

Contenido

- Editorial

- Monografías

Presentación retrospectiva del Grupo Federici

La crítica al “cientificismo” y al “positivismo” en la obra del Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Nacional: una mirada desde la teoría crítica.

(A Critique of “Scientism” and “Positivism” in the Work of the Educational Research Group of the “Universidad Nacional”: A Look from Critical Theory)

Miguel Angel Gómez Mendoza.

Wittgenstein y la pedagogía en el enfoque del Grupo Federici (Wittgenstein and Pedagogy from the Point Of View of the Federici Group)

Alfonso Tamayo V

Las fronteras de la escuela: sus límites y medidas como supuestos discursivos (The Boundaries of the School: Their Limits and Measurements as Reflective Hypotheses)

Javier Alfredo Fayad Sierra

De la escuela a la ciudad From the school to the city

Arturo Arango Mutis.

Entrevista

Entrevista a José Granés (miembro del Grupo Federici)

Entrevistadores Arturo Arango y Miguel Guerrero.....

Bibliografía

Cronología bibliográfica del Grupo Federici
Arturo Arango Mutis

Estudios

**Hacia una pedagogía de la subjetivación (Toward a
Subjectivization Pedagogy)**
Javier Sáenz Obregón.....

**De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como aconteci-
miento (From Pedagogy as a Science to Pedagogy as an Event)**
Humberto Quiceno Castrillón

¡Todo un reto! Título al final
Teresita Zapata Ruiz
Experiencias e investigaciones

La pedagogía de la imaginación. La vida en las letras
Elvia María González Agudelo.....

Reseñas

A propósito de “pedagogías ascéticas y pedagogías hedonistas”
Juan Leonel Giraldo Salazar...

La guía de las escuelas cristianas
Mauricio Gallego Vinasco...

**Proyecto Atlántida: adolescencia y escuela: una mirada desde
la óptica de los adolescentes de educación secundaria en Co-
lombia.**
Mauricio Gallego Vinasco.

**El Diccionario Latinoamericano de Educación (DLAE). Síntesis
del proyecto académico**
Luis Bravo Jáuregui...

**VII Conferencia Iberoamericana de Educación. Organización
de Estados Iberoamericanos OEI**

Carlos Mario Gómez Jiménez...

Disquisiciones alrededor de la piel del alma

Jesús Adán Sánchez Ramírez y José Guillermo Acosta
Velásquez.....

**Hacia una escuela de la excelencia: la concepción didáctica de
la educación superior cubana**

Elvia María González Agudelo.....

Traducción

Profesionalización de docentes y ciencias de la educación

António Nóvon

Traducido por Janeth María Ortiz Medina

Editorial

Un país se define no sólo por su actitud ante el futuro sino frente al pasado: su memoria no es menos reveladora que sus proyectos. Los colombianos estamos preocupados –mejor dicho obsesionados- por las modas, lo que nos impide tener una idea clara de nuestro pasado próximo y remoto; y, lo que es más grave, no queremos tenerla. Vivimos entre la moda y el vacío, deificamos los modelos que se transplantan desde Europa y olvidamos los grandes esfuerzos que se han hecho en Hispanoamérica, y en Colombia, por conectar con los horizontes conceptuales de las ciencias naturales y humanas.

Existe en nuestra cultura, en especial pedagógica, una gran dificultad para crear continuidades que, a su vez, nos permitan establecer acumulaciones de saber, que desemboquen en la constitución de tradiciones, escuelas y tendencias de larga duración. Toda nueva tendencia histórica, teórica o experimental se instala, no criticando el espacio ocupado por sus antecesores, sino simple y llanamente ignorando cualquier esfuerzo anterior. La negación de cualquier vínculo entre el presente y el pasado conduce a que cada uno se instale en el imperio de lo micro, y desde ahí proclame una nueva fundación del mundo, de la enseñanza y del aprendizaje.

La historia de nuestras producciones, en pedagogía y en educación, es un texto lleno de pasajes escritos con tinta negra y otros escritos con tinta invisible. Párrafos pletóricos de signos de admiración seguidos de silencios sepulcrales.

Uno de los periodos que han sido sometidos al olvido es el de la constitución del Campo Intelectual de la Educación (1970-1990), con la honrosa excepción del trabajo del profesor Mario Díaz Villa sobre esta transición. Ha sido uno de los propósitos de esta publicación aproximar la producción de este periodo al presente, llámese éste: constructivismo, enseñanza de las ciencias, cambio conceptual, aprendizaje significativo, pedagogía crítica o didácticas especiales. En esa dirección hemos construido un número que en pri-

mer lugar quiere dejar muy en claro que el Grupo Federici existió, asunto que no es muy claro para una mayoría de colombianos que estudian en las facultades de educación y en las Escuelas Normales Superiores. En segundo lugar se trata de presentar el esfuerzo que el Grupo hizo por vincular la cultura pedagógica colombiana a los horizontes conceptuales de las ciencias naturales y humanas. En tercer lugar había que destacar que en su recorrido intelectual, desde la escuela hasta la ciudad, la pedagogía se convierte de nuevo en un asunto de Estado; hasta el punto de que los gobernantes se vuelven a colocar la máscara del pedagogo como soñó, en sus mejores momentos, el maestro del Libertador, Don Simón Rodríguez.

Este primer acercamiento a la obra del Grupo Federici no hubiese sido posible sin el aplicado trabajo de los estudiantes de Posgrado en Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, que la Facultad de Educación en la Universidad de Antioquia realizó en la ciudad de Villavicencio, quienes para sus trabajos de grado localizaron aproximadamente 200 artículos del Grupo en prensa y revistas.

A través de los diferentes balances que esperamos seguir presentando anualmente de los diferentes agrupamientos que conforman el campo intelectual de la educación esperamos poder ofrecer a las nuevas generaciones de investigadores y maestros un horizonte que sirva de referencia para la disidencia y la reconstrucción de trayectoria de los equipos de investigación y de los ensayistas que se han generado entre el 70 y el 90.

Jesús Alberto Echeverri S.
Director

La crítica al “cientificismo” y al “positivismo” en la obra del Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Nacional: una mirada desde la teoría crítica

Miguel Angel Gómez Mendoza¹

Palabras clave: emancipación, diálogo, razón instrumental, racionalidad, Ilustración

Key words: emancipation, dialogue, instrumental reason, rationality, enlightenment

·Resumen

El presente artículo analiza desde la perspectiva de la tradición filosófica de los fundadores de la Teoría Crítica, dos temáticas centrales en las primeras obras del Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Nacional : la “crítica al cientificismo y al positivismo”. Se considera que una perspectiva que enfatiza en la sola clave pragmática o comunicativa de la teoría social de Habermas, podría eclipsar esa tradición. En consecuencia, antes que un análisis pedagógico-educativo , aquí se ofrece una aproximación crítico- filosófica a un período de la producción de la obra del grupo señalado.

·Abstract (Traducido por David Atwood)

The article presented here analyzes two central themes in the first works of the Educational Research Group of “La Universidad Nacional”, “scientism” and “positivism”, from the perspective of the philosophical tradition of Critical Theory’s founders. It will be considered that a perspective which places emphasis only

on the pragmatic or communicative code from the social theory of Habermas, would eclipse that tradition. Consequently, a combined critical-philosophical analysis is offered here, during the pre-production period of the work from this distinguished group.

·Résumé (Traducido por Janeth Ma Ortiz)

Ce texte analyse, du point de vue de la tradition philosophique des fondateurs de la théorie critique, deux sujets centraux dans les premiers ouvrages du Groupe de recherche éducative de l'Université "Nacional de Colombia": "la critique du scientisme et du positivisme". On considère qu'adopter une approche n'étant fondée que sur une clé pragmatique ou communicative de la théorie sociale d'Habermas pourrait éclipser une telle tradition philosophique. En conséquence, plutôt qu'une analyse pédagogique-éducative, nous trouvons dans cet article une approximation critique-philosophique d'une certaine période dans la production de ce groupe.

Introducción

Una de las preocupaciones en el campo de la educación en nuestro país ha sido la producción de nuevos sentidos sobre la pedagogía. Este empeño ha buscado otorgarle un espacio y una identidad al trabajo teórico sobre la pedagogía y la educación. ...en los ochenta la producción de un nuevo sentido de la pedagogía fue el "lugar" central desde donde se generaron estrategias y perspectivas discursivas diversas en el campo intelectual de la pedagogía. (Díaz: 1993, p. 179). Una de esas perspectivas es la del "Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Nacional", constituido por los profesores Carlos Augusto Hernández, Antanas Mockus, José Granés, Jorge Charum, María Clemencia Castro; inicialmente fue organizado bajo la dirección del profesor Carlo Federici Casa y dirigido posteriormente por Antanas Mockus.

La producción teórica del Grupo, tiene diversas fuentes de inspira-

ción; y como ya lo decía el mismo Mockus, en uno de sus escritos “La misión de la Universidad”: “No he mencionado a lo largo de la exposición las fuentes teóricas en las que de una u otra manera me he apoyado. Se encuentran en dos de los más importantes filósofos alemanes actuales: en Jürgen Habermas, continuador y renovador de la llamada Teoría Crítica de la Escuela de Francfort, y en Hans-Georg Gadamer, quien en el contexto de la filosofía alemana ha revitalizado la hermenéutica. En algún grado me he valido también de los aportes de la sociolingüística de Basil Bernstein. En todos los casos he acudido a elementos básicos de la teoría de estos autores y no a trabajos de ellos específica y explícitamente referidos a la problemática de la Universidad (con excepción de un artículo de Habermas intitulado Mutaciones sociales de la formación universitaria, en la que encontré elementos decisivos para el aparte sobre La cientificación de las profesiones² y en el que se encuentran indicaciones relevantes para desarrollar la idea de una formación que enseña a vérselas con lo particular). Además es claro que he retomado aquí algunas de las elaboraciones del Grupo de Investigación Educativa fundado por el profesor Carlo Federici Casa; sin embargo debo aclarar que muchas de las ideas aquí expuestas no han sido discutidas o reelaboradas en el interior del Grupo y por lo tanto no lo compromete como tal”. (Mockus: 1995a, p.53).

Por lo pronto, cabe anotar que no solamente el uso de algunas categorías de la Teoría Crítica de Jürgen Habermas, definen la perspectiva argumentativa del Grupo. “Entre las posiciones teóricas básicas que han contribuido como fundamento para la inspiración de este Grupo y para el planteamiento de los principios básicos que orientan sus posiciones teóricas en el campo intelectual de la educación y en el campo pedagógico, se encuentran la Teoría Crítica - la cual ocupa un papel central en su orientación-, la Teoría de los códigos lingüísticos de Bernstein y los textos epistemológicos de Bachelard ” (Díaz: 1993, p. 183); inclusive, se puede citar en este contexto un fragmento de la introducción a una de las obras fundamentales del grupo, **Las fronteras de la escuela**: En el segundo capítulo “Articulación entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar”, pretendemos retomar el problema de las diferencias y

los vínculos entre conocimiento (y comunicación) escolar y extraescolar desde tres perspectivas, inspiradas en Habermas, Bernstein y Wittgenstein. (Mockus [et al], 1994: 7).

Entonces, es posible sugerir una mirada más relativa y menos enfática que la presente en la afirmación que hace Mario Díaz, cuando escribe que la “**reconceptualización habermasiana**” del grupo en cuestión “expresa en el campo de las representaciones discursivas un empeño por mirar desde el ámbito de la **Teoría Crítica** los límites y perspectivas de lo pedagógico” (Díaz: 1993, p. 179. Negrillas mías).

Sería mejor decir, que el Grupo ha hecho entre otras cosas, una amplia reconceptualización de algunas categorías de la Teoría Crítica en Habermas. Esta puntualización no es gratuita, al contrario, va a definir la orientación y la identidad de esta contribución .

De algún modo, en las preocupaciones temáticas del Grupo, reina cierta continuidad, lo que sucede es que desde sus primeros trabajos, “Límites del cientificismo en educación” (1984), pasando por “Lenguaje, Voluntad del saber y calidad de la educación (comunicación con sentido: condición para articular la primaria, vida y tradición escrita) conocido en 1987, hasta llegar a “Las fronteras de la escuela”, 1994³, se ofrece un número grande sugerencias, algunas de las cuales reciben posteriormente un amplio desarrollo, otras se enfocan desde nuevas perspectivas. En otras palabras, la tarea intelectual del grupo se caracteriza por sumar, más que por sustraer; por intentar integrar, más que por eliminar.

En este orden de ideas, un lector que se enfrente a la amplia producción del Grupo, podría hallar, entre otros, un gran tema que recorre con mayor intensidad, como se verá en los primeros escritos, a manera de hilo conductor e integrador , hablamos de la **crítica al cientificismo y al positivismo**.

Pero surge una cuestión: ¿Cuál criterio se debe elegir en este caso para abordar la interpretación?. Digamos desde ahora, que aquí no

se ofrece un balance crítico-pedagógico del trabajo del Grupo o de alguno de sus fragmentos; como lo han hecho Mario Díaz (1993, pp. 179-189) o Jorge Gantiva en su artículo “El movimiento pedagógico en Colombia”⁴ ; mi pretensión es intentar un ejercicio de contextualización de algunas de las categorías empleadas por el Grupo en el marco de la tradición filosófica de la Teoría Crítica.

En mi opinión, cuando se dice que una de las fuentes de inspiración del Grupo es la Teoría Crítica, se tiende a hacer una interpretación de la misma en clave pragmática o comunicativa, que tiende a “ocultar” el interesante proceso de continuidad y ruptura que caracteriza la obra habermasiana en el contexto de la tradición filosófica cultivada por los miembros de la denominada Escuela de Francfort o los representantes de la Teoría Crítica⁵. ¿Qué podría justificar tal pretensión?: una adecuada reconceptualización, uso o reconfiguración, de los conceptos, categorías de un discurso a otro (de la teoría social crítica al campo de pedagógico-educativo, en este caso) no está exenta del peligro de cierto “vaciamiento” del sentido de la perspectiva originaria. Por lo tanto, nos atrevemos a decir que, en ocasiones, el horizonte crítico-filosófico e histórico de la Teoría Crítica no aparece plenamente reconocido creando impresiones parciales y fragmentarias de la misma para el lector de los trabajos del grupo de marras.

Antes de entrar propiamente en el asunto, me parece oportuno, avanzar una breve periodización conceptual, quizás arbitraria y esquemática, de la obra del grupo que nos ocupa, con el ánimo de situar algunos puntos analíticos de reflexión.

La lectura de los trabajos permite inferir un conjunto de preocupaciones que proporcionan identidad teórica al Grupo, lo que les ha permitido una amplia y vigorosa participación en los debates y controversias sobre la pedagogía y la educación en Colombia. El contexto histórico de fondo inicial lo constituye la coyuntura de la reforma curricular y la presencia del denominado movimiento pedagógico. Estos dos acontecimientos, ubicados en la década del ochenta, constituyen la arena de la polémica y la disputa entre di-

versos actores (maestros, intelectuales de la educación) y las políticas educativas del Estado colombiano.

Un primer momento, tiene que ver con la crítica a la razón o racionalidad instrumental de la reforma curricular señalada, a los límites de sus métodos y sus técnicas que se objetivan en el diseño instruccional, y a las bases tecnocráticas, **cientificistas y positivistas** que legitimaban la denominada tecnología educativa como estilo y manera de asumir el aprendizaje y el conocimiento en general. Como se mostrará, la **crítica al cientificismo y la creciente positivización del conocimiento**, además del accionar educativo, no le fueron nada ajenos al grupo. En este escenario se inscriben dos de sus trabajos fundamentales: en primer lugar, “Tecnología educativa y taylorización de la educación” (1983), si bien escrito por Antanas Mockus, el Grupo parece identificarse con su contenido; y en segundo lugar, el que para algunos constituye su manifiesto fundacional: “Límites del cientificismo en la educación” (1984).

“¿Qué es lo que encontramos en el diseño instruccional?, Que el trabajo se ha subdividido en una serie de pequeñas tareas que se han estandarizado estas tareas, que, idealmente, todos los maestros deberían implementar en la misma forma de currículo. Independientemente de las expresiones de buena voluntad sobre la participación, la elasticidad y la apertura de las cuales se habla explícitamente en las introducciones y en los objetivos de los nuevos programas, lo que se pretende en últimas es una estandarización de la actividad de los maestros (sobre la base de una subdivisión minuciosa del trabajo de la enseñanza en átomos-objetivo-actividad-evaluación) que los convierte en simples ejecutores de lo que otros han pensado...Lo que supuestamente ha ocurrido es una modernización, una científización del proceso de enseñanza”. (Hernández: 1984, p.36).

En un segundo momento, se podría inscribir el conjunto de trabajos alrededor del conocimiento y la comunicación en las ciencias y en la escuela, que se concretaran en el informe de investigación que lleva un título que es bien dicente: “Las fronteras de la escuela. Informe proyecto: Articulación entre conocimiento común y conocimiento

escolar y sus implicaciones sobre la formación de la voluntad de saber y la relación del alumno con las formas de conocimiento racional propias de las matemáticas y las ciencias naturales” (1994)⁶.

“En la escuela se accede a conocimientos que no se adquieren fácilmente fuera de ella. Además, en ella se conoce de un modo distinto a como se conoce la vida de todos los días. La calidad de la educación no se reduce en modo alguno a sus resultados (y menos aún a lo que miden las pruebas ICFES). La calidad de la educación es fundamentalmente la calidad del conocimiento y de la comunicación que ella posibilita diariamente. La escuela abriga y cultiva ciertas formas de conocimiento y de la comunicación que ella posibilita diariamente. La escuela abriga y cultiva ciertas formas de conocimiento y de comunicación emparentadas con las de las ciencias en varios aspectos: su desprendimiento con respecto a la experiencia inmediata, su énfasis en relaciones de tipo universal y su dependencia de una argumentación que se somete a crítica y que por lo general se apoya en el lenguaje escrito (impreso). Por ello el trabajo diario, así como sus efectos más importantes a largo plazo, pueden juzgarse más que por la cantidad o novedad de los contenidos, por el grado de acceso al dominio de esas formas de comunicación y de conocimiento” (Mockus y Charum: 1986, p. 22).

A mi juicio, se puede hablar de un tercer momento que cohesionaría el conjunto de pronunciamientos teórico-administrativos sobre la llamada Reforma Académica de la Universidad Nacional, si bien, el grueso de los trabajos se firman a título individual, estos pueden identificar con facilidad sus coincidencias con la propuesta pedagógica-educativa del Grupo. Citamos aquí, los trabajos de Mockus: “La misión de la universidad”, “Presupuestos filosóficos y epistemológicos del privilegio del currículum”, “Anfibios culturales”, “El lugar de la pedagogía en las universidades”; también, el trabajo de Carlos Augusto Hernández “Una nueva etapa de la reforma académica: la reforma de los postgrados y el impulso de la investigación”; y el que escribe José Granés con Antanas Mockus: “La evaluación de los postgrados en la Universidad Nacio-

nal”⁷. Es posible anotar que la categoría que cohesiona la producción de este período sería la de **racionalidad** (comunicativa), y como es sabido esta correspondería más al giro “comunicativo” de la Teoría Crítica en Habermas. Un ejercicio de aproximación a este concepto, desde las pretensiones que he planteado, supera los límites de mi escrito por su amplitud y complejidad.

“Límites del cientifismo en educación”: La polémica con el positivismo y la crítica al cientificismo

Se ha afirmado antes, que uno de los ejes de la problemática pedagógica que caracteriza los trabajos del Grupo, es el ámbito de la crítica al denominado cientificismo mediante una crítica epistemológica, concebida esta como una mediación reflexiva entre el desarrollo científico y del resto de la cultura:

“Abordaremos del cientificismo en el terreno de la educación con la seguridad de que lo que aquí, en este país, se ha presentado no es sino la expresión -a veces grotesca y caricatural- de tendencias universales. Nos proponemos avanzar algunas reflexiones que, al mismo tiempo que muestran la relevancia de la epistemología para enfrentar cierto tipo de fenómenos culturales ligados a la creciente importancia económica y social de las ciencias, pretenden tener un interés universal ¿es posible la reducción de la educación a la tecnología? ¿es posible una fundamentación científica del quehacer del maestro? ¿Es la investigación, comprendida como la búsqueda que -para legitimarse- asume formas y posturas propias de las ciencias positivas, el proceso cultural destinado a iluminar y orientar la práctica educativa?. Estas son las tres cuestiones que queremos abordar ” (Federici, Carlo et al.: 1984, p. 2).

Para examinar estas tres preguntas esbozan las relaciones que se establecen entre un saber objetivante cuyo modelo son las ciencias y una práctica esencialmente cultural en el marco de la tradición filosófica que le asigna a la epistemología el examen crítico de ese saber objetivante y la actividad concreta de la enseñanza.

Los autores dividen en tres grandes apartados el documento en cuestión; el primero, se denomina “El tecnologismo en educación”; el segundo: “El objetivismo en la educación: el problema de la relación entre el quehacer del educador y la actitud objetivante propio de las “ciencias de la educación”; y el tercero: “Reflexión, conocimiento objetivo e interacción”.

La primera expresión del cientificismo se analiza, en primer lugar, como la pretensión de fundamentar científicamente un diseño del proceso educativo, es decir como tecnología educativa (Federici et al.: 1984, p.5-9). Esta pretensión pone en duda las formas tradicionales de educación, la pedagogía “espontánea” del profesor, debidamente justificada desde la tradición filosófica e ideológica, y promueve formas radicalmente nuevas, estructuradas desde una fundamentación que aparece como científica. Esta científicidad provenía de cierta orientación psicológica (behaviorismo). Se trata entonces de fundamentar científicamente una reorganización completa del proceso educativo y aumentar drásticamente la eficacia del mismo; sus productos genuinos serían la instrucción programada y el diseño instruccional.

Sin embargo, esta legitimidad es puesta en entredicho, porque se considera que ella misma es un producto cultural: una imagen de la ciencia y de la científicidad socialmente imperante, en donde la hegemonía le correspondía a una imagen positivista de la ciencia fuertemente dependiente del “método” y de cierta idea de verdad. Además, la misma discusión o disputa sobre la científicidad es una clara manifestación de cientificismo, que a su vez nos permite tener su definición:

“...este constituye una relación cultural específica con las ciencias, caracterizada por un desconocimiento de los límites del campo de validez de las teorías y de los procedimientos de las ciencias y por una fe irracional en el valor de cuanto logre presentarse como científico...” (Federici et al. :1984, p. 6)

La manera como se asume la reconfiguración de la acción educativa (tecnología educativa), tiene en su base una concepción “ingenua” de la tecnología, porque ésta no es una simple “aplicación de las ciencias”, ella entraña una conexión más intensa que la utilización de principios o resultados científicos en procedimientos de transformación de unos insumos en un producto. Para los autores “en la tecnología prima la prefiguración -anclada en la causalidad- de lo real desde el signo (diseño), el dominio metódico de las posibilidades desde la teoría, la búsqueda sistemática de lo óptimo desde ese campo de posibilidades y la capacidad de constreñir la materialidad a plegarse a las condiciones determinadas desde la teoría y el diseño. Esto implica, en particular, la exigencia de excluir la singularidad” (ibídem:1984, p.7)⁸. El identificar las especificidades de las prácticas y los sentidos de la educación con una actividad instrumental conduce necesariamente a la pregunta por sus posibilidades e implicaciones: por un lado, una redefinición objetiva del papel del maestro, relegado a tareas de ejecución decididas y controladas externamente, y del otro, el problema de las implicaciones culturales del cambio drástico en la manera de concebir y representarse la educación:

El a priori sólidamente afirmado de una determinación del comportamiento humano no puede (a menos que se entronice una consciencia escindida) dejar de afectar la autocomprensión de educadores en formación y ejercicio. Al excluirse y sustituirse -como bastardas- una serie de explicaciones del proceso educativo (mediante nociones importantes de la autorreflexión cotidiana como “responsabilidad”, “esfuerzo”, y “voluntad”), el individuo queda a merced del esquema condicionador-condicionado. En otras palabras, quiérase o no, la “fundamentación” pone en marcha también una redefinición “subjetiva” del papel del maestro y una desclasificación-sustitución de las nociones mediante las cuales aquel puede identificarse y pensar ciertas especificidades de su práctica”.(Ibídem: 1984, pp. 8-9).

El problema fundamental, es entonces, el de la naturaleza de la

educación: ¿Es la enseñanza acción instrumental o interacción? El abordar el asunto nos lleva a interrogarnos por el papel de la reflexión, y su articulación con el conocimiento objetivante que tiene que ver con individuos concretos en situaciones concretas interactuando.

Tres características se ofrecen para “reconocer que la enseñanza es una actividad fundamentalmente interactiva y no instrumental” (Ibídem : 1984, pp. 13- 14):

Las finalidades de la enseñanza cumplen una misión orientadora sin subordinar completamente el proceso a ellas; dentro del marco de posibilidades por ellas delimitado, pueden surgir en el proceso muchos elementos que tengan sentido por sí mismos o a la luz de otras finalidades hasta ese momento no manifiestas. En efecto, las finalidades y las intenciones no actúan tanto como “metas” externas cuanto fuentes de sentido a lo largo del proceso, incluso pueden sufrir cambios radicales durante el mismo.

La dialéctica del reconocimiento, la constitución y reconstitución permanente de las relaciones entre cada “yo” y los “otros”, hace parte fundamental de todo proceso de interacción. El acuerdo sobre las finalidades entre los involucrados nunca puede garantizarse como completo o estable. Hay contradicciones, hay variaciones en los grados de compromiso, y puede haber incluso irrupción intensa de intereses hasta el momento excluidos (formas tradicionales, rituales) que la visión instrumental “ignora”.

Todo proceso de interacción se acompaña de una conciencia del proceso mismo, aunque sea mínima por parte de cada uno de los involucrados. A pesar de que no siempre está muy desarrollada, existe si una reflexividad que convive con la presencia de la tradición y que permite eventualmente tematizarla, relativizarla e incluso someterla a discusión.

La reflexividad que convive con la tradición se tematizará a partir de la relación entre comunicación y educación. Veamos:

Un presupuesto fundamental en su construcción conceptual y del cual parten los integrantes del Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Nacional, dice que en las instituciones educativas predominan -como algo que hace parte de su historia específica- las formas de interacción mediatizadas por el lenguaje. Y para desarrollarlo acuden a la opción que ofrece Habermas, según la cual “consideramos como óptimo aquel proceso de comunicación orientado hacia la comprensión y hacia una comprensión compartida que puede ir más allá de lo que es objeto de comunicación” (Federici, Carlo at al. 1984: 36-44)⁹.

Veamos de forma muy sintética la argumentación ofrecida. Este proceso tiene lugar cabalmente cuando las peticiones, por lo menos tácitas, de los hablantes son mutuamente reconocidas y aceptadas, aunque sea también implícitamente. Quienquiera que “actúa comunicativamente” debe necesariamente, en la medida en que desee participar en un proceso que busca alcanzar comprensión, adelantar aunque sea tácitamente las siguientes peticiones de validez : 1) enunció algo de manera **comprensible** ; 2) mediante ese enunciado ofrezco a mi interlocutor **algo** que comprender ; 3) ese ofrecer no me es indiferente, sino que mediante él me hago entender, es decir, me manifiesto ; 4) mi enunciado está dirigido hacia la búsqueda de una comprensión compartida con esa otra persona que es mi interlocutor. Se reconoce con Habermas que tal tipo de comunicación plena es poco frecuente y que puede ser relevante ubicarla en el seno de una tipología de las diversas formas de interacción. Para examinar, en particular, las formas de interacción posibles en la escuela se asume que la forma de comunicación que idealmente corresponde más al carácter específico de la institución educativa (y que no excluye las otras, pero en cierto sentido debería subordinarlas) es la acción comunicativa orientada por la búsqueda de la comprensión, es decir aquella que recorre un camino en busca del tipo ideal de comunicación que se caracteriza como acción consensual directa (“las peticiones de validez se reconocen en forma aproblemática y directa”). De este modo, el mutuo reconocimiento de las peticiones de comprensibilidad, verdad, sinceridad y rectitud de los hablantes se convierte en algo que debe ser

buscado e incluso arduamente construido. Por el camino, una y otra vez, puede flaquear el reconocimiento de esas peticiones fundamentales hasta llegar a romperse (incluso a veces en forma definitiva) el proceso comunicativo (el “fracaso escolar” puede corresponder en muchos casos a una ruptura prolongada y difícilmente superable de la comunicación). Puede darse entonces un cambio hacia las formas de acción estratégicas, incluso “manipulativas”. El recurso transitorio a éstas, por ejemplo la sustitución de la comunicación por un simple dar instrucciones, solamente se justifica mientras permanezca como propósito la búsqueda de la comprensión, es decir, mientras no esté orientado hacia fines distintos de los de la plena comunicación.

Frente a los a priori del objetivismo y el tecnologismo en materia de educación es importante destacar la diferencia entre acción estratégica y acción instrumental. La acción estratégica (“Racionalmente orientada hacia el logro de fines preestablecidos diferentes de la comprensión compartida y cuyo criterio es el éxito: es similar a la acción instrumental de la que difiere por estar orientada en relación a la acción de otros”) difiere drásticamente de la acción instrumental en un aspecto fundamental: la acción estratégica mantiene una referencia en su sentido a la acción de los otros, es decir, toma en consideración la actividad del sujeto en su doble dimensión de comportamiento y sentido (el sentido que ese comportamiento posee en forma más o menos explícita para el sujeto). En cambio, en la asimilación de la enseñanza a una acción instrumental la segunda dimensión, el sentido, es sistemáticamente desconocido. Lo que se trata de “producir” ni siquiera es visto como acción humana (unidad de comportamiento y sentido); sólo es reconocido como comportamiento.

Cuando en la formación ya alcanzada por los alumnos, existe la posibilidad de que las dificultades de comunicación sean afrontadas por una tematización discursiva de las peticiones de validez problemáticas (acción comunicativa consensual discursiva: “Las peticiones de validez se tematizan y fundamentan explícitamente”). La puesta en marcha de un proceso de comunicación, que somete a

argumentación racional la validez de las peticiones que anteriormente fueron presupuestas sin tematización, es una forma de afrontar las perturbaciones de la comunicación que puede manifestarse incluso como una exigencia en las formas superiores de educación.

El carácter comunicativo de la educación implica necesariamente un reconocimiento de la posibilidad de autodeterminación de los involucrados en el proceso. Sin esta posibilidad, pierden cualquier sentido las cuatro peticiones de validez cuya presencia y reconocimiento son condiciones universales para una plena comprensión. En efecto, no es difícil mostrar cómo cada una de estas peticiones entraña posibilidades de autodeterminación. Una característica esencial de la comunicación es la posibilidad de que alguno de los hablantes opte (en forma más o menos deliberada) por enunciar algo ininteligible, o por enunciar proposiciones “vacías” que no remiten a nada -que no pretenden comunicar nada-, o por enunciar proposiciones sin comprometerse con ellas -sin darse a conocer por ellas-, o por no pretender mediante el enunciado llegar a ninguna comprensión compartida. Al mismo tiempo cabe también la posibilidad de que el interlocutor, en forma más o menos intencional, no acepte la validez de esas peticiones, es decir considere que quien habla no se ha comprometido a enunciar algo comprensiblemente, o que en realidad no tiene qué comunicar, o que formula un enunciado sin querer darse a conocer en él -sin comprometerse con él-, o que no está realmente interesado en llegar a una comprensión compartida. Cualquiera de las opciones que se han señalado hace posible que el proceso de comunicación no llegue a la comprensión. En realidad -y esto le da su especificidad a la interacción comunicativa- ninguna coacción externa puede **forzar** al hablante a entrar en un proceso pleno de comunicación. “En la existencia de este reducto inalienable de libertad para comprometerse o no en un proceso de comunicación plena se fundamenta la afirmación de que el lenguaje es -en cierto sentido- el único poder no violento que posee el hombre” (Federici et al.: 1984, p. 43).

Se encuentra “en el texto que nos ocupa dos referencias explícitas

a obras tempranas de Habermas, que se inscriben directamente en la tarea francfortiana de elaborar una teoría de la modernización capitalista”, teniendo muy claro que para hacer filosofía, es preciso valerse mano de saberes que puedan esclarecer el fenómeno. Asumiendo esta perspectiva interdisciplinar los temas¹⁰ del Instituto de Investigación Social de la Universidad de Francfort (La “Escuela de Francfort ” y su Teoría Crítica) fueron según la recapitulación de Habermas (1987, pp. 527-572) fundamentalmente seis: las formas de integración de las sociedades posliberales; la socialización familiar y el desarrollo del yo; los medios y la cultura de masas; la psicología social de la protesta; **la crítica del cientificismo y del positivismo**. ¿Cuáles son esas referencias?:

“La intensidad misma de la disputa por el reconocimiento del carácter de cientificidad de un saber es, a nuestro juicio, una clara manifestación de **cientificismo**. Este, constituye una relación cultural específica con las ciencias, caracterizada por un desconocimiento de los límites del campo de validez de las teorías y de los procedimientos de las ciencias y por una fe irracional en el valor de cuanto logre presentarse como científico, ha sido constatado y analizado desde diversas perspectivas. Véase. Jürgen Habermas. **Ciencia y Técnica como ideología**. Eco. 127. Bogotá. 1970, para un análisis más sistemático”. (Federici et al. : 1984, p. 6. Nota 2).

Y cuando formulan la cuestión de si ¿la enseñanza es acción instrumental o interacción?, Anotan:

“Para formular esta cuestión acudiremos a una presentación esquemática que de ambos tipos de acción hace Habermas...La oposición entre esos dos grandes tipos de acción ocupa un lugar primordial en toda la obra de Habermas. Nuestra presentación se inspira en la que aparece en su artículo “La ciencia y la técnica como ideología”...El problema ha sido reformulado y profundizado en otros trabajos “Conocimiento e Interés”... (Ibídem :1984, p. 10. Nota 7).

Ciencia y técnica como “ideología”¹¹, es el título de un célebre artículo publicado por Habermas en 1968. Dicho artículo, dedicado por el autor a Herbert Marcuse con ocasión de su septuagésimo aniversario, contiene una confrontación con la tesis desarrollada por Herbert Marcuse: “La fuerza liberadora de la tecnología -la instrumentalización de las cosas- se trueca en una traba para la liberación, se convierte en instrumentalización del hombre”, es decir, toma como punto de partida un descubrimiento marcusiano que va más allá de la crítica de la razón instrumental. Si Adorno y Horkheimer denunciaron la equivocidad del concepto weberiano de **racionalización**, colocando al descubierto la dialéctica de la Ilustración, Marcuse agudizó las contradicciones de esta dialéctica al afirmar que la ciencia y la técnica realizan la función de ideología en el capitalismo tardío.

Podemos decir, no sólo que la razón técnica se extiende a distintos ámbitos de la vida, sino que legitima la dominación social; función que antaño desempeñaban las imágenes del mundo y las ideologías. Ciencias y técnica llevan a cabo una tarea política de legitimación, a la par que constituyen la más importante fuerza productiva. Pero esto viene a confirmar que una Teoría Crítica de la sociedad no puede ya conformarse con la crítica marxista de la economía política, porque la relación entre los diversos subsistemas ha variado sensiblemente, exigiendo una nueva base conceptual para la crítica.

De constatar de que la ciencia y la técnica han asumido un papel de legitimación política, partirán tanto Marcuse como Habermas, agudizando el diagnóstico de la ilustración. Ambos percibirán igualmente la necesidad de elaborar una teoría de las sociedades del capitalismo tardío, que supere la crítica marxista de la economía y sea apta para criticar la ideología burguesa del capitalismo liberal. Sin embargo, no ofrecen soluciones idénticas: Marcuse propone la creación de un nuevo tipo de ciencia y técnica no dominadoras, sino liberadoras de la naturaleza¹²; Mientras Habermas¹³, por el contrario está convencido que el interés por dominar es compañero

inseparable de la ciencia y de la técnica, y, por tanto, no es una ciencia reconciliadora la que nos permitirá progresar en la autonomía. El interés humano en la emancipación tiene que contar con el interés por el dominio, propio de la ciencia y de la técnica; pero también, y sobre todo, con el interés práctico de los hombres por llegar a un acuerdo, por lograr un entendimiento. ¿Cómo han llegado Marcuse y Habermas a este tipo de soluciones?

En principio, Marx abrió el camino hacia una teoría de la sociedad no contemplativa, sino transformadora, al hablar de la ideología burguesa desde la crítica de la economía política. En el espectro del capitalismo liberal la estructura económica determinaba de forma inmediata la configuración de las ideologías que le servían de respaldo: una moral universalista apoya el intercambio de equivalentes en el mercado, mientras que la libertad jurídica para contratar permitía convertir la fuerza de trabajo en mercancías con toda legalidad. Separado el trabajador de los medios de producción, la institución del libre contrato de trabajo posibilitaba ocultar la dominación subyacente a la realidad del trabajo asalariado; por eso, la teoría de la plusvalía, que cuantifica la explotación, significa una crítica del capitalismo liberal y, a la vez, de la dominación política y del formalismo moral.

Sin embargo, desde el último cuarto del siglo XIX, el capitalismo ha tomado unos derroteros distintos. Aumenta la intervención estatal con el fin de asegurar la estabilidad del sistema y, por otra parte, la investigación científica se une estrechamente a la técnica de tal modo que las ciencias se erigen como primera fuerza productiva. La intervención estatal se hace necesaria para prevenir las disfuncionalidades del sistema económico, pero con ella pierde toda base práctica la ideología burguesa del intercambio justo. La economía se politiza necesariamente, y ello significa un cambio en la relación entre economía y política, porque no se puede seguir manteniendo, ni que la segunda se encuentra únicamente en la superestructura, ni que la sociedad sea autónoma frente al Estado.

Si la ideología del intercambio justo ha dejado de legitimar el siste-

ma de dominio, es preciso hallar para él una nueva legitimación que no retroceda a formas procedentes de dominio político inmediato, porque la democracia formal es ya irreversible. Las luchas de inmediato tienen por resultado la declaración de los derechos del hombre y la admisión del mecanismo de elecciones generales. Ya es imposible retroceder.

De ahí que la ideología del librecambio no sea sustituida ya por una dominación política inmediata, sino por la **racionalidad tecnológica**, a juicio de Marcuse¹⁴, o por la **autocomprensión tecnocrática de la sociedad**¹⁵, a juicio de Habermas.

En efecto, la concepción marxiana del materialismo histórico concedía a las fuerzas productivas un papel eminente, entre otras razones, porque su desarrollo podía impulsar una época de revolución social, al mostrar su contradicción con las relaciones de producción. Sin embargo, como descubrirá Marcuse, en el seno de las sociedades industriales avanzadas se produce un fenómeno totalmente nuevo: por vez primera las fuerzas productivas entre las que se cuentan la ciencia y la técnica -como fuente principal- no juegan ya en contra de las legitimaciones vigentes, sino que se encargan de legitimar las relaciones de producción y el correspondiente aparato ideológico, perpetuándolo. Las fuerzas productivas no constituyen ya el motor del cambio social; por el contrario, legitiman la dominación en el capitalismo tardío.

Y es que el concepto weberiano de **racionalización** entraña una enorme ambigüedad. Si **racionalizar** significa ampliar el ámbito de la ciencia y la técnica, llegamos a la irracionalidad. Porque la técnica es capaz de configurar un mundo con su inevitable tendencia a anticipar y proyectar en la naturaleza lo que tiene que ser hallado desde las necesidades de operacionalización, de manipulación. Esa ciencia que presume de neutralidad axiológica, y pretende separar la investigación del momento de la aplicación, no es neutral en modo alguno, sino que lleva en su mismo concepto el interés por dominar. Toda apariencia de neutralidad enmascara el partido que la razón técnica occidental ha tomado: su afán de dominio.

En este diagnóstico sobre el afán de dominio que mueve a la racionalidad científico-técnica, coinciden Marcuse y Habermas, pero difieren en lo que a vías de solución se refiere¹⁶.

La propuesta de Habermas resulta más plausible y se sustenta sobre tres pilares:

Es menester atribuir a la praxis científico-técnica el interés manipulador y dominador que le pertenece de modo intrínseco; pero a la vez también es necesario señalar que la historia no se explica sólo por un afán de dominio, sinónimo de emancipación, sino por la constelación de tres intereses cognoscitivos: el emancipatorio, el técnico y el práctico.

Esta ya célebre doctrina de los intereses cognoscitivos no deja de guardar relación con el núcleo indiscutible de la reflexión habermasiana: una teoría de la racionalidad que intenta, a la vez, superar el ambiguo concepto weberiano de **racionalización** y suplir una carencia grave de la primera generación francfortiana, la carencia de un concepto elaborado de razón que presente la contrapartida a la razón instrumental. Precisamente, la teoría de la acción comunicativa permitirá bosquejar los trazos de esta teoría de la racionalidad, que jugará desde el comienzo con dos conceptos claves, **trabajo** e **interacción**¹⁷.

Por último, los resultados de esta teoría de la racionalidad vendrán verificados de forma **indirecta** por un intento de teoría de la evolución social, que proyecta superar la sujeción de los anteriores francfortianos a una filosofía de la historia, sin renunciar por ello a contar con un criterio de progreso.¹⁸

En lo que al primero de los tres puntos citados se refiere, es la reflexión sobre la praxis científico-técnica la que saca a la luz la existencia de tres criterios cognoscitivos en el desarrollo de la especie humana. La polémica con el positivismo que dirige algunas de las investigaciones de Habermas, arroja como saldo positivo el que la

razón no es neutral, sino interesada.

Se ha dicho en muchas ocasiones que una de las constantes de la Escuela de Francfort es su **polémica con el cientificismo**. Que no consiste en la admiración por las ciencias, ni en la ponderación de las ventajas que aportan a la liberación humana, porque en este sentido la Teoría Crítica reconoce los beneficios de las ciencias como pocas corrientes filosóficas lo han hecho. El cientificismo al que la Escuela de Francfort se enfrenta consiste en la actitud epistemológica de creer que la ciencia no es sólo una forma de conocimiento posible, sino que el conocimiento se identifica con la ciencia.

Esta actitud tiene sus raíces remotas en la distinción kantiana entre **conocer** y **pensar** y en la asimilación también kantiana del conocimiento con el conocimiento científico. Para Kant el pensamiento, es sin duda superior al conocimiento porque dirige la vida moral que es lo más valioso del hombre, pero no es conocimiento porque no encuentra su refrendo y su límite en la experiencia.

Cierto que Kant adscribió a la razón tanto el conocimiento como el pensamiento, y con ello confirió carta de racionalidad al conocimiento científico, al ámbito moral y a la reflexión filosófica. En todos estos campos está presente la razón, que es la facultad de lo intersubjetivo; la facultad que permite efectuar afirmaciones; y prescribir deberes que pueden ser comunicados a todos los hombres y aceptados por ellos. En este sentido, la razón es la facultad que nos permite hablar de humanidad de un modo no meramente biológico.

Sin embargo, esta modesta razón kantiana, que separa los límites del conocimiento de lo que es, y el pensamiento de lo que debe ser, se ve conservada y superada en el concepto hegeliano de razón, que acoge en su seno ser y deber en relación dialéctica. Sólo a partir de la racionalidad de lo que es, podemos anticipar ese deber ser, que no se agota el mero deber ser, sino que va a ser por la mediación de la praxis. La dialéctica hegeliana permite anticipar en la teoría lo que debe ser -va a ser- por la praxis. La razón se hace cargo del ser y

el valor: la razón con un sentido enfático.

Es Horkheimer¹⁹ quien recoge la antorcha de esta razón con sentido enfático, a través de Marx, y la utiliza como elemento de crítica contra la racionalidad de la ciencia y la filosofía burguesas: el positivismo, el pragmatismo y también el neotomismo, separan nuevamente el conocimiento científico de las valoraciones morales, de la metafísica y de la reflexión filosófica, y confieren un carácter racional sólo al primero. El requisito de comunicabilidad y aceptabilidad por todo hombre únicamente lo cumplen las ciencias formales y las empírico-analíticas; la moral, la metafísica o la reflexión filosófica son incapaces de intersubjetividad y, por tanto, de objetividad; de ahí su racionalidad y el subjetivismo.

El cientificismo como actitud epistemológica, circunscribe el ámbito racional al de los medios:

“Más tarde el contenido de la razón se ve voluntariamente reducido al contorno de sólo una parte de ese contenido, al marco de uno solo de sus principios; lo particular viene a ocupar el sitio de lo general. Semejante **tour de force** en el ámbito intelectual va preparando el terreno para el dominio de la violencia en el ámbito de lo político. Al abandonar la autonomía, la razón se ha convertido en instrumento. En el aspecto formalista de la razón subjetiva, tal como lo destaca el positivismo, se ve acentuada su falta de relación con un contenido objetivo; en su aspecto instrumental, tal como lo destaca el pragmatismo, se ve acentuada su capitulación ante contenidos heterónomos. La razón aparece totalmente sujeta al proceso social. Su valor operativo, el papel que desempeña en el dominio sobre los hombres y la naturaleza ha sido convertido en criterio exclusivo... Todo uso que va más allá de la sintetización técnica de datos fácticos, que sirve de ayuda, se ve extirpado como una huella última de la superstición...es como si el pensar se hubiese reducido al nivel de los procesos industriales sometándose a un plan exacto, dicho brevemente, como si se hubiese convertido en un componente de la producción”. (Horkheimer: 1973, p. 32).

Por ello, ya Horkheimer considerará al positivismo como **tecnocracia filosófica** y le acusará de convertir al pensamiento en **rector mundi** sólo cuando funciona como **ancilla administrationis** “Los positivistas, empero adaptan la filosofía a la ciencia, esto es, a las exigencias de la **praxis**, en lugar de adaptar **la praxis** a la filosofía. Para ellos el pensar, precisamente cuando funciona como **ancilla administrationis**, se convierte en **rector mundi**”. (Ibídem: 1973: 71). Ciertamente que el pensamiento ha asumido ese papel de esclavo en otras ocasiones, como es el caso de aquella escolástica para la que la **philosophia** no era sino **ancilla theologiae**. Sin embargo, añadirá Horkheimer, al menos la teología era consciente del valor de la sierva; por el contrario, positivismo y pragmatismo reflejan una sociedad que no tiene tiempo de recordar ni de reflexionar; a su luz, la calculabilidad sustituye la verdad.

También Habermas desde sus primeros escritos entra en polémica con ese cientificismo²⁰ (que toma dos direcciones en la teoría analítica del momento: la que pretende una reconstrucción lógica del lenguaje científico, en la línea del **Tractatus**, y la que se interesa por la reconstrucción lógica metodológica del proceso de investigación en el sentido de la popperiana **Lógica de la investigación científica**²¹). En este apartado nos ceñimos a la polémica con el positivismo. De este puede decirse que en principio ha traicionado las aspiraciones de la Ilustración.

En efecto, el siglo XVIII, y gracias al afianzamiento de la filosofía de la historia, la razón se vio urgida a contribuir de un modo peculiar al esclarecimiento de la praxis humana. La realización de la humanidad se presentaba como una tarea distendida a lo largo de la historia, que parte de esa experiencia específica, detectada por la fenomenología de Hegel y por el psicoanálisis de Freud: la experiencia de la emancipación mediante la comprensión crítica de las relaciones de dominio. La liberación necesita de esa reflexión que intenta descubrir lo reprimido y es precisamente la razón quien puede llevarla a cabo. Sólo la reflexión del género humano sobre su propia historia permite comprender el momento presente; sólo el bosquejo de una sociedad futura, entrañada en la historia, ofrece

un criterio para la crítica.

La razón ilustrada era una razón decidida por la emancipación; decidida, por tanto, a la reflexión y a la crítica. Desde su perspectiva, el grado supremo de reflexión coincidiría con la total autonomía de los individuos, con la eliminación del sufrimiento y con el fomento de la felicidad concreta. La ilustración es la experiencia de la mayoría de edad. La ilustración²² es la experiencia de que lo razonable es abolir todas las relaciones de poder que no tengan más legitimidad que su facticidad. Contra la aceptación acrítica del dominio fáctico, legitimado en base a la autoridad o a la tradición, la razón ilustrada se propone la reflexión crítica. Su motor es el interés por la emancipación.

La razón ilustrada ha sido traicionada por el positivismo, el historicismo y el pragmatismo, que en la segunda mitad del siglo XIX, al rebajarse la ciencia al papel de fuerza productiva en una sociedad industrializada desgarran su noción enfática. De la razón se expulsa la espontaneidad de la esperanza, la toma de partido, la sensibilidad frente al sufrimiento y la opresión, la voluntad de emancipación y la dicha de la identidad encontrada. Todos estos factores quedan en manos de la decisión irracional, mientras que la relación teoría-praxis consiste en el empleo racional de las técnicas aseguradas por la ciencia empírica. Nos encontramos en una sociedad que confunde el actuar con el disponer:

“No basta con que un sistema social cumpla las condiciones de la racionalidad técnica. Aun cuando pudiese realizarse el sueño cibernético de una autoestabilización cuasiinstintiva, el sistema de valores se reduciría entretanto a reglas de maximización del poder y el bienestar y al equivalente al valor biológico básico de la supervivencia a cualquier precio: la estabilidad a ultranza. Con las consecuencias socioculturales no previstas del progreso técnico la especie humana ha recibido el desafío no sólo de conjurar su destino social, sino de aprender a dominarlo. Este desafío planteado por la técnica no puede ser afrontado a su vez únicamente por la técnica. Es menester más bien poner en marcha una discusión políticamen-

te eficaz, que ponga en relación, de modo racionalmente vinculante, el potencial social de saber y poder técnicos con nuestro saber y querer prácticos”. (Habermas: 1963, pp. 33-334).

Y es que el cientificismo de esta **razón menguada** lleva consigo, como consecuencias inevitables, el decisionismo, el objetivismo, la neutralidad axiológica y el dogmatismo.

El **decisionismo** en el terreno de los valores y fines últimos, porque sólo cabe esperar intersubjetividad -y por tanto, objetividad- en el ámbito del conocimiento científico-técnico, mientras que las decisiones morales quedan a merced de las decisiones subjetivas, irracionales. **Neutralidad axiológica** porque, desde el principio weberiano de la no valoración, la objetividad de las ciencias reclama la exención de todo posible elemento subjetivo, como las valoraciones.

Pero también el positivismo degenera en **objetivismo**, al pretender que la filosofía, de igual modo que las ciencias, debe proceder **intentione recta**; es decir, debe tener el objeto ante sí y no puede asegurarse de sí misma mediante reflexión. Todo conocimiento que pretenda objetividad urde su trama sobre el esquema **sujeto-objeto**, propio del conocimiento científico e impide al sujeto reflexionar sobre las condiciones en virtud de las cuales conoce; condiciones que no son necesariamente las categorías de la lógica trascendental kantiana, sino que se refieren también a la historia y a la tradición, en cuyo seno un sujeto es capaz de conocer.

Por último, el positivismo nos conduce al **dogmatismo** de los hechos. Los hechos se presentan como lo incuestionable en su facticidad, como si no fueran resultado de un devenir; lo cual es especialmente peligroso para las ciencias sociales, porque el dogmatismo de los hechos invita al **statu quo** a toda posible crítica. Las relaciones fácticas de dominio quedan al margen de toda discusión racional y son aceptadas en su facticidad. Pero *¿cómo* el conocimiento -y concretamente, la filosofía- han llegado a aceptar esta dejación de poderes? El abandono de la reflexión y de la racio-

nalidad moral es el resultado de una historia del conocimiento que es preciso reconstruir; una historia que nos ha llevado desde la teoría del conocimiento, hasta su disolución en teoría de la ciencia que consagra el absolutismo de la pura metodología²³.

Quizás con Habermas, estemos en presencia de una nueva teleología francfortiana que no se traduce en términos de filosofía de la historia, pero se inscribe en el lenguaje y en él cobra carta de ciudadanía moral: y como lo afirma él mismo, el lenguaje humano, por su propia esencia, va encaminado a lograr una finalidad moral - la conjunción de los intereses humanos, la unión entre la voluntad particular y la universal- y, por ello, de vida moral; la del hombre que quiere lo universal, en la tradición de Kant, Hegel y Marx y lo busca sin reservas. Y sin embargo:

“No es posible concebir que no exista un mínimo de espacio de autodeterminación en el habla, que no sea posible ninguna opción entre formular un enunciado en forma comprensible y enunciarlo en forma incomprensible, que no sea posible ninguna elección respecto a **algo** que quiere dar a comprender, que no haya la opción de poder comprometerse o no el sujeto con lo que enuncia convirtiendo el enunciado en algo a través de lo cuál él se manifiesta, que no exista la posibilidad de buscar el entendimiento con otro sujeto. Precisamente es este reducto de libertad el que da sentido a la lucha cotidiana que maestros y alumnos libran por establecer y desarrollar la comunicación en torno, precisamente, de aquello que sólo mediante la comunicación puede reconocerse como algo que merece un tal esfuerzo”. (Federici at al.: 1984, p. 44).

Bibliografía

Mockus, Antanas. **Tecnología educativa y taylorización de la educación**. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Matemáticas y Estadística. (Serie Epistemología, Historia y Didáctica de la Matemática. Número 1). 153 pp.

Mockus, Antanas. “Movimiento pedagógico y defensa de la cali-

dad de la educación pública” En: **Educación y Cultura**. Santafé de Bogotá. (Sep. 1984). No. 2; pp.27-34

Mockus, Antanas. “Formación básica y actitud científica” (1989). En: **Educación y Cultura**. Santafé de Bogotá. (Mar. 1989). No. 17; pp. 11-16.

Mockus, Antanas, Federici Carlo, Granés José, Hernandez Carlos Augusto, Castro María Clemencia, Charum Jorge. (1985). “Puntualizaciones a la Reforma Curricular”. En: **Educación y Cultura**. Número 4. Junio. Santafé de Bogotá. Páginas 6-10.

Mockus, Antanas, Hernandez Carlos Augusto, Guerrero Berenice, Charum Jorge, Caycedo Luz Marina, Federici Carlo. (1986). “La reforma curricular en el área de matemáticas”. En: **Educación y Cultura**. Número 9. Septiembre. Santafé de Bogotá. Páginas 10-15.

Mockus Antanas, Hernandez Carlos Augusto, Guerrero Berenice, Charum Jorge, Caycedo Luz Marina, Federici Carlos (1986). “Las ciencias naturales en la reforma curricular”. En: **Educación y Cultura**. Número 9. Septiembre. Santafé de Bogotá. Páginas 15-24.

Mockus Antanas, Charum, José. “Conocimiento y comunicación en las ciencias y en la escuela”. En: **Educación y Cultura**. Número 8. Julio. Santafé de Bogotá. Páginas 22-29.

Mockus Antanas, Charum Jorge, Hernandez Carlos Augusto, Granés José, Castro María Clemencia. (1987). “Un criterio de calidad”. En: **Educación y Cultura. Congreso Pedagógico Nacional. Memorias**. Octubre. Santafé de Bogotá. Páginas 68-72.

Mockus, Antanas. (1995) “Misión de la Universidad”. En: **Reforma académica. Documentos**. Universidad Nacional. Vicerrectoría Académica. Comité de Programas curriculares. Santafé de Bogotá. Páginas 15-62.

Mockus, Antanas. (1995). “Anfibios culturales”. En: **Reforma académica. Documentos**. Universidad Nacional. Vicerrectoría Académica. Comité de Programas curriculares. Santafé de Bogotá. Páginas 63-81.

Mockus, Antanas.(1995). “Lugar de la pedagogía en las Universidades”. En: **Reforma académica. Documentos**. Universidad Nacional. Vicerrectoría Académica. Comité de Programas curriculares. Santafé de Bogotá. Páginas 125-134.

Mockus Antanas; Granes José (1995). “La evaluación de los postgrados en la Universidad Nacional”. En: **Reforma Académica. Documentos**. Universidad Nacional. Comité de programas curriculares. Santafé de Bogotá. Páginas 115- 124.

Hernandez Rodriguez, Carlos Augusto. “La reforma curricular: cientificismo y taylorización”. (1984). En: **Educación y Cultura**. Número 2. Septiembre. Santafé de Bogotá. Páginas 35-42.

Hernandez Rodriguez; Carlos Augusto. (1995). “Una nueva etapa de la reforma académica: La reforma de los postgrados y el impulso a la investigación”. En: **Reforma académica. Documentos**. Universidad Nacional. Vicerrectoría Académica. Comité de Programas curriculares. Santafé de Bogotá. Páginas 107-114.

Federici Carlo, Mockus Antanas, Charum Jorge, Granés José, Castro María Clemencia, Guerrero Berenice, Hernandez Carlos Augusto (1984). **Limites del cientificismo en la educación**. Sociedad Colombiana de Epistemologia-Asociacion Centro Internacional de Física ACIF. Santafé de Bogotá. 43 Páginas.

Mockus, Antanas; Charum, Jorge, Granes, José. “Conocimiento y comunicación en las ciencias y en la escuela” (1986). En: **Educación y Cultura**. Número 8. Julio. Santafé de Bogotá. Páginas 22-29.

Hernandez Carlos Augusto, Mockus Antanas, Granés José, Charum

Jorge, Castro María Clemencia. (Grupo de Investigación educativa de la Universidad Nacional, organizado bajo la orientación del Dr. Carlos Federici y dirigido actualmente por Antanas Mockus). (1987). "Lenguaje, Voluntad del saber y calidad de la educación. (Comunicación con sentido: Condición para articular la primaria, vida y tradición escrita". En: **Educación y Cultura**. Número 12. Santafé de Bogotá. Páginas 60-70.

Mockus, Antanas; Hernández, Carlos Augusto; Granés, Jose; Charum, Jorge, Castro, María Clemencia (1994). **Las Fronteras de la Escuela. Informe proyecto "Articulación entre conocimiento común y conocimiento escolar y sus implicaciones sobre la formación de la voluntad de saber y la relación del alumno con las formas de conocimiento racional propias de las matemáticas y las ciencias naturales**. Colciencias 1101-10-086-84. Cindec-Universidad Nacional de Colombia. PR-14131. (Convenio CV 022-85). Sociedad Colombiana de Pedagogía. Santafé de Bogotá. 115 Páginas.

Díaz Villa, Mario (1993). **El campo intelectual de la educación en Colombia**. Universidad del Valle. Centro Editorial. Cali-Valle. 263 Páginas.

Cortina, Adela (1985). **Crítica y Utopía en la Escuela de Francfort**. Editorial Cincel. Madrid. 208 paginas.

Habermas, Jürgen (1975). **Problemas de legitimación en el capitalismo tardío**. Amorrortu editores. Buenos Aires. 177 paginas.

Habermas, Jürgen (1975). **Perfiles filosófico-políticos**. Taurus.Madrid. 422 paginas.

Habermas, Jürgen (1981). **La reconstrucción del materialismo histórico**. Taurus. Madrid. 315 paginas.

Habermas, Jürgen (1982). **Conocimiento e interés**. Taurus.Madrid. 345 paginas.

Habermas, Jürgen (1986). **Ciencias y técnica como “ideología”**. Tecnos.Madrid.181 paginas.

Habermas, Jürgen (1987). **Teoría y Praxis. Estudios de filosofía social**. Editorial Tecnos. Madrid. 440 paginas.

Habermas, Jürgen (1987). **Teoría de la acción comunicativa**. I-II. Taurus. Madrid. 517 y 611 paginas, respectivamente.

Habermas, Jürgen (1989). **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Cátedra. Teorema. Madrid. 507 paginas.

Habermas, Jürgen (1990). **La lógica de las ciencias sociales**. Editorial Tecnos. Madrid.506 paginas.

Honneth,Axel (1990). “Teoría critica”. En: Giddens, Anthony; Turner, Jonathan. **La teoría social hoy**. Alianza editorial. Consejo nacional para la Cultura y las Artes. Méjico. Paginas 445-487.

Horkheimer, Max (1973). **Crítica de la razón instrumental**. Sur. Buenos Aires. 196 paginas.

Horkheimer, Max; Adorno, Theodor (1987). **Dialéctica del iluminismo**. Editorial Sudamericana. Buenos Aires. 302 paginas.

Marcuse, Herbert (1968). **El final de la utopía**. Ariel. Barcelona. 150 paginas.

Marcuse, Herbert (1968). **Eros y civilización**. Seix-Barral. Barcelona. 280 paginas.

Marcuse,Herbert (1995). **El hombre unidimensional**. Editorial Planeta. Barcelona. 289 paginas.

Marga, Andrei (1996). "El "joven" Habermas: pensar con Heidegger en contra de Heidegger". En: **Revista de Ciencias Humanas**. Año 3.No 7. Febrero de 1996. Paginas 125-131. Traducción del rumano por Miguel Angel Gómez Mendoza.

1 Facultad de Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.

Dirección del autor: jechever@interco.net.co

2 Aquí Mockus tiene en mente dos trabajos de Habermas, publicados en **Teoría y Praxis. Estudios de filosofía social**. Tecnos. Madrid. 1987: "La transformación social de la formación académica" y "Democratización de la enseñanza superior: ¿politización de la ciencia?", paginas 335-350 y 351-359, respectivamente.

3 Me limito a citar los que podrían ser los trabajos de síntesis, que establecen límites o mojones teóricos en la producción del grupo. Sin embargo, es importante agregar estos otros: "Puntualizaciones a la reforma curricular" (Educación y Cultura, No. 4. 1985. Pp. 6-10. Bogotá); "La reforma curricular en el área de las matemáticas" y "Las ciencias naturales en la reforma curricular", ambos publicados en Educación y Cultura. No. 9. 1986. Pp. 10-15 y 15-24. Bogotá, respectivamente; "Conocimiento y comunicación en las ciencias y en la escuela" (Educación y cultura. No. 8.1986. Pp. 22-29. Bogotá); " Un criterio de calidad " (Educación y Cultura. Congreso pedagógico nacional. Memorias. Octubre. 1987. Pp. 68-72. Bogotá); o los artículos a título individual que publicó por ejemplo Carlos Augusto Hernández: "La reforma curricular: cientificismo y taylorización" (Educación y Cultura. Número 2. 1984. Pp. 35-42. Bogotá), o los de Antanas Mockus: "Movimiento pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública" (Educación y Cultura. No.2. 1984. Pp. 27-34. Bogotá); "Formación básica y actitud científica" (Educación y Cultura. No. 17. 1989. Pp. 11-16. Bogotá).

4 El autor considera que la orientación del grupo confluye en la noción de pedagogía como "acción comunicativa" o bien como método de la "enseñanza científica". Esta orientación del discurso pedagógico está referida al lenguaje como determinante de la vida social; insiste en una escuela centrada en la comunicación con sen-

tido que independientemente de la situación, construye la verdad” (Educación y Pedagogía. No. 12. 1987.Pp. 56. Bogotá).

5 Cuando se habla de Escuela de Francfort me refiero a los “**indiscutibles**: Max Horkheimer, que ejerció las funciones de director durante el más largo y productivo período del Instituto; Theodor Wiesengrund Adorno, Herbert Marcuse y Jürgen Habermas. Los Tres primeros pertenecen a la llamada **primera generación** de la Escuela de Francfort, mientras que J. Habermas constituye el más claro representante de la **joven generación**, con la que cabría relacionar nombres como A. Schmidt, H. Schweppenhauser, H. Schnadelbach, A. Wellmer, O. Negt, Claus Offe y, en cierta medida, K. O. Apel.” (Adela Cortina. **Crítica y utopía: la escuela de Francfort**. Editorial Cincel. Madrid.1992. P. 36. Para una presentación que “hila” muy fino en las relaciones entre sus integrantes, véase el extraordinario artículo de Axel Honeth. “Teoría Crítica”. En : Antony Giddens, Jonathan Turner y otros. **La teoría social hoy**. Alianza Editorial-Consejo Nacional para la Cultura y las artes. México. 1990. Páginas 445-488.

6 Cfr: la reseña crítica de Tamayo, Alfonso (1994). “Las fronteras de la escuela” (Reseña del libro Las Fronteras de la Escuela). En: Revista Educación y Pedagogía. Números 12-13. Segunda Epoca. Volumen 6. Segundo semestre de 1994. Primer semestre de 1995. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Páginas 368-381.

7 Con excepción del primer trabajo de Mockus (publicado en el volumen **Planteamientos y reflexiones alrededor del currículo en la educación superior**. Serie : Memorias de eventos científicos colombianos. Número 58. Icfes. Bogotá), el resto se recogieron y divulgaron en el volumen **Reforma Académica. Documentos. Universidad Nacional**. Vicerrectoría Académica. Comité de programas curriculares. Bogotá. 1995. Quizás todavía esté por hacerse una evaluación de los supuestos y las consecuencia de esta reforma. Pero al margen de las valoraciones que ello implique, se reconoce la capacidad y tenacidad del grupo de traducir en acciones político-académicas los supuestos conceptuales.

8 Precisamente uno de los integrantes del grupo desarrolla ampliamente el asunto: Mockus, Antanas. "Ciencia, técnica y tecnología". En: **Naturaleza**. Número 3. Bogotá. 1984. Universidad Nacional.

9 Aquí el grupo sigue de cerca el artículo de Jürgen Habermas ¿What is Universal Pragmatics?, incluido en **Communication and the evolution of society**. Bacon Press. 1979. (pp. 1-68-208-219), en este trabajo Habermas ofrece una reconstrucción racional de las condiciones universales de toda comunicación.

10 En su perfil político-filosófico de Max Horkheimer, Habermas ofrece una interesante reconstrucción de los temas que ocuparon a los padres de la Teoría Crítica, a partir de la lectura contemporánea de los nueve volúmenes, aparecidos entre 1932 y 1941, de la **Zeitschrift für Sozialforschung** (Revista de Investigación social), cfr : Habermas, Jürgen. **Perfiles filosófico-políticos**. Taurus. Madrid. 1975. Pp.363-380.

11 En la edición española este artículo apareció en un volumen que lleva este mismo título, pero que además incluye los siguientes artículos: "Trabajo e interacción", "Progreso técnico y mundo social de la vida", "Política científica y opinión pública", "Conocimiento e interés". Editorial Tecnos. Madrid. 1986. 181 Páginas.

12 Cfr: **Eros y Civilización**. Editorial Seix-Barral. Barcelona. 1953.

13 Cfr: **Conocimiento e Interés**. Taurus.Madrid. 1982, en este volumen Habermas desarrolló el punto de vista de la lección original de 1965 que lleva el mismo título "Conocimiento e interés", una de sus versiones se señaló en la nota anterior.

14 Cfr : **El final de la utopía**. Barcelona. Ariel, 1968

15 Cfr : **Problemas de legitimación en el capitalismo tardío**. Buenos Aires: Amorrortu, 1975

16 Para Marcuse , una nueva ciencia, implicaría la reconciliación de **logos** y **eros** -no la dominación del **eros** por el **logos**- conduciría

a una relación distinta entre el arte y la ciencia, de tal modo que la razón se convertiría en el **organon** del arte de la vida. El concepto de razón, en cuanto eros, es idéntico con el deseo de dominar la energía destructiva.

17 Cfr : “ Trabajo e interacción. Notas sobre la filosofía hegeliana del periodo de Jena ”. En : **Ciencias y Técnica como “ ideología ”**. Paginas. 11-51.

18 Cfr : Habermas, Jurgen. **La reconstrucción del materialismo histórico**. Madrid : Taurus, 1981.

19 Cfr : Horkhimer, Max. **Crítica de la razón instrumental**. Buenos Aires : Sur, 1973. (Capítulo I. “Medios y fines”; pp. 15-68)

20 Para un conocimiento de la producción periodística del “joven” Habermas, por cierto casi desconocida en nuestro ámbito cultural, y en donde desde ya se vislumbran la crítica al positivismo y la enajenación de la técnica, entre otros temas, cfr : Marga, Andrei. “El “joven” Habermas. Pensar con Heidegger en contra de Heidegger”. En: **Revista de Ciencias Humanas**. Año 3. No.7. Febrero de 1996. Universidad Tecnológica de Pereira. Paginas. 125-131.

21 Cfr: los tres trabajos de Habermas, que constituyen la famosa **Disputa sobre el positivismo**: “Apéndice a una controversia (1963): Teoría analítica de la ciencia y dialéctica”, “Una polémica (1964): Contra un racionalismo disminuido en términos positivistas”, y “Notas para una discusión (1964): neutralidad valorativa y objetividad”. En: Habermas, Jürgen. **La Lógica de las ciencias sociales**. Tecnos. Madrid. 1990. Páginas 19-78.

22 Cfr : Horkheimer, Max y Adorno, Theodor W. **Dialéctica del iluminismo**. Buenos Aires: Sudamericana 1987. (En especial: “Concepto de iluminismo”. Páginas 15-59).

23 Habermas dedica una de sus obras **Conocimiento e interés** (1968) -a reconstruir la historia de la disolución de la teoría del

conocimiento en teoría de la ciencia, historia que a su juicio- constituye la prehistoria del nuevo positivismo. El proyecto inicial del autor consistía en completar la obra mencionada con otros dos libros, en los que se ocuparía de reconstruir críticamente el desarrollo de la filosofía analítica; pero el que en la época en que fue publicado el primer libro de la presunta trilogía estuviera ya en auge la crítica al **cientificismo**, le llevó a abandonar el proyecto y a centrarse en la construcción de su propia propuesta: la elaboración de una teoría de la acción comunicativa.

Wittgenstein y la pedagogía en el enfoque del grupo Federici

Alfonso Tamayo V.¹

palabras clave: Juegos de lenguaje, cultura escolar, cultura extraescolar, códigos restringidos y elaborados, paradigma, significados de uso, acción comunicativa, racionalidad

Key words: language games, scholastic culture, nonscholastic culture, restricted and elaborate codes, paradigm, meaning as usage, communicative action, rationality

Resumen

En este artículo, luego de una presentación del filósofo Ludwig Wittgenstein, se analiza la manera como el “grupo Federici” alude al aporte que este filósofo hace para resolver la relación enfrentada entre el conocimiento escolar y extraescolar.

La idea de «juegos de lenguaje» es elaborada para mostrar su riqueza en orden a disolver el problema de la discontinuidad entre la cultura local y la cultura académica.

El autor reseña los dos primeros capítulos del libro “Las fronteras de la escuela” y expresa algunas críticas a la manera como el grupo plantea la noción de pedagogía y el uso descontextualizado del concepto «Juegos de lenguaje», que en modo alguno se puede inscribir en una explicación acerca de la razón universal como fundamento de la pedagogía.

Finalmente, se presentan aspectos importantes de la filosofía de L. Wittgenstein, para pensar la pedagogía y la didáctica.

·Abstract

In this article, after a presentation from the philosopher Ludwig Wittgenstein, the manner in which the “Federicci Group” alludes to the contribution that this philosopher makes toward resolving the confrontational relationship between scholarly knowledge and extra-curricular knowledge is analyzed.

The idea of “language games” is elaborated on to show its rich value in resolving the problem of discontinuity between local and academic culture.

The author reviews the first two chapters from the book, “Las Fronteras de la Escuela”, and expresses criticisms as to how the group establishes the notion of pedagogy, and the decontextualized use of the “language games” concept. The author contends there is no way their views can be explained within the universal rationale that pedagogy was founded upon.

Finally, important aspects of Wittgenstein¹'s philosophy for thinking about pedagogy and teaching are presented.

·Résumé

D'abord, cet article présente le philosophe autrichien Ludwig Wittgenstein. Ensuite, l'auteur fait l'analyse des deux premiers chapitres du livre du Groupe Federicci “Las fronteras de la escuela” (Les frontières de l'école). Il analyse la manière dont ce groupe se réfère à l'apport de Wittgenstein pour résoudre la relation entre la connaissance scolaire et la connaissance parascolaire. Le groupe élabore l'idée de “jeux de langage” pour montrer son importance dans la solution du problème de discontinuité entre la culture locale et la culture scolaire. Après, l'auteur critique la notion de pédagogie utilisée par le groupe et l'usage du concept de “jeux de langage” hors contexte, car celui-ci ne peut aucunement s'inscrire dans une explication sur la raison universelle en tant que fondement de la pédagogie. Enfin, on présente des aspects importants de la philosophie de L. Wittgenstein pour penser la pédagogie et la didactique.

A pesar de que Ludwig Wittgenstein (L.W.) fue maestro de escuela y profesor de la Universidad de Cambridge, no se ocupó directamente de la pedagogía. Pero en la medida en que su obra revoluciona por entero la filosofía contemporánea, «disolviendo» algunos de sus problemas tradicionales, inaugurando el llamado «giro lingüístico», encontramos en su filosofía potentes consecuencias para pensar la pedagogía, la didáctica y la enseñanza (1).

No se trata de fundamentar la pedagogía en la filosofía, sino de mirar sus relaciones mutuas ya que, si para L.W. la filosofía es «análisis del lenguaje» desde su lógica y su gramática y también desde su uso y su pragmática, este objeto de conocimiento es abordado también desde la pedagogía que se pregunta por el por qué del lenguaje en la estructuración del conocimiento en el alumno, en la construcción de su identidad cultural y en su relación con las ciencias y los saberes; Pero sobre todo en la importancia de la comunicación y sus procesos para la socialización del niño y para la comprensión del mundo.

L.W. filósofo austriaco (1889-1952)* (2) con dos etapas bien marcadas en su desarrollo filosófico, sostiene que la mayoría de los problemas no son más que malos entendidos del lenguaje y que es allí, en el lenguaje, donde tenemos que aguzar el análisis para descubrir el sin sentido y aclarar el significado. No se puede pensar sin lenguaje porque pensar es manipular símbolos, nos dice; con lo cual toma partido por una de las dos corrientes en los que se debate hoy la relación pensamiento-lenguaje-realidad(3).

En la primera etapa L.W. escribe su obra TRACTATUS LOGICO-PHILOSOPHICUS (TLP) en 1918, en la cual busca abordar desde la lógica simbólica el análisis del lenguaje para encontrar la forma general de la proposición y la estructura de todo enunciado posible. Esta pretensión, compartida con B. Russell, que llevó a la construcción de tablas de verdad para analizar conjuntos de proposiciones y que partía de una metafísica que consideraba el mundo como dividido en hechos reductibles a hechos atómicos, que a su vez eran combinación de elementos simples, entró en crisis pocos

años después de la publicación del TLP cuando L. W. decide retirarse de la filosofía y convertirse en maestro de escuela durante algunos años. Sin embargo, el TLP fue aprovechado por el Círculo de Viena, un grupo de filósofos de la ciencia, con Neurath a la cabeza, que se dedicaron a fundamentar el conocimiento científico en la experiencia y a utilizar la lógica y la matemática para expresarla.

Estos «empiristas lógicos», como se les llamó, planteaban que el criterio de científicidad era el método de verificación y que la verificación de un enunciado era su confrontación con el hecho empírico (4).

Por conversaciones con su discípulo Francisco Ramsey (5) y por otras confrontaciones con el economista italiano P. Sraffa y con los matemáticos de la época, así como por su reflexión acerca de la psicología de la Gestalt, además de su fracaso como maestro en los pueblos más olvidados de Austria, L. W. regresa a Inglaterra en 1929 con una nueva concepción que para muchos difiere totalmente de la primera, pero que nosotros consideramos como una nueva manera de abordar los mismos interrogantes acerca del sentido y significado del lenguaje.

Es en esta segunda época, o en el llamado «segundo L. W.» cuando en los «Cuadernos azul y marrón», plantea la idea de la existencia de los «Juegos de Lenguaje» y que no tiene caso buscar un lenguaje ideal o la estructura esencial de todo lenguaje, ni mucho menos pensar el significado de una palabra únicamente como su correspondencia con el objeto por el cual está.

Es aquí, y después de colocar este contexto, cuando conviene hablar del aporte que el «grupo Federici» (Antanas Mockus, Jorge Charum, José Granés, Clemencia Castro, Carlos A Hernández.) hace a la reconstrucción de la pedagogía desde el pensamiento del segundo Wittgenstein, y es ahora cuando comenzamos el análisis de este aporte, desde un breve recorrido por los capítulos I y II de su libro (Informe de Investigación a Colciencias) LAS FRONTERAS DE LA ESCUELA (6).

A continuación, haremos algunos comentarios sobre la propuesta de una pedagogía como reconstrucción de la competencia del maestro y profundizaremos en la potencia que tiene la noción de «JUEGOS DEL LENGUAJE» para comprender no solamente la articulación entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar, sino también para replantear algunos problemas epistemológicos con profundas consecuencias para la didáctica.

1. LA PEDAGOGIA COMO DISCIPLINA RECONSTRUCTIVA

Llama la atención la clasificación que hacen de la noción de pedagogía sin que se conozcan los criterios para decidir que esos son los usos más comunes, cuando un recorrido histórico sobre la manera como han circulado estos enunciados podría revelar otros usos (como disciplina, como conocimientos sobre la enseñanza de los saberes, como ciencia del hecho educativo, como arte, entre otros) (7) así como la manera un poco rápida como de asumir que las anteriores nociones se integran o se retoman en la noción de competencia comunicativa especializada. Parece un poco forzado el análisis de la noción desde el amplio conocimiento que tiene el grupo de la propuesta habermasiana, lo cual excluiría la noción de formación en valores y el sentido estético que también ha acompañado la noción de pedagogía. Quedaría entonces reducida a una competencia especializada para la argumentación y la discusión racional de los conocimientos lo que da prioridad al discurso y su análisis pero nada dice de la formación en valores y de la construcción de un proyecto estético, aspectos fundamentados más en la voluntad y en la acción que en el entendimiento y el discurso.

Si pensamos en la finalidad de la escuela y aún del bachillerato, y si miramos la legislación vigente sobre la razón de ser del sistema educativo(8) encontramos que el horizonte de sentido de la acción docente no se puede reducir a la enseñanza de las ciencias.

Esta reducción es reconocida por el mismo grupo cuando afirma

«aun reconociendo las conexiones entre educación y opciones políticas lo que cuenta educativamente es LA ESTRUCTURA RACIONAL UNIVERSAL que en un momento dado puede servir de soporte a una u otra opción» (9).

Valdría la pena tener en cuenta la diferencia establecida por A. de Tezanos, Eloisa Vasco y por la misma Olga Lucia Zuluaga entre un saber pedagógico propio del docente y la investigación sobre ese saber que es el objeto de la pedagogía (10), ya que según ellas, la pedagogía es siempre el resultado de investigaciones sobre los saberes propios del maestro pero no se puede reducir a la reconstrucción de sus competencias.

Los autores mantienen una diferencia entre ser un buen maestro y la explicitación de ese saber como la reconstrucción de su gramática o nexos lógicos de ese saber como, hasta convertirlos en un saber que. ¿Tendríamos entonces dos tipos de competencia? La comunicativa y la que permite la reconstrucción de la ESTRUCTURA RACIONAL UNIVERSAL ¿Qué es lo importante educativamente? No hay aquí una excesiva confianza en la Razón como piedra de toque de las competencias del docente?

En suma, este primer capítulo demasiado amarrado a la propuesta habermasiana, tiene los mismos inconvenientes y críticas que se hacen a la filosofía de la acción comunicativa: fe ciega en el poder de la lógica racional, búsqueda de un criterio unificado para comprender lo racional, hegemonía de la lógica formal conjuntista para la construcción de significado. Qué decir de los aportes de Toulmin y Morin (11) respecto de la complejidad del conocimiento y sus múltiples relaciones con la política, con la ética, con la estética y la pragmática?

¿Se puede defender la estructura racional universal de la pedagogía? ¿Cómo compaginar estas ansias de racionalidad lógica y formal con la diversidad de conocimientos y de contextos culturales en los que este se construye?.

ARTICULACIÓN ENTRE CONOCIMIENTO ESCOLAR Y CONOCIMIENTO EXTRAESCOLAR

Es en este segundo capítulo donde se recurre a L. W. para la «disolución» del problema acerca de la discontinuidad o ruptura entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar.

El grupo, comienza por destacar, como lo han hecho en trabajos anteriores, la «estrecha relación entre las formas de conocer y las formas de conocimiento abrigadas y cultivadas en las instituciones escolares» (12). A partir de señalar las marcadas diferencias entre el conocimiento que tiene lugar en el ámbito de la escuela y el conocimiento fuera de ella, se plantean: ¿Cuáles son las dimensiones y las implicaciones de esta discontinuidad?, ¿Cuáles son los nexos -si es que existen- entre las formas de conocimiento y de comunicación históricamente ligadas a las instituciones escolares y las formas de comunicación y de conocimiento que existen fuera de esas instituciones?

Para resolver estos interrogantes acuden a las obras de B. Bernstein y Thomas Khun para sugerir una drástica discontinuidad, un divorcio entre la escuela y la vida.

En efecto, tanto los paradigmas Khunianos, (entendidos como un “conjunto de reglas de trabajo, formas de discusión y validación de métodos y resultados, significaciones, teorías y conceptos, tradiciones y principios que comparte una dada comunidad científica y que la identifica como tal”) así como los «códigos elaborados» de Bernstein, (entendidos como principios lingüísticos tácitamente adquiridos que privilegian significados existentes en una relación indirecta con la base material) (13). No solamente no permiten comunicación continua o relaciones directas entre el mundo del científico y el mundo del hombre común, ni entre contextos culturales regulados por códigos diferentes, sino que también crean una escisión inevitable en la experiencia del sujeto.

Esta discontinuidad y esta fragmentación es, afirman sus autores,

un real e importante problema pedagógico que debe preocupar a los educadores quienes, en su labor de formación deben reflexionar sobre las posibilidades de establecer nexos o puentes entre la cultura académica y la cultura extraescolar.

Dos interrogantes surgen al analizar estos planteamientos iniciales del grupo: ¿Es real esta división del sujeto? ¿Se pueden equiparar las propuestas de Khun para el mundo de la ciencia con el mundo de la escuela?.

Tanto los trabajos de Feyerabend, como los de Toulmin y E. Morin señalan esta escisión como el «paradigma de simplificación» (14) heredado de la filosofía cartesiana. La realidad es compleja y las disyunciones, reducciones y aislamientos producidos por esa fe ciega en la razón lógica nos han vuelto ciegos para reconocer que también el científico es un hombre inmerso en la vida cotidiana, que la producción científica está inscrita también en los deseos, intereses, políticas, valores y que depende de la cultura y tiene estrechos nexos con la filosofía, las ciencias sociales y la ética.

Pero lo que parece sugerir el grupo Federici es que el científico no se puede comunicar con el hombre de la calle y que los hombres cultos no pueden interactuar con los pobres ya que «los sujetos aprenden a diferenciar tajantemente ciertos contextos en los cuales (obediendo a principios y reglas tácitamente adquiridas) verían delimitados en el qué y el cómo, sus posibilidades de conocimiento y de comunicación» (15). Se daría paso así a un determinismo cognitivo o culturalista difícil de demostrar aun al interior de las obras de Khun o Bernstein ya que ninguno de los dos abordan este «problema pedagógico».

El otro interrogante acerca de la analogía entre «paradigmas» y «cultura escolar» tiene que ver con el planteamiento inicial de la discontinuidad entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar ya que los autores, para investigarlo dan como referente el aporte de Khün a la manera como se construye el conocimiento científico como si este último tuviera la misma «gramática profunda» que la

de la «cultura escolar» cosa que no demuestran.

Posteriormente, el grupo se ocupa luego de analizar los intentos hechos por el «constructivismo» para producir cambios conceptuales mediante la identificación de concepciones previas en los estudiantes y la puesta en marcha de alternativas didácticas que permiten la transformación significativa en la manera como el alumno concebía la respuesta o la explicación del problema inicial.

Dejando de lado las investigaciones de Piaget y la psicología cognitiva (Ausubel) que muestran que todo conocimiento nuevo se acomoda y se asimila a partir de un conocimiento ya adquirido, concluyen el problema afirmando que, de todas maneras, se impone al estudiante la lógica de la ciencia y que se violenta la concepción previa frente a los esquemas de la ciencia formalizada, deciden que estos intentos no resuelven el problema, sin esforzarse por revisar con profundidad la propuesta constructivista. Reconocen que todavía hay que investigar al respecto, pero afirman que desde esta perspectiva, la conexión es artificiosa, aislada, y el intento de traducción imposible.

¿Se trata solamente de imponer el modelo científico sin tener en cuenta los saberes previos?, ¿No es esta una solución acomodada a sus intereses?.

Señaladas las incapacidades de las posiciones anteriores se ocupan ahora de la propuesta Wittgensteiniana:

Es posible que tanto la selección de autores, como la rápida manera como dejan la confrontación obedezcan a una estrategia de estilo para situar toda la fuerza de la argumentación acerca de la relación entre conocimiento escolar y extraescolar en la propuesta de L.W.

Deciden entonces, considerar el problema en términos de “Juegos de Lenguaje» en el sentido de Ludwig Wittgenstein, para «reconocer la diferencia sin acentuar la jerarquía» (16).

Descontextualizados de la obra de L.W., cuyo estudio nos revela que fue precisamente por la decepción sufrida en el intento de buscar esa «estructura racional universal» en la lógica formal y matemática, lo que llevó a L.W. a proponer sus «juegos de lenguaje» y como si no hubiera pasado nada en el primer capítulo, se entusiasman ahora con el aporte del filósofo austriaco. Recurriendo al «Cuaderno Marrón» donde L.W. critica la teoría ostensiva del lenguaje presentada por San Agustín en las «Confesiones», y mostrando que el lenguaje es un sistema de comunicación o mejor el uso de un sistema simbólico que desencadena acciones específicas, citan a L.W. para equiparar estos sistemas de comunicación con los «juegos de lenguaje».

De ahí, afirman que la formación en una disciplina académica implicaría, el aprendizaje de los juegos de lenguaje que le son propios (juegos de lenguaje técnico) y distinguen entre gramática superficial y gramática profunda para señalar la diferencia entre el uso corriente de la palabra y las reglas más complejas acerca de su uso; su sentido; las acciones que desencadena, las interpretaciones permitidas, que se revelan en el análisis profundo de su gramática.

Por tanto, «las palabras no ´significan´ por fuera de su uso. Todo significado hace referencia a un juego lingüístico. La comprensión del significado correspondería a la capacidad de un «uso correcto» del término, lo cual quiere decir un uso acorde con las reglas del juego, pero esas reglas corresponden no sólo a las conexiones de las palabras, sino también a acciones, a actitudes y a interpretaciones» (17). Lo cual puede leerse como una explícita renuncia a sublimar la lógica del lenguaje, reconociendo que «juego de lenguaje» es algo mucho más complejo, que involucra «formas de vida», culturas, valores, comportamientos, creencias, supuestos y no solo el uso de unas reglas como quien opera con un sistema de cálculo. (¿Cómo compaginar a Wittgenstein con Habermas?).

Sin embargo, los autores señalan que en el conocimiento escolar se entrelazan una serie de juegos lingüísticos que van más allá de los lenguajes explícitos usados y que no son la sumatoria de los lengua-

jes de las disciplinas. ¡Este si que es un problema pedagógico serio! y a continuación, señalan que también esto sucede en el mundo extraescolar, en el lenguaje común.

Planteadas así las cosas, el problema en lugar de resolverse se amplía y se muestra lo inapropiado de la pregunta misma: ¿Hay discontinuidad entre lenguaje escolar y extraescolar? Sí. Pero es que también la hay en el lenguaje ordinario y aun al interior de cada uno de los contextos específicos de comunicación, lo que hace que el interés del pedagogo no sea curar esta enfermedad de la discontinuidad, sino formar en el análisis de ésta o cualquier otra, para señalar los malos entendidos de lenguaje que disfrazan el pensamiento.

Se trata entonces de reconocer, con L.W., que los lenguajes están constituidos por sistemas simbólicos regulados por la gramática superficial o sintaxis pero también por una gramática profunda sólo revelada en el análisis y descripción de la complejidad de relaciones que ocurren en ellos y que tienen que ver con las acciones, los deseos, los intereses, los usos, las expectativas, las costumbres, en suma; con las formas de vida en las que ellos se inscriben. Hablar un lenguaje es algo más que dominar un cálculo o un sistema de notación. El lenguaje ordinario es muy complicado y el lenguaje escolar también lo es, como lo es la vida misma. Este giro pragmático y antropológico en el pensamiento de L.W. va en dos direcciones, primero, mostrar que el lenguaje de las ciencias no es más que un “juego de lenguaje” entre otros y dos, que las formas de comunicación son de una diversidad enorme, que de ninguna manera se deben valorarse por lo cerca o lejos que estén de los conocimientos científicos. Esta ansia de generalidad ya había sido denunciada por el mismo L.W. como algo que «lleva al filósofo a la oscuridad más completa”(18).

Pero como físicos, matemáticos, filósofos de la ciencia y estudiosos de Habermas, el grupo Federici parece privilegiar «los lenguajes técnicos» que a pesar de ser discontinuos y relativamente definidos pueden dar cuenta de su significado, de las reglas de interpretación

y del uso de los signos y añaden «sin embargo, en estos juegos es idealmente posible responder de manera relativamente precisa la pregunta por el significado» (19).

Esta respuesta relativamente precisa acerca del significado en la ciencia o en la técnica forzosamente tendría que ser simple y general con lo cual no se aporta a la solución del problema que trata el capítulo II, pues sólo hay que reconocer la complejidad de la diversidad de juegos de lenguaje que conforman la vida escolar y la vida cotidiana. A no ser que privilegien como el único fin de la cultura académica el acceder al «juego de lenguaje» de la ciencia.

Interesante el planteamiento que desde «los juegos de lenguaje» se puede hacer para dar luz al problema de la equivocación, el error, o lo correcto de una explicación. Según este planteamiento, lo que debería hacerse con las preteorías o las concepciones previas de los estudiantes y las concepciones científicas de los profesores sería describir la gramática profunda de unas y otras para ubicar desde que juego lingüístico se está formulando la pregunta y su explicación para que los interlocutores decidan reubicarse, con lo cual se evitaría la imposición del lenguaje científico y permitiría también que cada estudiante lo incorpore a su visión epistémica del mundo, a la manera como se usa una caja de herramientas para propósitos determinados.

Se retoma la idea de juegos de lenguaje para señalar la diferencia definitiva entre el lenguaje escolar y el extraescolar, pues de todas maneras sus pretensiones de verdad y las acciones y relaciones que desencadenan difieren de acuerdo con los contextos y las formas de vida en las que se usan.

Existe entonces un tipo de entrenamiento en el uso de estos diferentes códigos y sistemas de comunicación que no puede establecer puntos comunes o puntos de contacto sino reconocerse por la habilidad y pericia que genera su uso, aunque cierto tipo de uso propicia competencias para el desempeño productivo en otros. Es decir, existen parecidos de familia que permitirían la participación y asi-

milación en otros juegos de lenguaje más complicados, aunque cada uno de ellos posee sus propias reglas.

No habría un significado unívoco de los conceptos sino cierto aire de familia, lo cual, si bien permite un reconocimiento de los parecidos, no posibilita la construcción de un esquema general. El significado de una palabra sólo se entiende por su mejor función en el enunciado y este sólo adquiere sentido cuando se maneja y conoce el sistema simbólico en el que está inscrito.

La tarea del maestro estaría orientada a la descripción de la gramática profunda que regula los distintos juegos de lenguaje y al entrenamiento en el uso y rol dentro de los mismos.

El mayor aporte de los juegos lingüísticos estaría en el reconocimiento de la complejidad del lenguaje extraescolar, mucho más intenso que el del lenguaje escolar, que en algún aspecto de la «cultura académica» es más fácil de analizar desde el punto de vista de las reglas que lo regulan.

Terminan los autores señalando que lo existente no es la oposición simple de dos juegos de lenguaje o dos formas de comunicación, sino una variedad compleja de juegos lingüísticos. Si esto es así, el intento por establecer la continuidad se transforma en el arte del análisis de los diversos juegos y en el ejercicio que identifica las reglas y acciones de cada uno para investigar las competencias en las que se generan en orden de potenciar la inmersión real y efectiva en otros juegos que requieren y desarrollan aun mayor exigencia, lo que ya estaría prefigurado en los modelos anteriores o más sin empleo.

En suma: Acudir a los «juegos lingüísticos» no resuelve el problema inicial de la discontinuidad sino que lo complejiza al reconocer la multiplicidad de usos de los conceptos y de los enunciados en contextos y propósitos específicos.

Pero este hecho potencia un replanteamiento de la didáctica, de la pedagogía y del conocimiento.

Muestra los límites de la lógica simbólica conjuntista como ideal de la racionalidad escolar y abre, al docente pedagogo, un amplio campo de análisis desde la pragmática, los valores, la estética, la lúdica, que describen la escuela, no ya como un lote cercado por un muro que la divide de lo extraescolar sino como una ciudad. Tomamos de L.W. esta metáfora para ilustrar la manera como desde «los juegos de lenguaje» se nos presenta ahora la pregunta inicial:

«Nuestro lenguaje puede verse como una vieja ciudad: una maraña de callejas y plazas, de viejas y nuevas cosas, y de cosas con anexos de diversos períodos, y esto rodeado de un conjunto de barrios nuevos con calles rectas y regulares y con casas uniformes...imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida». L.W.(20) Según esto las formas de comunicación y por ende de conocimiento están enraizadas en la sociedad, son complejas y no se reducen a la forma lógica de la argumentación sino a la forma de vida de esa sociedad. No hay nada en común entre los distintos juegos ya que cada juego está ligado a acciones desencadenadas con fines específicos. Diríamos que la argumentación lógica no significa nada específico cuando se cortan los lazos que la unen a los hechos de la vida natural y cultural de quienes la emplean.

Es este aclarar la potencia del pensamiento de L.W. para pensar la enseñanza, un mérito innegable en la propuesta del grupo Federici.

El texto parece no haber sido escrito para popularizarlo entre los docentes sino como un informe especializado para Colciencias y esto explicaría la manera apretada como se presentan las diferentes teorías y los supuestos que habría que revelar en cada uno de los capítulos. Quizás porque «las fronteras de la escuela» está escrito a cuatro manos y no era posible profundizar en cada una de las propuestas de cada capítulo (Tarea abierta a otros investigadores) o tal vez porque el grupo estaba obsesionado con el enfoque habermasiano, esta referencia a L.W. quedó señalada sólo como una perspectiva posible para dilucidar el problema de la articulación entre conocimientos y formas de comunicación cuando esta pequeña incursión en los juegos de lenguaje nos muestra grandes

posibilidades para repensar la pedagogía y la didáctica.

Ese es el reto que debemos afrontar los estudiosos de L.W.

Re-

ferencias Bibliográficas

- (1) Tamayo, V. Alfonso. Ludwig Wittgenstein. El giro lingüístico en filosofía. En : Revista Cuadernos de Lingüística Hispánica. UPTC. Tunja. (Dic 1989); p. 17.
- (2) Tamayo, V. Alfonso. La vida de L. Wittgenstein. En Revista Educación y Ciencia. UPTC. Tunja. (feb. de 1986) No. 2; p. 63.
- (3) Acero, Juan José. Lenguaje y Filosofía. Barcelona : Octaedro, 1993.
- (4) Alberto, Meoti. El Empirismo Lógico. En : Ludovico Geymonat. Historia del Pensamiento Filosófico y científico. Tomo VII. Cap. 9.
- (5) Tamayo V., Alfonso. ¿Por qué cambió L. Wittgenstein su manera de pensar?. Ponencia presentada al Congreso de Filosofía. Barranquilla. U. del Norte. 1996
- (6) Antanas Mockus y otros. Las Fronteras de la Escuela. Bogotá : Magisterio, 1995
- (7) Lucio, Ricardo. Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica : diferencias y relaciones. En : Revista de la Universidad de la Salle. (Jul. 1989). No. 17 ; p. 35.
- (8) Ley 115 de 1994 (artículo 13)
- (9) Mockus y otros. Op.Cit. pág 23.
- (10) De tezanos Aracely y Eloisa Vasco. Ponencias presentadas al

I Congreso Internacional de Pedagogías Constructivistas y Desarrollo Humano. Manizales. Sept. 1997

(11) Toulmin, S. La comprensión Humana. Vol.1. Madrid : Alianza, 1977. E. Morin. Introducción al pensamiento Complejo. Barcelona : Gedisa, 1996.

(12) A. Mockus y otros. Op.Cit. pág 27.

(13)
Ibidem. Pág 28

(14) E.Morin. Op.Cit. pág 29 y 30.

(15) A. Mockus y otros. Op.Cit. pág 29.

(16) Ibidem. Pág 36.

(17) Ibidem. Pág 38.

(18) Wittgenstein, Ludwig. Los Cuadernos Azul y Marrón. 3.ed Madrid: Tecnos, 1989; p. 46.

(19) A. Mockus y otros. Op.Cit. pág 41.

(20) Wittgenstein, Ludwig. Investigaciones Filosóficas. México: Crítica. UNAM, 1988. p.31

1 Profesor Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.
Dirección del autor: corpogen@trauco.colomsat.net.co

Las fronteras de la escuela: sus límites y medidas como supuestos discursivos

Javier Alfredo Fayad Sierra¹.

Palabras clave: Punto de la vida, dispositivo, ruptura, diferenciación, discursividad

Key words: Life stage, mechanism, break, differentiation, discursiveness

Resumen

El sujeto pertenece a la cultura, él como sujeto no separa lo escolar de lo extraescolar, es una medida integral. Las instituciones escinden al sujeto, su separación pertenece al detalle de las instituciones antes que a la cultura como generalidad. El saber y sus articulaciones corresponden con un dispositivo cultural de lo humano. El niño escindido en la escuela es una concepción de disciplina y control, un dispositivo que cambia con las generaciones. Lo pedagógico hoy es una relación de comunicación y una competencia comunicativa, que aunque insiste en la moralización de los sujetos, produce otras formas de saber, de ordenar los conocimientos y la comunicación; creando articulaciones entre lo escolar y lo extraescolar. Lo pedagógico, como dispositivo se afirma en la relación entre logros y equivocaciones, en los límites entre lo escolar y extraescolar. Estos elementos son una perspectiva de debate desde el texto “Las Fronteras de la Escuela...”, del llamado Grupo Federici.

Abstract

The individual belongs to the culture -an individual not separated into a scholastic individual and an out-of-school individual, but an integral or whole with unity. Institutions split the individual. This separation is an institutional circumstance as a generality before the culture. Knowledge and its connections correspond to a human cultural device. In the school, the split child idea exists for discipline and control, a contrivance that changes with successive generations. Today, teaching is a relationship of communication and communicative competence, although insisting on the moralization of individuals, produces other forms of knowledge, which order intelligence and communication, creating connections between scholarship and the extra-curricular. As a means, teaching is affirmed in the relationship between achievements and mistakes -in the limits between scholarship and extra-curricular-. These elements are one perspective of debate from the article's text.

·Résumé

Le sujet appartient à la culture et, en tant que sujet, il ne sépare pas le scolaire du parascolaire, il est une mesure intégrale. Les institutions scindent le sujet, sa séparation correspond aux institutions en particulier plutôt qu'à la culture comme généralité. Le savoir et ses articulations correspondent à un dispositif culturel de l'humain. L'enfant scindé à l'école représente une conception de discipline et de contrôle, un dispositif qui change de génération en génération. Actuellement, le pédagogique est une relation de communication et une compétence communicative qui, malgré son insistance sur la moralisation des individus, produit d'autres formes de savoir, d'ordonner les connaissances et la communication, et pour autant, crée des articulations entre le scolaire et le parascolaire. Le pédagogique comme dispositif s'affirme sur le rapport entre des réussites et des erreurs, dans les frontières entre le scolaire et le parascolaire. Ces éléments constituent une perspective de débat à partir du texte "Les Frontières de l'école" de ce que l'on connaît comme Groupe Federici.

El siguiente artículo es una reflexión sobre el libro “LAS FRONTERAS DE LA ESCUELA: articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar”, de Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández, José Granés, Jorge Charum y María Clemencia Castro. La reflexión la hago a partir de elementos de interés que incita el libro, como la definición de pedagogía, los tipos de pedagogía, el papel crítico de las relaciones de articulación, lo pedagógico como fuente de conocimiento y especialmente la articulación en sí como un límite, como un elemento de afirmación y reconocimiento del campo de lo pedagógico.

1.CULTURA Y ESCUELA

La cultura es un lugar permanente con distintas expresiones, es la forma material, social y personal como se asume lo pensado y lo impensado del vivir. No existe una separación de los actos con las personas, estos son un todo y una parte dentro de la cultura. El sujeto es lo que vive, es su vida, en las condiciones y contingencias del vivir; no es un destino, es su ser en ejercicio: sus capacidades y posibilidades, su lugar en el lenguajear, emocionar y razonar, sus destrezas y desarrollos, su cuerpo, espíritu y racionalidad en juego, desde lo que siente y es².

En el sujeto no existe la separación entre lo escolar y lo extraescolar, mientras que en las prácticas realizadas por él sí existe esa distinción como límite. Las instituciones históricamente han tenido esa tarea de separar distintas prácticas en lugares específicos, para “mejorar” las condiciones de desarrollo de los sujetos. La institucionalización de lo escolar es en realidad sinónimo de la separación entre lo escolar y lo extraescolar. La institución educativa en su proceso de institucionalización, al igual que la familia, la empresa y las profesiones, han necesitado legitimarse como prácticas distintas, separadas en forma milimétrica y particular. Desde esa esquizofrenia de las prácticas institucionales, es desde donde se justifican los lugares de poder y dominio de la voluntad de los sujetos.

La contraposición que existe entre lo escolar y lo extraescolar no

pertenece a la cultura en su generalidad, corresponde a los intereses institucionales, a las concepciones y deseos de disimiles grupos de poder que históricamente han separado y particularizado la cultura. No en forma tal que alguien lo maquine, en el sentido consciente de haberlo pensado, diseñado y logrado; sino en forma de “máquinas de guerra”³ que se han heredado de acuerdo con la disposición y los dispositivos sociales y culturales de nuestra sociedad. En el mundo de la cultura, que es un concepto de lo humano, el sujeto es integral, la disposición de saber del sujeto también es integral. En la cultura, entendida como generalidad, en su totalidad, en lo común, en lo cotidiano, en las costumbres y en las prácticas, el mundo se hizo, el sujeto participa de él.

Cada acto, pensamiento y sensación del sujeto esta inmerso en una predisposición del saber, en un dispositivo, que de acuerdo con las prácticas que realiza, desarrolla distintas formas de representación de la voluntad de saber. El mundo sea común, escolar, académico o científico, tiene algo en correspondencia: los conceptos que regulan el mundo de la vida están inmersos en la cultura. En cada instancia, sea ciencia, cotidianidad o escuela, esos conceptos del mundo de la vida son los mismos, pertenecen a lo humano; así sea que en cada particularidad, cada concepto pueda tener una concepción de forma, sentido y contenido. Esa concepción es lo especial, lo particular, lo específico. Allí esta la profundización de las prácticas, la especialidad del saber, el lugar de conocimiento que ocupa cada práctica. Todas las prácticas y sus conceptos vienen de una rama común: el mundo de la vida, que tiene como una de sus expresiones los juegos del lenguaje. Esta separación y delimitación del mundo de la vida, dentro de la cultura, se presenta como un distanciamiento entre el mundo académico y el mundo común. Afirmación cierta: el mundo académico es parte de la forma de fracturar el mundo común en una especialidad necesaria, es una escisión necesaria, que se presenta como una contradicción entre el saber académico y el saber cotidiano. Esta fractura crea en la escuela y sus relaciones, una separación entre el mundo interior, pensado por el niño y el mundo exterior, vivido por él⁴. El niño va a la escuela no para aprender lo que ya conoce del mundo común, sino a experimentar y

preguntar lo que no conoce de lo común y corresponder al desarrollo de sus destrezas, habilidades y capacidades, desde el método de la escuela que es lecto-escritor, relacional, transaccional, disciplinario, ético, estético y social. Debe ser complejo y experimental en forma permanente. La forma de hacerlo es bajo la articulación entre lo escolar, que ha sido dominado por las concepciones disciplinarias y aislacionistas; y lo extraescolar, de lo académico y lo común, sin que el niño sea escindido⁵ de su realidad. La escuela debe preocuparse para que no sea escindida del mundo de la vida. No se trata que la escuela acreciente el sentimiento que el niño es escindido de su realidad. No se trata que la escuela vaya a ocupar el tiempo escolar en hacer lo mismo que hace el niño fuera de la escuela; debe preocuparse y lograr que el tiempo escolar y el saber escolar, que explica la existencia de la escuela, este articulado con el mundo de la vida. La escuela debe tener una posición acorde con su tarea social, basada en la formación como saber. Esta concepción de la escuela y el niño escindido es parte de sociedades como la colombiana, donde los métodos y concepciones pedagógicas corresponden a sociedades de disciplina y control, que pertenecen a tiempos y discursos pedagógicos de generaciones anteriores.

La articulación entre los tipos de conocimiento y cotidianidad del niño y de la escuela, es la temática que el “Grupo Federici”, conformado entre otros por Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández, José Granés, Jorge Charum y María Clemencia Castro, de la Universidad Nacional, estudia en el texto “LAS FRONTERAS DE LA ESCUELA: articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar”. El cual es motivo de reflexión en este escrito⁶.

2.LA ESCUELA COMO UN LUGAR DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y DISCURSIVAS

La capacidad comunicativa de la escuela, en su expresión de competencias comunicativas⁷, implica la formación de competencias

discursivas, relación que no ocurre aisladamente; es inmediato y en forma de acción que se presenta el ejercicio y la experimentación de las formas comunicativas; de las formas estratégicas, en la perspectiva del papel escolar de formación en el saber escolar; en forma paralela se dan las formas pedagógicas que dependen de la forma de enunciar, lógica y razonada, qué determina lo que se quiere decir y la atención que se da a lo que se dice⁸. El niño comprende de lo que se le dice, la acción que implica lo que se le dice antes que comprender su contenido. El papel de la escuela, es llevar a que el niño desde la acción de enseñarle comprenda el contenido de lo que se dice.

En el sujeto están incluidos indistintamente diversos niveles de la acción, pasa de un nivel simple de la acción a un nivel cada vez más complejo. Al lograr que los actos cotidianos personales sean parte de los conocimientos académicos, esta es una medida de complejidad de la acción y un interés del estudiante por adentrarse más allá de lo común, sin perder la relación entre lo común y lo complejo⁹. La acción pone en juego la capacidad y formación del estudiante, del sujeto, para complejizar sus relaciones, para conectarlas con su mundo común, donde las asociaciones, los juegos, las relaciones, se convierten en formas permanentes de tratar el conocimiento común, a partir de un conocimiento académico y viceversa. Esta intención de concientizar en la capacidad que se tiene para influir en lo académico o en lo común, se corresponde con una necesaria ruptura con las formas tradicionales de transmitir el conocimiento. Transmisión basada en una relación lineal y de poder, sustentada en un discurso pedagógico disciplinado, en un sentido de “buena conducta” y de organización de los tiempos, ambientes y autoridades escolares en forma de dominio de disciplinas, que se enseñan en forma aislada convirtiendo sistemáticamente la escuela, las clases, los horarios y los maestros, en objetos de aburrimiento. La dificultad de ese proceso de interacción comunicativa entre modelos que son distintos (lo académico y lo común), tiene gran influencia en la mentalidad de lo educativo de las generaciones que hoy gobiernan las instituciones, y en su concepción de control moral para concebir lo pedagógico.

El discurso pedagógico de la escuela en Colombia desde su fundación, es un mecanismo de control y de dominio en la perspectiva de información y racionalidad. Es difícil que la escuela de hoy, resuelva los problemas de la subjetividad, del deseo y de la voluntad, del ser menor de edad, por fuera de los mecanismos de privación, control e imposición del ser adulto, que parte del calificativo de experto y conocedor. Especialmente el ser padre o madre, de antemano, por experiencia, sabe cual es el “bien” para sus hijos. Dentro de esa dificultad para relacionar lo comunicativo integral del sujeto estudiante, sin aislarlo de lo pedagógico, de su contenido y de las acciones paralelas que puede llevar a cabo, se busca llegar a acciones dentro de una concepción de pedagogía que profundice su ser, la persona. En este sentido, la pedagogía es reorientadora y reorganizadora de la acción¹⁰.

Hoy está en juego la realidad discursiva y la cultura fraccionada que se vive en la escuela. Antes que una concepción en conjunto del sujeto, que se puede formar desde un orden que no necesariamente debe ser preconcebido, ni impuesto, se desarrollan pautas generacionales, que recorre procesos de apropiación de la relación Tiempo-Espacio-Sentimiento; con velocidades distintas y con niveles distintos de aceptación discursiva. Estas relaciones son constitutivas y modifican el contenido de lo pedagógico, que como formación de la experiencia es distinto a la simple experimentación, y a querer considerar la pedagogía como una ciencia experimental¹¹. En el debate pedagógico actual están en juego estos cambios generacionales y sus prácticas, los espacios, las instituciones y las modificaciones de la cultura; incluyendo en ella la tecnología, las particularidades del saber, lo artístico y estético, las concepciones éticas¹², las disciplinas escolares; desde las formas de actuar y las formas “indirectas” de apropiarse del conocimiento, que caracteriza el sentido de lo pedagógico en la escuela.

3.SOBRE LOS TIPOS DE PEDAGOGÍA

En la escuela se enseña el conocimiento desde la normatividad y las reglas que produce la práctica pedagógica, esta forma de asumir la enseñanza y el contenido del conocimiento depende de las relaciones de conocimiento que produce el proceso de enseñanza. La cultura académica esta permanentemente abierta a la concepción pedagógica que definen las instituciones, sus formas de enseñar y de permitir la apropiación de las fuentes de conocimiento, son relativizadas por el modelo y el método que utiliza cada institución. En los tipos de pedagogías “ascéticas” y “hedonistas”, que plantea el Grupo Federici¹³, existen unas reglas de relación, comunicación y racionalización, no sólo de las formas de conocimiento sino de la convivencia, de las relaciones y de las formas de la acción, que hacen que el conocimiento se enseñe mediante los procesos de formación y aprendizaje, o contrariamente, evidencian que no se dan esos procesos.

El problema que nos compete, está en decir que la apropiación del conocimiento en la escuela no depende del conocimiento en sí, sino de la forma de circularlo, relacionarlo, crearlo y enseñarlo; desde una medida y una perspectiva que es pedagógica. El conocimiento en la escuela debe corresponder con una perspectiva reflexiva, con fuentes propias de los procesos de conocer: relativizarlo, aplazarlo, aceptarlo, dominarlo, proyectarlo, objetivarlo, subjetivarlo, entre otras posibilidades, corresponde a la relación de dominio y control de las reglas que inserta cada modelo y cada tipo de pedagogía. Esta concepción de cultura académica circula en cualquiera de las formas, tipos y modelos, que la institución disponga, pero lo hace en forma distinta en cada lugar. El debate está entonces en la concepción de jerarquización e importancia que asume un modelo o un tipo de pedagogía dentro de las relaciones de poder, de disciplina y de reconocimiento que se le da a lo pedagógico en la institución educativa.

“Lo hedonista”, se acerca más a procesos de comunicación, logra afectar prácticas de sujetos e instituciones en forma de relaciones indirectas. Donde la relación de las formas de conocimiento no depende de un vínculo de verdad, sino de un vínculo de crítica y

de construcción. Esta concepción de “hedonismo” en el sentido de la capacidad comunicativa y autorracional para afectar los procesos pedagógicos, se contrapone con la concepción que considera a la escuela y los procesos escolares en un mismo plano, iguales y en relación de dependencia con lo común.

La relación de comunicación y competencia comunicativa no quiere decir que los procesos se igualen al sentido común, ni que se conviertan las distintas prácticas y concepciones en lo mismo. Esta situación sobre el papel de comunicación de lo escolar, coloca en el plano del debate la concepción moral sobre cómo la escuela piensa sus procesos. En el sentido de una moralidad positiva, que se mide en comportamientos evaluables como logros; por lo tanto está mediado por la moralización de los actos de las personas. La realidad es que los grupos en debate sobre la formación de maestros deseamos una escuela comunicativa pensada desde tipos de pedagogía donde el proceso de formación y de conocimiento, transforme las relaciones de comunicación de los estudiantes y de la institución, afectando de paso algunas prácticas familiares y sociales. Esta concepción corresponde con una valoración ética de la personalidad y la voluntad, distinto a una valoración moral; que difícilmente se da en los ámbitos escolares de nuestro país, por la sobrecarga moral con que se miden los procesos pedagógicos. Este debate corresponde con la tarea central definida a la escuela desde hace muchos años, la socialización de los niños en su proceso de crecimiento hacia la madurez, el papel de las formas de pensar y los procesos de aprendizaje. Por los anteriores elementos comparto la postura del llamado Grupo Federici, al plantear que: El examen de las fronteras de la escuela no se agota en la separación entre saberes escolares y saberes extraescolares y entre formas escolares y formas extraescolares de conocimiento y comunicación. Hay fronteras, incluso tal vez más profundas, que atraviesan la vida escolar estructurando rasgos claves del modo de ser de los hombres que pasan por ella.¹⁴

4. ESCUELA Y ARTICULACIÓN

En distintas instituciones educativas se vienen implementando

modelos y concepciones pedagógicas que difieren de las llamadas “tradicionales”. Esas concepciones incluyen un orden discursivo con capacidad para transformar las formas de comunicación escolar sin perder el nivel de adquisición de las formas de conocimiento. El estudiante desde los procesos que vive en la institución aprende a diferenciar y utilizar distintas perspectivas de relación y comunicación; los lenguajes, su significación en un determinado momento, donde acepta y comprende, desde distintos lugares y actores, el papel que está jugando como sujeto, mediante una acción comprensiva y reflexiva del lenguaje. La articulación no es entonces sólo una forma de jerarquización¹⁵ en la escuela, de lenguajes, prácticas e intereses, sino que desarrolla una articulación permeable a unas acciones que se legitiman de acuerdo con las formas de comprensión y aceptación de los discursos y las prácticas. La función de la escuela se centra así, en la capacidad de transmisión, comprensión, aceptación y asimilación, de su modelo; permitiendo la legitimación de ciertos procesos de ruptura en las prácticas de autoridad, dominio y control del lenguaje escolar. Este orden discursivo da apertura al lugar de la relación entre el conocimiento escolar y el extraescolar, que se convierte en acciones comunes dentro del mismo orden discursivo. La escuela lo desarrolla desde la referencia del método científico y el conocimiento científico, llevado al nivel discursivo del conocimiento escolar. De allí se produce un entronque, una articulación, una superposición de contenidos, reglas y formas discursivas con contenidos escolares y extraescolares.

ARTICULAR DESDE LOS LÍMITES, DESDE LOS EQUÍVOCOS

La articulación en la que se insiste en el libro “Las fronteras de la Escuela...” es la del lenguaje y su papel discursivo. Existe un límite de algo en tanto construcción discursiva, su límite se refiere al fundamento de ese algo, su contenido. En la relación discursiva el límite está en el sujeto, mediado por una acción de comunicación, tanto del que habla, como del que escucha. El que se expone, el que presenta el lenguaje coloca el límite del fundamento de lo que conoce, desde una postura de saber, allí el sujeto y lo que sabe deter-

mina los límites de su acción discursiva. La escuela es en su naturaleza un lugar para las medidas y los límites, donde saber, o no saber algo, es una manera para colocar un límite a un orden discursivo, basado en el límite de la capacidad formativa del sujeto, que incluye su forma de apropiación y transmisión del conocimiento.

La escuela coloca límites de acuerdo con la capacidad discursiva de sus sujetos, diferenciando el lugar discursivo de sus distintos componentes, que son especialmente: quienes representan el nivel de conocimiento de la escuela, del orden de su discurso, los maestros, que enseñan desde la capacidad discursiva de los estudiantes, ese es un límite; y quienes representan el nivel de la medida común, del lugar desde donde se habla para igualarse a la población que se organiza distributivamente en grados de conocimiento y comprensión, los estudiantes; que aprenden y comprenden desde su nivel discursivo que es lo común, la vida familiar y grupal en la que están inmersos, es el conocimiento social de lo extraescolar; ese es otro límite.

Esta diferenciación discursiva de los sujetos escolares se resuelve al interior de los distintos límites por medio de la búsqueda de una articulación que no esta en las acciones, ni en los sujetos, sino en la articulación misma de los límites. La diferenciación discursiva de los sujetos escolares se resuelve al interior de los límites por medio de una articulación que no se ha visto y no se ha pensado, ni investigado suficientemente, se debe buscar desde adentro de la reflexión pedagógica. Es un lugar, un entronque, un entrecruce de los mismos límites, para hacer eco al planteamiento del llamado Grupo Federici: “en la medida en que se discierne la fuente de la equivocación, se determina también las reglas del juego escolar”¹⁶. Ese lugar que se busca desde lo pedagógico, es un orden del discurso que se legitima de acuerdo con la capacidad institucional y generacional, de aceptar y promover acciones que legitiman los distintos discursos que circulan en la institución escolar. Esto se da dentro de las medidas y los límites que cada sujeto defiende de acuerdo con el lugar jerárquico y de función que ocupa, produciendo nuevos actores, no por la existencia de nuevos, sino por que comienzan a reconocerse las concepciones y la palabra de los que ya existían. La

dificultad para legitimar este orden discursivo no está en los niveles de jerarquía, sino en la capacidad de permitir que las acciones que legitiman los distintos ordenes discursivos, reconozcan la posición de sus límites, que son de antemano formas de conocimiento. Esos lugares son los actos y agentes de articulación entre lo escolar y lo extraescolar.

1 Profesor del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle.

Dirección del autor: Universidad del Valle. Ciudad Universitaria Meléndez. Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle.

2 Elementos de la conversación que establecen las diferencias de lo humano con otras especies, de acuerdo con su organización biológica y las consideraciones de autopoiesis de su estructura orgánica y comunicativa desde el saber, como resultado del lenguaje y la emoción; según el planteamiento de Humberto Maturana Romesin, en textos como “El árbol del conocimiento”, “AMOR Y JUEGO. Fundamentos Olvidados de lo Humano Desde el Patriarcado a la Democracia”, “Emociones en lenguaje en educación y política”.

3 Concepto tomado de Gilles Deleuze y Félix Guattari, en “Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia”. “Lo que queremos decir es que los cuerpos colectivos siempre tienen márgenes o minorías que reconstituyen equivalentes de máquinas de guerra, bajo formas a veces inesperadas, en agenciamientos determinados tales como construir puentes, construir catedrales, o bien emitir juicios, o bien hacer música, instaurar una ciencia, una técnica...”. Página 372, 373.

4 La oposición entre pedagogías “ascéticas” y “hedonistas”, es la oposición entre una formación que centra el desarrollo del mundo socialmente normativo del sujeto en una lucha permanente contra buena parte de su dominio interno. Ver pg. 50 del texto “LAS FRONTERAS DE LA ESCUELA...”.

5 En el texto “LAS FRONTERAS DE LA ESCUELA...”, los autores consideran que la reflexión pedagógica no puede eludir los problemas ligados a la fragmentación de la experiencia del sujeto.

De allí la relación entre lo académico y lo extraacadémico para lo pedagógico. Ver pg. 29 del texto “LAS FRONTERAS DE LA ESCUELA...”.

6 Este escrito es el resultado del Seminario de Estudio Interno del Grupo Académico en “Filosofía e Historia de la Educación y la Pedagogía”, del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle. Debo agradecer primero a los estudiantes de Filosofía que participaron en dicho seminario, realizado entre octubre de 1995 y Febrero del año 1996. Humberto Velez, Blanca Enid Díaz, Servio Mora, Juana María Jiménez, Ruth Contreras, Luis Ignacio Huertas, Jaime Fayad; así como a los profesores Santiago Cubillos, Guillermo Sanchez, Ricardo Gutierrez y Humberto Quiceno; en este escrito plasmamos ideas que discutimos.

7 Los autores plantean la competencia comunicativa “como la capacidad que tienen los hablantes de actuar comunicativamente, es decir, de ajustar recíprocamente sus acciones por la búsqueda de un entendimiento mutuo y de un acuerdo libre que cuente subjetivamente como tal”. Ver texto “FRONTERAS DE LA ESCUELA...” Pg. 19.

8 Este elemento está ligando el papel de acción comunicativa y de acción estratégica, como elementos que actúan paralelamente, en tanto que corresponden también con el papel de acción ética de lo pedagógico y lo escolar, en el sentido de lo formativo y complejo que justifica la existencia de la escuela. Este punto para insistir en una concepción de lo pedagógico integral del sujeto distinto a la concepción pedagógica fraccionada y aislacionista de las instituciones educativas. No se requiere pensar como lo hacen los autores en la página 20 y 21 del libro en cuestión, sobre si la competencia pedagógica involucra la capacidad de regular la relación entre acción comunicativa y acción estratégica. Comunicación, estrategia, ética son componentes con igual lugar en lo pedagógico.

9 Es importante este planteamiento que presento mirarlo en las concepciones de John Dewey, en los textos “Cómo pensamos”; “Democracia y Educación”, en el capítulo dedicado al método. Para este análisis revisar las tesis de grado de maestría en “Pensamiento Educativo Moderno” de la Universidad del Valle; de Ismenia Ríos, sobre “El carácter educativo del concepto de experiencia en

John Dewey”, y la tesis de Adela Molina y Leonardo Velázquez , sobre “El concepto de enseñanza en John Dewey”, especialmente el capítulo sobre el método.

10 El planteamiento en el libro “las Fronteras de la escuela...”, define entre las página 20 a 25, en el primer capítulo, lo que “sería” la competencia pedagógica, “valiéndose básicamente de su aplazamiento”, entiendo a un proceso de “reconstrucción” de la misma, que se logra en las “diversas formas de regular la comunicación”, regulada por los “fines” que dan forma a la estructura del sistema, antes que por las “voluntades” que podrían ser “arbitrarias”, y responden con “el voluntarismo educativo”. Aplazamiento que se hace por el estado de incapacidad de “dominio práctico de la correspondiente competencia”, al hacer consciencia de su imposibilidad formativa y política para ser actor en la solución de su propia situación.

. 1 Desde un modelo como el de San Juan Bautista de la Salle, de los Hermanos Cristianos; o en un modelo como el mutualista; o de influencias de las competencias y el ser “competente”; o el de pedagogías visibles o invisibles, que regulan las prácticas y la comunicación; o el de competencias comunicativas de Habermas; o el de saber intuitivo, experiencia y experimentación; u otro que asuma la pedagogía, va legitimando su estatuto y su saber en constante confrontación y crítica con los modelos que por su lógica de consumo, control e información disminuyen el ejercicio ético del sujeto, como un contenido propio de lo humano. Para decirlo idealistamente lo humano es distinto al consumo y el control. El papel de la formación y de la pedagogía es la capacidad de materializar ante el consumo y la información esa otra mirada de lo humano, que es parte de los límites del consumo y el control, pero que no se deja atrapar porque es precisamente de su interior (que se formó en lo social, en la crítica de lo social, en el derecho a llevar la contaría que es parte de lo social), es parte del deseo y la voluntad de libertad de la cultura.

Esta relación entre formación y pedagogía es el componente ético de lo social, es el riesgo, la voluntad y la acción representada en las vivencias de las edades de la vida, especialmente aquella de cam-

bio, crecimiento y transformación, la de los niños y jóvenes, así como la de los escritores e intelectuales que nunca dejaron su juventud, por ejemplo Borges y Neruda.

12 Sin entrar en el detalle del debate entre moralidad y eticidad, yo considero que: El “Discurso Pedagógico Moderno” y el “Discurso Pedagógico Escolástico” (que son distintos y no corresponden a periodizaciones políticas sino a sus concepciones, expresamente pedagógicas de la forma de asumir las prácticas y sus contenidos), son parte de necesidades morales de la sociedad. Desde esos discursos, lo pedagógico cumplió un papel de adecuación de los intereses, necesidades y preguntas de la sociedad desde concepciones basadas en el concepto de progreso, que implementaron una relación lineal para la legitimidad de los procesos de poder y saber, desde las relaciones Iglesia y Estado.

Teniendo en cuenta que el Humanismo en Occidente surgió como desarrollo progresivo dentro de las concepciones de lo religioso, desde allí sirvió al poder, pero su expresión fue en las artes, donde el poder no podía irrumpir la creatividad y el goce del sujeto, al contrario, creó un modelo donde la cultura del poder y del dominio no podía penetrar, y sin embargo está ubicada en la universalidad e integralidad que representa el sujeto, la persona. No hablo de la individualización, ni del individuo por fuera de lo social, hablo del sujeto que en su potencial humano produce otros lenguajes que el poder de los gobernantes, la Iglesia y los partidos, no han podido adentrar para controlar. Hoy se les llama “excluidos” o “minorías”, que realmente están en un lugar de integralidad y de mediación en la universalidad de la cultura, obviamente por fuera de la particularidad de la sociedad, del país, de su división política. Les podría dar el nombre de los “expulsos”, de los “expósitos”, de los “marginales”, de los “del riesgo”, de los “indicios”, de las “contraculturas”, pero creo que haciendo un reconocimiento académico los llamaré “los pedagogos”. Me refiero a aquellos sujetos que en sus prácticas pretenden desde dispositivos pedagógicos crear y propugnar por acciones que transformen a los sujetos desde su formación, voluntad, deseo, interés y vitalidad. Algo así como el espejo en el cuadro de

Las Meninas, que propone Michel Foucault, en “Las palabras y las cosas”; pero también como los “indicios” que propone Carlo Ginzburg, en “Mitos, Emblemas, Indicios. Morfología e historia”. Este planteamiento lo hago para sustentar que el papel de lo pedagógico, en la escuela y por fuera de ella, en el punto de la articulación de sus prácticas, es antes que nada ético y estético, dependiendo en gran medida de: la corporalidad, la esencia de los sujetos, la palabra y el tacto; para que en sus prácticas se enfatice más en lo humano, en lo social de lo humano antes que en las instituciones. Así tenga que estar en las instituciones para su supervivencia y su sobrevivencia y logre en ellas y a pesar de ellas, su vivencia.

13 Definen las pedagogías ascéticas, como aquellas que se basan en la discontinuidad y oposición entre voluntad y deseo. Son pedagogías hedonistas, aquellas que desarrollan la posibilidad de formar una voluntad sin contraponerla al deseo, en continuidad con éste. Ver en el texto “LAS FRONTERAS DE LA ESCUELA...” Pg. 51.

14 Tomado textualmente de la página 51 de “LAS FRONTERAS DE LA ESCUELA: Articulaciones entre conocimiento escolar y extraescolar”. El resaltado es mío.

15 Para eludir el acento en la jerarquización y reconocer las diferencias al interior de las instituciones, los autores plantean en el texto los juegos del lenguaje, como relaciones de comunicación y acción que llevan a niveles de acción más complejos. Ver en “LAS FRONTERAS DE LA ESCUELA...” pg. 36 Y 37.

16 “LAS FRONTERAS DE LA ESCUELA..” pg. 47.

De la escuela a la ciudad

*Arturo Arango Mutis**

Palabras clave: Acción comunicativa, cultura académica, cultura ciudadana, pedagogía

Resumen

La propuesta del Grupo de la Universidad Nacional, va más allá del aula escolar, va a las calles de la ciudad y le llega directamente al ciudadano común y corriente, que debe entender sus deberes dentro de una comunidad, llegando a acuerdos por medio del diálogo y la concertación. Esta es la propuesta que específicamente plantea Antanas Mockus dentro de su plan de gobierno en la Alcaldía de la ciudad de Santafé de Bogotá.

La discusión pedagógica, cuyo punto de partida es la tolerancia, por la diversidad de puntos de vista, tiene un papel constructivo: debe permitir que las diversas posiciones pedagógicas se formulen y se elaboren, cualificándose en el debate (Mockus, 1984:40).

Estaríamos metidos hasta el fondo, en términos sociales, con lo que sería el manejo de la circulación de conocimiento, la relación consciente con la diversidad cultural, con la convivencia de distintos proyectos de manera que enriquezcan la vida social (Mockus, et al., 1995:33).

Diez años separan estas dos afirmaciones y en su comparación podemos encontrar una doble conclusión del trabajo del Grupo: en primer lugar, la presencia permanente y constructiva de los procesos de comunicación en la elaboración de una teoría pedagógica y

en la elaboración de la misma. En segundo lugar, la evolución consistente del grupo de la Universidad Nacional desde una pedagogía orientada a la enseñanza escolar, hacia una pedagogía sin fronteras orientada con decisión a los procesos de enseñanza en la vida social en general y en la comunidad urbana en particular.

Frente a este último aspecto, cabe anotar que no es gratuita la transformación de Antas Mockus (líder visible del Grupo), que pasa de ideólogo del Movimiento Pedagógico a líder de la reforma académica de la Universidad Nacional, rector de la misma, Alcalde de la capital del país y, finalmente, candidato a la Vicepresidencia de la República de Colombia. Este camino, largo y polémico, lo recorre durante diez años como miembro de un Grupo activo y lo culmina, aparentemente solo, pero con el respaldo permanente, crítico y constructivo de quienes firmaron con él los más importantes trabajos, incluida la publicación de **Las Fronteras de la Escuela** (1995). La consolidación de la acción comunicativa y la cultura académica como ejes de una teoría pedagógica dirigida al ámbito formal de la escuela, conduce lentamente a la necesidad ineludible de reencontrarse con el contexto social. La revolución comunicativa que se da en ese contexto no choca con esa forma de pedagogía, sino que la dinamiza hasta sacarla de la escuela y ponerla al servicio de la cotidianidad del ciudadano.

El maestro anfibio se convierte en ciudadano pleno y sus alumnos llegan a ser maestros unos de otros, en interacción permanente de aprendizaje. En 1994, el programa de gobierno de Antanas Mockus como Alcalde es una propuesta pedagógica que tiene como eje “aprender a comunicarnos con coherencia y sinceridad” (Mockus, 1997:7), para construir la cultura ciudadana como “...el conjunto de costumbres, acciones y reglas mínimas compartidas que generan sentido de pertenencia, facilitan la convivencia urbana y conducen al respeto del patrimonio común y al reconocimiento de los derechos y deberes ciudadanos” (Mockus, 1995:4).

Las estrategias y las metas de esta cultura ciudadana se sustentan en procesos de comunicación tendientes a hacer que el ciudadano

corriente comprenda la necesidad de llegar a acuerdos con sus semejantes y los ponga en práctica. Sólo a través de una aceptación colectiva de las reglas de juego se puede generar un auténtico sentido de pertenencia a la colectividad para trabajar (en el caso de la ciudad de Bogotá) por el medio ambiente, el espacio público, el progreso social y la productividad urbana (67, p. 36-37). La prueba de fuego para la pedagogía de la cultura ciudadana es la aceptación de todos los compromisos en el contexto del ciudadano anónimo que se debe enfrentar cada día a conciudadanos desconocidos a los que espera que respete y con los que debería interactuar y cooperar (Mockus, 1997:8). El paso de la relación entre pares en la cultura académica a la relación educativa con desconocidos no puede ser más audaz y arriesgado, pero manifiesta la grandeza de desafíos que esperan a la pedagogía cuando pasa de los principios universales al compromiso de ubicarse en su contexto social.

Cultura académica y cultura ciudadana tienen en común la necesidad de sustentarse en procesos interactivos de comunicación que lleven al conocimiento a través de la tradición y el lenguaje escrito con el fin de reorganizar y reorientar la acción. En ambos casos se imponen didácticas muy específicas y coherentes con los principios que, incluso, han seducido a más de un crítico que ha visto al Grupo de la Nacional como dueño de un discurso en didáctica y no en pedagogía.

El Movimiento Pedagógico surgió de la necesidad sentida por el magisterio de retomar se quehacer pedagógico como respuesta a un momento histórico preciso. Con el paso de los años, el maestro empieza a moverse fuera de las fronteras de lo escolar, su responsabilidad se multiplica y sus cualidades se dinamizan en un contexto intercultural que hoy adquiere ribetes dramáticos por la violencia, la intolerancia, los desplazamientos masivos...

Dejemos que Carlo Federici y Antas Mockus, maestros y alumnos permanentes, cierren este acercamiento a la pedagogía y la comunicación:

“Siempre he sentido que la pedagogía debería ser un diálogo; no sólo en estos terrenos de la pedagogía debe haber diálogo: en cualquier situación el hombre debe dialogar, no matar” (Mockus, 1996).

“A los maestros que me hicieron entender muchas cosas al precio de hacerme olvidar mi ciudad: sólo gracias a su abstracción pude aprender a hablar del ser humano o de la comunicación o la pedagogía.

A los maestros que me enseñaron la diversidad de la sociedad urbana y sus profundas tensiones internas y la irremediable ubicación histórica, social y cultural de cada proceso y cada sujeto. Gracias a esa conciencia pude vincular conocimiento y acciones.

Comprendo ahora, un poco tarde, que no tengo ninguna obligación de escoger entre unos y otros” (Mockus, 1997:7).

Bibliografía

MOCKUS, Antanas, et. al. Fundamentos y Principios del Movimiento Pedagógico. En: Revista Educación y Cultura. No.1. 1984. Pp.36-42.

MOCKUS, Antanas, et. al. Las Fronteras de la Escuela: articulación entre conocimiento escolar y extraescolar. Bogotá: Magisterio, 1995. 132 p.

_____. Buscar siempre un Saldo Pedagógico. En: Educación y Ciudad. No.1. 1997. Pp.6-13.

_____. Formar Ciudad: Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Santafé de Bogotá. D.C. 1995-1998 (Decreto 295 de junio de 1995). Santafé de Bogotá. Departamento Administrativo de Planeación Distrital. 1995. 41 p.

GRUPO DE LA NACIONAL (Entrevista con) Homenaje a un Maestro de Maestros: Carlo Federici Casa. En: La Luciérnaga, pe-

riódico, Restrepo, 1996. (Transcripción de Entrevista Televisada)

* Estudiante del Postgrado de Corrientes Pedagógicas Contemporáneas en Colombia. Facultad de Educación,

Universidad de Antioquia.

Dirección del autor: arango@villavicencio.cetcol.net.co

Entrevista a José Granés (Miembro Grupo Universidad Nacional)

*Arturo Arango y Miguel Guerrero**

ARANGO Y GUERRERO (De aquí en adelante A Y G). ¿Cómo se inicia el Grupo de la Universidad Nacional?

JOSÉ GRANÉS (JG). *No en vano se llamó en sus comienzos el Grupo Federici, porque se inició a partir de un seminario que el profesor Federici convocó cuando era Director del Instituto de Pedagogía, que funcionaba dentro de la Universidad Nacional y que tuvo, desafortunadamente, una vida relativamente corta. Este seminario se prolongó por más de seis meses y convocó a muchos profesores de distintas facultades de la Universidad. Los que, posteriormente, fuimos miembros del Grupo, participamos de esas discusiones, unos en forma regular, otros de manera esporádica.*

A raíz de esa participación en el seminario, se fue configurando una relación estrecha con el profesor Federici, a pesar que muchos de nosotros teníamos reservas en relación con sus posiciones sobre la ciencia y el conocimiento, que nos parecían de tendencia positivista. Del profesor nos atraía su vocación humanista, su compromiso con la educación, su amplitud de miras, su disposición para establecer contactos con gentes de muy diversas disciplinas, para llevar a cabo una discusión sobre el conocimiento en cada una de ellas. Todas estas características nos parecieron supremamente atractivas y acabamos estableciendo este grupo de trabajo. Fue un grupo, por lo menos para mí, extraordinariamente enriquecedor, ha sido una de las experiencias académicas más intensa y más formativa que he tenido en mi vida universitaria.

Con el profesor Federici empezamos discusiones alrededor del problema de la educación en las ciencias y en las matemáticas, y muy pronto resolvimos concretar el trabajo en un proyecto de investiga-

ción que presentamos a COLCIENCIAS y fue parcialmente financiado por esta institución. Este proyecto versaba sobre la formación de una actitud científica en el niño a través de la matemática y las ciencias naturales. La palabra clave era **actitud** y no se pretendía que los niños tuvieran conocimientos científicos, se pensaba más bien, que desde la primaria podían formarse actitudes de interacción con los otros y relación con la naturaleza que podrían facilitar una posterior formación científica. Esos son los orígenes del Grupo. Algo muy interesante (y emocionante también) fue que el profesor Federici, siendo el líder y la persona carismática por su experiencia, su peso intelectual y todas sus realizaciones en el campo de la educación colombiana, fue cambiando su posición en esa interacción, mitigando enormemente su posición muy positivista con relación a las ciencias. Fue para todos nosotros muy emocionante, mirar cómo una persona de su edad y su experiencia era capaz de transformar su manera de pensar. Esa fue una lección para todos los miembros del Grupo.

AY G: ¿Cuál era la metodología de trabajo dentro del Grupo?

JG: *Siempre había cantidad de horas de discusión en torno del proyecto y sus problemas. Hubo ciertas lecturas muy bien escogidas, así lo veo ahora, a posteriori, que no eran las únicas posibles ni mucho menos, pero eran lecturas fuertes cuya apropiación permitía mirar muchos problemas desde una óptica coherente. Nosotros empezamos con la lectura de un libro que influyó mucho sobre el Grupo: EL ASCENSO DE LA NUEVA CLASE, de Alvin Gouldner, sociólogo norteamericano. La nueva clase para él, son los intelectuales que están en el mundo contemporáneo y se han venido constituyendo en clase social. Es una propuesta arriesgada, incitadora e interesante. En el libro, Gouldner desarrolla la forma como considera que esos intelectuales poseen una cultura común que los hace compartir una serie de presupuestos en las formas de comunicación, de relación y de interacción entre ellos. Señala cómo la cultura académica compartida incide en el tipo de forma comunicativa que comparten. Para nosotros, en ese momento, lo más importante fue comprender el poder decisivo de los intelectuales en el mundo moderno, y sus vínculos con el poder económico y político. Tomamos conciencia*

de la importancia crucial que para una sociedad tienen sus capas intelectuales, la formación académica y las universidades, como crisoles de intelectualidad.

Gouldner se inspira en otro autor, Basil Bernstein. Nosotros, a partir de la lectura del primero y gracias al conocimiento que un miembro del grupo, Jorge Charum, tenía del segundo, empezamos a leerlo y se constituyó en otro eje importante en el enfoque del Grupo. Fue muy importante la visita de Bernstein a Colombia, a un seminario que organizó uno de sus discípulos, el profesor Mario Díaz, en la Universidad del Valle. Asistimos a ese seminario, y fue una experiencia muy intensa que definió una vertiente y una línea formativa dentro del Grupo.

Otros elementos muy importantes fueron aportados por textos de Habermas sobre la conciencia moral y la teoría de la acción comunicativa, con toda la tipología que él hace sobre las formas de acción: la acción instrumental, la acción estratégica y la acción comunicativa. Esta separación jugó un papel muy importante para pensar la educación, y las distintas corrientes dentro de la educación, desde esta tipología.

Las tesis de Kuhn, en la Estructura de las Revoluciones Científicas tuvieron su puesto, en el sentido de considerar la apropiación disciplinaria como una apropiación cultural. Todo el concepto de paradigma científico y el enfoque de la verdad como relativa a las comunidades científicas, se constituyeron en ideas básicas para nosotros.

Las reuniones de discusión del Grupo eran muy densas. Las lecturas de textos eran exhaustivas, con la intervención de todos en los comentarios de fondo. Lo mismo se puede decir tanto de los escritos colectivos como de los individuales. Todos se llevaban a las reuniones y se sometían a una crítica minuciosa en cada uno de sus párrafos. Este tipo de trabajo sólo es posible donde hay una gran amistad y un profundo respeto académico por el pensamiento y las posiciones de los demás.

A Y G: ¿Cómo se da el cambio de liderazgo del profesor Federici al profesor Mockus?

JG: Si mal no recuerdo, el profesor Federici se retiró parcialmente en un determinado momento por otras obligaciones. Asumió la rectoría del Colegio Leonardo Da Vinci y esta responsabilidad le exigió mucho de su tiempo.

A Y G: ¿Qué clase de vida tiene el Grupo en este momento?

JG: El Grupo como tal no tiene vida activa. Antanas está un poquito ocupado y emproblemado (risas). El profesor Carlos Augusto Hernández, también se encuentra dedicado a otras actividades, pero todavía hay interacciones. Hernández y yo trabajamos con el proyecto CUCLÍ-CUCLÍ, dedicado a actividades de formación en ciencias para los niños de las escuelas. Con el profesor Charum tengo un proyecto de investigación en la Red Caldas sobre Sociología de la Ciencia. Con Antanas nos vemos de vez en cuando. A veces nos llama a todos, incluido el profesor Federici, para sentarnos en la Alcaldía todo un sábado, una tarde o una noche, discutiendo los programas que él tiene sobre cultura ciudadana. Estas discusiones son muy informales, para lanzar ideas. El programa de Bogotá Coqueta, generó situaciones muy simpáticas porque acabamos tratando de entender qué significaba para nosotros la coquetería femenina, a la luz de las citas de Kant y otros.

El profesor Federici, quien acaba de cumplir 90 años, es un hombre plenamente lúcido y a él acudimos con cierta frecuencia a hacerle consultas sobre el trabajo de CUCLÍ-CUCLÍ.

* Estudiantes de Posgrado de Corrientes Pedagógicas Contemporáneas en Colombia. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
Dirección del autor: arango@villavicencio.cetcol.net.co

Cronología bibliográfica del Grupo Federici

Arturo Arango Mutis

1. MOCKUS, Antanas. Autonomía del educador. En: Naturaleza. No. 0, (1981); p.11-16.
2. _____. Examen de la reforma curricular en matemáticas y ciencias naturales en la educación básica primaria propuesta por el MEN. Bogotá: UN, 1981.
3. _____. Sustentación de las conclusiones del I Simposio Nacional sobre Enseñanza de las Ciencias. En: Naturaleza. No.1 (Ago. 1982); p. 69-81.
4. CASTRO, María Clemencia. Una experiencia de trabajo comunitario: reflexiones psicológicas. Bogotá: UN, 1983.(mimeo).
5. FEDERICI, Carlo et al. ¿Un currículo a prueba de maestro? En: De Frente. No. 0 (Sep. 1983).
6. MOCKUS, Antanas. Tecnología educativa como taylorización de la educación. Bogotá: UN, 1983. (Serie Epistemología, historia y didáctica de las matemáticas).
7. FEDERICI, Carlo et. al. El problema de la formación de una actitud científica en el niño a través de la enseñanza de las matemáticas y las ciencias naturales en la escuela primaria. Bogotá: UN, 1984. 136 p. El capítulo segundo fue consultado con el título: Formación de una actitud científica en el niño. En: Planteamientos. Vol. 1, No. 1 (1991); p. 44-66.
8. _____. Límites del cientificismo en educación. En: Revista colombiana de educación. No. 14 (1984); p. 69-89.

9. HERNÁNDEZ, Carlos Augusto et al. Reforma Curricular: científicismo y taylorización. En: Educación y Cultura. No. 2 (1984); p. 35-42.
10. MOCKUS, Antanas. Ciencia, técnica y tecnología. En: Naturaleza. No. 3 (1984); p. 39-46.
11. MOCKUS, Antanas. Movimiento Pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública. En: Educación y Cultura. No. 2 (1984); p. 27-34.
12. _____. La tensión esencial entre tradición e innovación en la práctica docente. En: Evaluación y Cultura. (1984); p. 81-95. Publicado también en: ICFES. Taller nacional de Práctica Docente. Bogotá: ICFES, s.f. p. 81-73 (Serie Memorias de eventos científicos colombianos).
13. _____. Universidad, contracultura y subversión. En: Magazín Dominical, No. 64, El Espectador, Bogotá (17 Jun. 1984).
14. _____ et al. Fundamentos y principios del Movimiento Pedagógico. En: Educación y Cultura. No. 1 (1984); p. 36-42.
15. CHARUM, Jorge y MOCKUS, Antanas. Problemas de la cultura en la universidad y diversas concepciones de los cursos de servicios. En: Educación Superior y desarrollo. Vol. 4 No. 3 (1985); p. 75-93.
16. MOCKUS, Antanas. Educación física y cultura académica. En: Educación Física y Deporte. Vol. 7, No, 1-2 (Ene.-Dic. 1985); p. 61-64.
17. _____ et. al. La Reforma Curricular y el Magisterio. En: Educación y Cultura. No. 4 (1985); p. 65-88. El documento fue ponencia en el XII Congreso de la Federación Colombiana de Edu-

cadores, Bucaramanga, 1982).

18. _____. Conocimiento y comunicación en las ciencias y en la escuela. En: Educación y Cultura. No. 8 (1986); p. 22-29.

19. _____. La Reforma Curricular en el área de Matemáticas. En: Educación y Cultura. No. 9 (1986); p. 10-14.

20. _____. Las Ciencias Naturales en la Reforma Curricular. En: Educación y Cultura. No. 9 (1986); p. 15-24.

21. HERNÁNDEZ, Carlos Augusto et al. Lenguaje, voluntad del saber y calidad de la educación: comunicación con sentido, condición para articular la primaria, vida y tradición escrita. En: Educación y Cultura. No. 12 (1987); p.60-70.

22. MOCKUS, Antanas. La misión de la Universidad. En: ICFES. Planteamientos y reflexiones alrededor del currículo en la Educación Superior. Bogotá: ICFES, 1987. p. 53-103 (Serie Memorias de eventos científicos colombianos).

23. _____. Presupuestos filosóficos y epistemológicos del privilegio del currículo. En: ibid. p. 133-186.

24. MOCKUS, Antanas. et al. ¿Informática sin escritura?: el problema para la educación. En: Cuadernos de Economía. Vol. VIII, No. 10 (1987); 12 p.

25. _____. Un criterio de calidad. En: Congreso Pedagógico Nacional. Bogotá: FECODE, 1987. Separata especial de: Educación y Cultura (Oct. 1987); p. 68-76.

26. CASTRO, María Clemencia. Abordajes en el trabajo comunitario. Bogotá: PRIAC-UN, 1988 (Documentos 02).

27. MOCKUS, Antanas. Pedagogías, escritura e informática. En: GÓMEZ, Víctor (ed.). Educadores e informática: panoramas, dile-

mas y realidades. Bogotá: Colciencias, 1988. p. 103-153.

28. _____. Representar y disponer. Bogotá: UN, 1988. 205 p.

29. CASTRO, María Clemencia, TORRADO, M.C. y SÁNCHEZ, Y. El sentido de las prácticas profesionales en psicología de la educación. Bogotá: UN, 1989 (mimeo).

30. MOCKUS, Antanas. Formación básica y actitud científica. En: Educación y Cultura. No. 17 (1989); p. 11-16.

31. _____. Imágenes-representaciones: imágenes que cambian nuestra manera de decir y de hacer. En: Divulgación Cultural. s.n. (1989); p. 41-51.

32. CASTRO, María Clemencia. Psicología y procesos comunitarios. Bogotá: UN, 1990 (mimeo).

33. _____. Reflexiones sobre interdisciplinariedad. Bogotá: PRIAC-UN, 1990 (Documentos 06).

34. CHARUM, Jorge. El conocimiento tecnológico y la formación: su relación con el trabajo. En: UNIVALLE, Memorias del Seminario Educación, Trabajo y Transferencia de Tecnología en Colombia. Cali: Univalle, 1990. p. 63-93.

35. _____. Sobre la tecnología y las exigencias para su desarrollo. Bogotá: UN, 1990 (mimeo).

36. HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. Reconstrucción del saber docente. Bogotá: UPN, 1990. p. 99-103.

37. MOCKUS, Antanas. Escuela y creatividad: dos amigas enemigas. En: El Educador. No. 15 (Abr. 1990); p. 14-21.

38. _____. Ética de la comunicación y productividad. En: UNIVALLE. Memorias del Seminario Educación, Trabajo y Transferencia de Tecnología en Colombia. Cali: Univalle, 1990. p. 109-115.

39. MOCKUS, Antanas. (Entrevista con) Lenguaje, Educación y Sociedad I. En: Glotta. Vol. 5, No. 1 (Ene.-Abr. 1990); p. 48-53 (Entrevista de Rubén Arboleda).
40. _____. (Entrevista con) Lenguaje, Educación y sociedad II. En: Glotta. Vol. 5, No. 2 (May.-Ago. 1990); p. 42-90 (Entrevista de Rubén Arboleda).
41. _____. Lineamientos sobre programas curriculares. En: Revista de la Educación Superior. Vol. 19, No. 2 (Abr.-Jun. 1990); p. 167-178.
42. _____. Pedagogía como disciplina reconstructiva. Bogotá: UPN, 1990. p. 29-37.
43. _____. ¿Qué es lo que en cada caso vale la pena explicitar?: Docentes, pedagogía y organización curricular en el contexto de una educación superior sometida a procesos de diferenciación y estratificación. En: ICFES. III Seminario Permanente sobre calidad, eficiencia y equidad de la educación superior colombiana. Bogotá: ICFES, 1990. p. 1-18.
44. _____. Tecnología educativa y diversos tipos de racionalización de la educación. En: ICFES. Primer encuentro Nacional en Tecnología Educativa. Bogotá: ICFES, 1990. p. 163-178.
45. _____ y GRANÉS, José. Evaluación de los postgrados en la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: UN, 1990. p. 81-89.
46. CHARUM, Jorge. Estructura científica y entorno social. s.l.: s.e., 1991. p. 155-267.
47. MOCKUS, Antanas (entrevista con). Antanas Mockus opina. En: Perspectiva el hombre. Vol. 1, No. 2 (Dic. 1991); p. 19-20. ISSN 0121-2842.

48. _____. Poder: batalla entre apostillas. En: Gaceta, revista nacional de cultura. No. 11 (Ago.-Sep. 1991); p. 6-7.
49. _____. Prólogo. En: URIBE, Carlos. Democracia y medios de comunicación en Colombia. Bogotá: Foro Nacional, 1991. p. V-XII.
50. _____. ¿Seguir o no seguir la regla? En: El Espectador, Bogotá, s.m. 1991).
51. _____. La Universidad Nacional: ¿utopía o modernización? En: El Tiempo, Bogotá (14 May. 1991); s.p. , s.c.
52. MOCKUS, Antanas. La educación superior frente a las necesidades de la ciudad colombiana. En: CONSEJERIA NACIONAL PARA MEDELLIN. Medellín: alternativas de futuro. Medellín: La consejería, 1992. p. 163-169.
53. _____. Observaciones y sugerencias sobre los proyectos de ley de reforma universitaria elaborados por el ICFES. Bogotá: UN, 1992. 7 p. (Documento de la rectoría).
54. _____. La Universidad de hoy. En: Nueva Frontera. Vol. 17, No. 868 (Feb. 1992); p. 20-23.
55. _____. Universidad, intelectuales y sociedad. En: ICFES. I Encuentro Iberoamericano de Universidades. Bogotá: ICFES-OEI, 1992.
56. CASTRO, María Clemencia. La psicología de los procesos comunitarios y la interdisciplinariedad. México: Universidad de Guadalajara, 1993. 68 p.
57. CHARUM, Jorge. Ciencia Moderna y pensamiento tradicional: ¿ruptura o discontinuidad? En: CORPRODIC. Urdimbres y tramas culturales. Bogotá: CORPRODIC, 1993. p. 131-147.

58. MOCKUS, Antanas. La universidad del futuro. En: Número. No. 1 (1993); p. 40-44.

59. _____. La visibilidad pedagógica y la arquitectura. En: Arte facto. No. 2(1993); p. 2-5.

60. _____. Anfibios culturales, moral y productividad. En: Revista colombiana de Psicología. No. 3 (1994); p. 125-135.

61. _____. Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura. En: Análisis político. No. 21 (1994); p. 37-48.

62. _____. (Entrevista con). El pasado está al frente, el futuro atrás. En: Suiza. No. 4 (Sep. 1994); p. 23-25.

Cronología bibliográfica del Grupo Federici

Arturo Arango Mutis

1. MOCKUS, Antanas. Autonomía del educador. En: Naturaleza. No. 0, (1981);p.11-16.

2. _____. Examen de la reforma curricular en matemáticas y ciencias naturales en la educación básica primaria propuesta por el MEN. Bogotá: UN, 1981.

3. _____. Sustentación de las conclusiones del I Simposio Nacional sobre Enseñanza de las Ciencias. En: Naturaleza. No.1 (Ago. 1982); p. 69-81.

4. CASTRO, María Clemencia. Una experiencia de trabajo comunitario: reflexiones psicológicas. Bogotá: UN, 1983.(mimeo).

5. FEDERICI, Carlo et al. ¿Un currículo a prueba de maestro? En:

De Frente. No. 0 (Sep. 1983).

6. MOCKUS, Antanas. Tecnología educativa como taylorización de la educación. Bogotá: UN, 1983. (Serie Epistemología, historia y didáctica de las matemáticas).

7. FEDERICI, Carlo et. al. El problema de la formación de una actitud científica en el niño a través de la enseñanza de las matemáticas y las ciencias naturales en la escuela primaria. Bogotá: UN, 1984. 136 p. El capítulo segundo fue consultado con el título: Formación de una actitud científica en el niño. En: Planteamientos. Vol. 1, No. 1 (1991); p. 44-66.

8. _____. Límites del cientificismo en educación. En: Revista colombiana de educación. No. 14 (1984); p. 69-89.

9. HERNÁNDEZ, Carlos Augusto et al. Reforma Curricular: cientificismo y taylorización. En: Educación y Cultura. No. 2 (1984); p. 35-42.

10. MOCKUS, Antanas. Ciencia, técnica y tecnología. En: Naturaleza. No. 3 (1984); p. 39-46.

11. MOCKUS, Antanas. Movimiento Pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública. En: Educación y Cultura. No. 2 (1984); p. 27-34.

12. _____. La tensión esencial entre tradición e innovación en la práctica docente. En: Evaluación y Cultura. (1984); p. 81-95. Publicado también en: ICFES. Taller nacional de Práctica Docente. Bogotá: ICFES, s.f. p. 81-73 (Serie Memorias de eventos científicos colombianos).

13. _____. Universidad, contracultura y subversión. En: Magazín Dominical, No. 64, El Espectador, Bogotá (17 Jun. 1984).

14. _____ et al. Fundamentos y principios del Movimiento Pedagógico. En: Educación y Cultura. No. 1 (1984); p. 36-42.

15. CHARUM, Jorge y MOCKUS, Antanas. Problemas de la cultura en la universidad y diversas concepciones de los cursos de servicios. En: Educación Superior y desarrollo. Vol. 4 No. 3 (1985); p. 75-93.
16. MOCKUS, Antanas. Educación física y cultura académica. En: Educación Física y Deporte. Vol. 7, No, 1-2 (Ene.-Dic. 1985); p. 61-64.
17. _____ et. al. La Reforma Curricular y el Magisterio. En: Educación y Cultura. No. 4 (1985); p. 65-88. El documento fue ponencia en el XII Congreso de la Federación Colombiana de Educadores, Bucaramanga, 1982).
18. _____. Conocimiento y comunicación en las ciencias y en la escuela. En: Educación y Cultura. No. 8 (1986); p. 22-29.
19. _____. La Reforma Curricular en el área de Matemáticas. En: Educación y Cultura. No. 9 (1986); p. 10-14.
20. _____. Las Ciencias Naturales en la Reforma Curricular. En: Educación y Cultura. No. 9 (1986); p. 15-24.
21. HERNÁNDEZ, Carlos Augusto et al. Lenguaje, voluntad del saber y calidad de la educación: comunicación con sentido, condición para articular la primaria, vida y tradición escrita. En: Educación y Cultura. No. 12 (1987); p.60-70.
22. MOCKUS, Antanas. La misión de la Universidad. En: ICFES. Planteamientos y reflexiones alrededor del currículo en la Educación Superior. Bogotá: ICFES, 1987. p. 53-103 (Serie Memorias de eventos científicos colombianos).
23. _____. Presupuestos filosóficos y epistemológicos del privilegio del currículo. En: ibid. p. 133-186.

24. MOCKUS, Antanas. et al. ¿Informática sin escritura?: el problema para la educación. En: Cuadernos de Economía. Vol. VIII, No. 10 (1987); 12 p.
25. _____. Un criterio de calidad. En: Congreso Pedagógico Nacional. Bogotá: FECODE, 1987. Separata especial de: Educación y Cultura (Oct. 1987); p. 68-76.
26. CASTRO, María Clemencia. Abordajes en el trabajo comunitario. Bogotá: PRIAC-UN, 1988 (Documentos 02).
27. MOCKUS, Antanas. Pedagogías, escritura e informática. En: GÓMEZ, Víctor (ed.). Educadores e informática: panoramas, dilemas y realidades. Bogotá: Colciencias, 1988. p. 103-153.
28. _____. Representar y disponer. Bogotá: UN, 1988. 205 p.
29. CASTRO, María Clemencia, TORRADO, M.C. y SÁNCHEZ, Y. El sentido de las prácticas profesionales en psicología de la educación. Bogotá: UN, 1989 (mimeo).
30. MOCKUS, Antanas. Formación básica y actitud científica. En: Educación y Cultura. No. 17 (1989); p. 11-16.
31. _____. Imágenes-representaciones: imágenes que cambian nuestra manera de decir y de hacer. En: Divulgación Cultural. s.n. (1989); p. 41-51.
32. CASTRO, María Clemencia. Psicología y procesos comunitarios. Bogotá: UN, 1990 (mimeo).
33. _____. Reflexiones sobre interdisciplinariedad. Bogotá: PRIAC-UN, 1990 (Documentos 06).
34. CHARUM, Jorge. El conocimiento tecnológico y la formación: su relación con el trabajo. En: UNIVALLE, Memorias del Seminario Educación, Trabajo y Transferencia de Tecnología en Colom-

bia. Cali: Univalle, 1990. p. 63-93.

35. _____. Sobre la tecnología y las exigencias para su desarrollo. Bogotá: UN, 1990 (mimeo).

36. HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. Reconstrucción del saber docente. Bogotá: UPN, 1990. p. 99-103.

37. MOCKUS, Antanas. Escuela y creatividad: dos amigas enemigas. En: El Educador. No. 15 (Abr. 1990); p. 14-21.

38. _____. Ética de la comunicación y productividad. En: UNIVALLE. Memorias del Seminario Educación, Trabajo y Transferencia de Tecnología en Colombia. Cali: Univalle, 1990. p. 109-115.

39. MOCKUS, Antanas. (Entrevista con) Lenguaje, Educación y Sociedad I. En: Glotta. Vol. 5, No. 1 (Ene.-Abr. 1990); p. 48-53 (Entrevista de Rubén Arboleda).

40. _____. (Entrevista con) Lenguaje, Educación y sociedad II. En: Glotta. Vol. 5, No. 2 (May.-Ago. 1990); p. 42-90 (Entrevista de Rubén Arboleda).

41. _____. Lineamientos sobre programas curriculares. En: Revista de la Educación Superior. Vol. 19, No. 2 (Abr.-Jun. 1990); p. 167-178.

42. _____. Pedagogía como disciplina reconstructiva. Bogotá: UPN, 1990. p. 29-37.

43. _____. ¿Qué es lo que en cada caso vale la pena explicitar?: Docentes, pedagogía y organización curricular en el contexto de una educación superior sometida a procesos de diferenciación y estratificación. En: ICFES. III Seminario Permanente sobre calidad, eficiencia y equidad de la educación superior colombiana. Bogotá: ICFES, 1990. p. 1-18.

44. _____. Tecnología educativa y diversos tipos de racionalización de la educación. En: ICFES. Primer encuentro Nacional en Tecnología Educativa. Bogotá: ICFES, 1990. p. 163-178.
45. _____ y GRANÉS, José. Evaluación de los postgrados en la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: UN, 1990. p. 81-89.
46. CHARUM, Jorge. Estructura científica y entorno social. s.l.: s.e., 1991. p. 155-267.
47. MOCKUS, Antanas (entrevista con). Antanas Mockus opina. En: Perspectiva el hombre. Vol. 1, No. 2 (Dic. 1991); p. 19-20. ISSN 0121-2842.
48. _____. Poder: batalla entre apostillas. En: Gaceta, revista nacional de cultura. No. 11 (Ago.-Sep. 1991); p. 6-7.
49. _____. Prólogo. En: URIBE, Carlos. Democracia y medios de comunicación en Colombia. Bogotá: Foro Nacional, 1991. p. V-XII.
50. _____. ¿Seguir o no seguir la regla? En: El Espectador, Bogotá (s.d., s.m. 1991).
51. _____. La Universidad Nacional: ¿utopía o modernización? En: El Tiempo, Bogotá (14 May. 1991); s.p., s.c.
52. MOCKUS, Antanas. La educación superior frente a las necesidades de la ciudad colombiana. En: CONSEJERIA NACIONAL PARA MEDELLIN. Medellín: alternativas de futuro. Medellín: La consejería, 1992. p. 163-169.
53. _____. Observaciones y sugerencias sobre los proyectos de ley de reforma universitaria elaborados por el ICFES. Bogotá: UN, 1992. 7 p. (Documento de la rectoría).

54. _____. La Universidad de hoy. En: Nueva Frontera. Vol. 17, No. 868 (Feb. 1992); p. 20-23.

55. _____. Universidad, intelectuales y sociedad. En: ICFES. I Encuentro Iberoamericano de Universidades. Bogotá: ICFES-OEI, 1992.

56. CASTRO, María Clemencia. La psicología de los procesos comunitarios y la interdisciplinariedad. México: Universidad de Guadalajara, 1993. 68 p.

57. CHARUM, Jorge. Ciencia Moderna y pensamiento tradicional: ¿ruptura o discontinuidad? En: CORPRODIC. Urdimbres y tramas culturales. Bogotá: CORPRODIC, 1993. p. 131-147.

58. MOCKUS, Antanas. La universidad del futuro. En: Número. No. 1 (1993); p. 40-44.

59. _____. La visibilidad pedagógica y la arquitectura. En: Artefacto. No. 2(1993); p. 2-5.

60. _____. Anfibios culturales, moral y productividad. En: Revista colombiana de Psicología. No. 3 (1994); p. 125-135.

61. _____. Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura. En: Análisis político. No. 21 (1994); p. 37-48.

62. _____. (Entrevista con). El pasado está al frente, el futuro atrás. En: Suiza. No. 4 (Sep. 1994); p. 23-25.

63. _____. (Entrevista con). El profesional del siglo XXI es muy versátil. En: Suiza. No. 5 (Dic. 1994); p. 24-27.

64. CASTRO, María Clemencia et al. La extensión en la Universidad Nacional de Colombia: informe preliminar. En: UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Reforma académica: docu-

mentos. Bogotá: UN, 1995. p. 143-154.

65. CHARUM, Jorge y SÁNCHEZ, Alejandra. La base de datos: ciencia, tecnología y cultura. En: Cuadernos del Seminario. Vol. 1, No. 2 (Sep. 1995); p. 87-89.

66. HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. Una nueva etapa de la reforma académica: la reforma de los postgrados y el impulso a la investigación. En: UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Reforma Académica : documentos. Bogotá: UN, 1995. p. 107-113.

67. MOCKUS, Antanas. Formar ciudad: Plan de desarrollo económico, social y de obras públicas para Santa Fé de Bogotá, D.C. 1995-1998 (Decreto 295 de Junio 1 de 1995). Bogotá: Departamento Administrativo de Planeación Distrital, 1995. 41 p. (Incluye exposición de motivos).

68. _____. Lugar de la pedagogía en las universidades. En: UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Reforma Académica: documentos. Bogotá: UN, 1995. p. 125-134.

69. _____. Pertinencia: futuro de la universidad colombiana. En: MISION DE CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO. Educación, ciencia e instituciones. Bogotá: Presidencia de la República, 1995. p. 625-680.

70. MOCKUS, Antanas. Tejiendo tejido social. En: CORPORACIÓN REGIÓN. Educación y sociedad: maestros, gestores de nuevos caminos. Medellín: Corporación Región, 1995. p. 10-34.

71. _____ et al. Las fronteras de la escuela: articulaciones entre conocimiento escolar y extraescolar. Bogotá: Magisterio, 1995. 132 p. Hubo una edición anterior: Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1994. 115 p.

72. CHARUM, Jorge. Un observatorio de la ciencia y la tecnología para Colombia: necesidades, posibilidades y algunas orientaciones

generales. En: POLANCO, Javier et al. Hacia la construcción de un observatorio de Ciencia y Tecnología. Bogotá: Colciencias, 1996. p. 133-149.

73. GRUPO DE LA NACIONAL (Entrevista con). Homenaje a un maestro de maestros: Carlo Federici. En: La Luciérnaga, periódico escolar, Restrepo (1996); (Transcripción de entrevista televisada).

74. MOCKUS, Antanas. Buscar siempre un saldo pedagógico. En: Educación y Ciudad. No. 1 (Ene. 1997); p. 6-13.

75. CHARUM, Jorge. Estructura y transformaciones en la enseñanza superior. Bogotá: s.p.i. (Doc. 18)

76. MOCKUS, Antanas. Pedagogías intensivas y pedagogías extensivas. (inédito, en la Oficina de Programas Curriculares de la UN en Bogotá).

63. _____. (Entrevista con). El profesional del siglo XXI es muy versátil. En: Suiza. No. 5 (Dic. 1994); p. 24-27.

64. CASTRO, María Clemencia et al. La extensión en la Universidad Nacional de Colombia: informe preliminar. En: UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Reforma académica: documentos. Bogotá: UN, 1995. p. 143-154.

65. CHARUM, Jorge y SÁNCHEZ, Alejandra. La base de datos: ciencia, tecnología y cultura. En: Cuadernos del Seminario. Vol. 1, No. 2 (Sep. 1995); p. 87-89.

66. HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. Una nueva etapa de la reforma académica: la reforma de los postgrados y el impulso a la investigación. En: UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Reforma Académica : documentos. Bogotá: UN, 1995. p. 107-113.

67. MOCKUS, Antanas. Formar ciudad: Plan de desarrollo econó-

mico, social y de obras públicas para Santa Fé de Bogotá, D.C. 1995-1998 (Decreto 295 de Junio 1 de 1995). Bogotá: Departamento Administrativo de Planeación Distrital, 1995. 41 p. (Incluye exposición de motivos).

68. _____. Lugar de la pedagogía en las universidades. En: UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Reforma Académica: documentos. Bogotá: UN, 1995. p. 125-134.

69. _____. Pertinencia: futuro de la universidad colombiana. En: MISION DE CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO. Educación, ciencia e instituciones. Bogotá: Presidencia de la República, 1995. p. 625-680.

70. MOCKUS, Antanas. Tejiendo tejido social. En: CORPORACIÓN REGIÓN. Educación y sociedad: maestros, gestores de nuevos caminos. Medellín: Corporación Región, 1995. p. 10-34.

71. _____ et al. Las fronteras de la escuela: articulaciones entre conocimiento escolar y extraescolar. Bogotá: Magisterio, 1995. 132 p. Hubo una edición anterior: Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1994. 115 p.

72. CHARUM, Jorge. Un observatorio de la ciencia y la tecnología para Colombia: necesidades, posibilidades y algunas orientaciones generales. En: POLANCO, Javier et al. Hacia la construcción de un observatorio de Ciencia y Tecnología. Bogotá: Colciencias, 1996. p. 133-149.

73. GRUPO DE LA NACIONAL (Entrevista con). Homenaje a un maestro de maestros: Carlo Federici. En: La Luciérnaga, periódico escolar, Restrepo (1996); (Transcripción de entrevista televisada).

74. MOCKUS, Antanas. Buscar siempre un saldo pedagógico. En: Educación y Ciudad. No. 1 (Ene. 1997); p. 6-13.

Hacia una pedagogía de la subjetivación

Javier Sáenz Obregón ¹

Palabras clave: **Subjetivación emoción, imaginación, inconsciente, arte y educación**

Key Words: Subjectivization, emotion, unconscious, art and education

·Resumen

Desde la perspectiva de la psicología analítica de Carl Gustav Jung se analiza lo que Michel Foucault ha denominado el proceso de individualización, y las formas que éste ha adquirido en la educación colombiana de la primera mitad del siglo, y en los proyectos formativos de la modernidad. Se señalan los mecanismos con que las pedagogías dominantes en el mundo moderno, han excluido la imaginación y los sentimientos de sus proyectos formativos y los obstáculos que esto ha implicado para un proyecto subjetivador que facilite la creación de sí mismo o el autoconocimiento del sujeto moderno. Se propone una pedagogía de los sentimientos y la imaginación que se integre a las finalidades racionalizadoras de la pedagogía moderna. Igualmente describen algunos elementos de lo que puede ser esta pedagogía de la subjetivación, resaltando la importancia de la enseñanza indirecta, de los lenguajes no racionales y de la introspección.

·Abstract

From the point of view of the analytical psychology of Carl Gustav Jung the article analyses what Michael Foucault has named the process of individualization and the forms this process acquired in Colombian education in the first half of the century and in the formative projects of modernity. The article points out the mechanisms used by the dominant pedagogies of the modern world to exclude the imagination and feelings from their formative projects and the obstacles this has implied for the development of a project of subjectivization which would facilitate the self-creation and self-knowledge of the modern subject. A pedagogy based on feelings and the imagination is proposed, one which would be integrated to the rationalization goals of modern pedagogy, and some elements of this pedagogy are described, underlining the importance of indirect teaching, non rational languages and introspection

·Résumé

Du point de vue de la psychologie analytique de Carl Gustav Jung, on analyse ce que Michel Foucault a appelé le processus d'individualisation et les formes que celui-ci a prises autant dans l'éducation colombienne de la première moitié du siècle que dans les projets formatifs de la modernité. On signale les mécanismes avec lesquels les pédagogies dominantes du monde moderne ont exclu l'imagination et les sentiments de leurs projets formatifs ainsi que les obstacles que ceci a entraîné pour un plan "subjectivisateur" qui cherche l'auto-crédation ou l'auto-connaissance du sujet moderne. On suggère une pédagogie des sentiments et de l'imagination qui s'inscrit dans les buts rationalisateurs de la pédagogie moderne et on décrit quelques éléments de cette possible pédagogie de la "subjectivation", en soulignant l'importance de l'enseignement indirect, des langages non-rationnels et de l'introspection.

«Todo lo que puede ser aniquilado, debe ser aniquilado
Para que los Hijos de Jerusalén puedan ser salvados de la esclavitud.
Existe la Negación & existe lo que es Contrario.
La Negación debe ser destruida para redimir los Contrarios.
La Negación es el Espectro, el Poder de Raciocinio en el Hombre.
Esté es un Cuerpo falso, una Incrustación sobre mi Espíritu
Inmortal, un Sí Mismo que debe ser descartado y aniquilado,
Para limpiar el Rostro de mi Espíritu por medio del Auto-examen;
Para bañarme en las Aguas de la Vida, para lavar lo No Humano;

Vengo en Auto-aniquilación & la grandeza de la Inspiración: (...)
Para deshechar los trapos podridos de la Memoria por medio de la Inspiración;
Para deshechar a Bacon, Locke & Newton del ropaje de Albion;
Para quitarle sus sucias prendas & vestirlo con Imaginación (...)²

William Blake

«Sé, en ésta noche inmensurable,
poder mágico en el cruce de tus sentidos,
sé el sentido de su extraño encuentro.
Y si lo terrenal te ha olvidado,
dile a la quieta tierra: yo fluyo.
Y a la rápida agua, háblale: yo soy»³

Rainer Maria Rilke

Iniciamos este escrito con los poetas, William Blake y Rainer Maria Rilke, quienes señalan ese otro lado de la psiquis que ha sido nombrado como el de la intuición, lo numinoso, y sí, lo sagrado. Nos referiremos a la importancia para la pedagogía, del sentimiento, la imaginación y los lenguajes no racionales; a una pedagogía del autoconocimiento, de la subjetivación, si se prefiere, que ha dominado en las concepciones del desarrollo humano de tradiciones orientales como el yoga, el budismo y el sufismo.

Como se podría esperar, se trata de un campo poco explorado por la pedagogía moderna en occidente, al estar seducida por las sirenas de la razón. Pero por ésto mismo, se hace necesario iniciar un movimiento compensatorio a la fe ciega de la modernidad en la capacidad de la razón, para conducirnos al prometido reino de la libertad, la verdad y la felicidad. En este escrito, esbozaremos algunas ideas generales sobre el otro lado, oscuro la mayoría de las veces: el de la psiquis y su cultivo.

No se trata de un «modelo» pedagógico, ya que este término podía colocarnos en las pedagogías de la racionalización, la predicción y el control. El término «tendencia» tampoco parece adecuado, pues más que un movimiento consolidado en cuanto a su discurso y su proceso de institucionalización, se trata de una fuerza compensatoria a las pedagogías dominantes; podría entonces verse como un movimiento contracultural, si entendemos por este término un esfuerzo incipiente y disperso por ejercer resistencia hacia las tendencias -

conscientes o inconscientes- de la cultura dominante. Pero el término que más se acomoda a las características de esta pedagogía, sería el de una nueva mirada, la cual hace visible un conjunto de problemas y posibilidades de la dimensión formativa de lo pedagógico, los cuales han tendido a permanecer ocultos para la práctica pedagógica moderna.

Esta mirada que busca devolverles al sentimiento, la intuición y la imaginación, el valor que ha pretendido negarles la modernidad, ha tenido en occidente mayores desarrollos, precisamente en aquellos países que aparentemente más éxito han tenido en la consolidación de una institucionalidad y una cultura moderna, tales como el Reino Unido, Alemania, Francia y los Estados Unidos. Desde diferentes perspectivas, como las psicoanalíticas, existencialistas, junguianas y religiosas, se han emprendido experimentaciones pedagógicas en esta dirección. Muchas de ellas, lamentablemente, ignorando la advertencia hecha por el psicólogo suizo, Carl Gustav Jung hace ya más de siete décadas: el dilema del hombre contemporáneo no es el de reemplazar las funciones del pensamiento y la percepción por las del sentimiento y la intuición⁴; se trata de revalorizar las segundas para buscar una síntesis entre dimensiones psíquicas que en la modernidad tienden a operar de manera dividida. No serían entonces el sentimiento y la intuición las funciones que, por sí mismas, potencializarían el desarrollo humano; éste se daría a través de la tensión entre funciones que tienden primero a operar de forma independientemente y posteriormente viene la integración entre ellas, proceso que Jung denominó la «función trascendente».

En este escrito, aunque retomaremos otros elementos, nos orientaremos por la concepción junguiana del funcionamiento de la psiquis y sus implicaciones pedagógicas.

1. SENTIMIENTO E IMAGINACIÓN⁵ EN LA PEDAGOGÍA COLOMBIANA

Es evidente la vocación «civilizadora» que ha tenido la pedagogía en el país, vocación que en el presente siglo se ha vivido como un afán racionalizador y modernizador, y como exclusión de aquellas dimensiones de la subjetividad que se han considerado peligrosas para la autoridad eclesiástica y de la razón científica, para el progreso y el orden social. Tanto la educación pública como la privada se han guiado por la finalidad de formar a un individuo con la suficiente autonomía para que participe en los procesos de producción económica, así como en los rituales de la democracia representativa, pero ignorando o desvalorizando las dimensiones humanas de la imaginación y los sentimientos, sobre las cuales se ha tenido una clara desconfianza, desde la pedagogía clásica de las facultades hasta nuestros días.

En el país la pedagogía ha privilegiado un proceso de individualización, el cual a su vez, ha funcionado como un muro de contención a posibles procesos de subjetivación. Siguiendo a Foucault, el proceso de individualización es aquel que tiene lugar “en la exterioridad del sujeto, el cual designa las modalidades con que una sociedad reconoce y «recorta» sobre la masa de la población, a sus unidades componentes: es la forma en que la sociedad separa al individuo para actuar sobre él o ella”⁶. De otra parte, la subjetivación la asumimos en el sentido que le ha dado Foucault a las tecnologías del yo, como aquellas «que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de los otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier otra forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos, con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad; en pocas palabras se trataría de «el modo en que un individuo actúa sobre sí mismo.»⁷

Lo que se ha recortado en este proceso de individualización propio de la pedagogía colombiana en este siglo, son precisamente aquellas funciones psíquicas que posibilitan la acción del individuo sobre sí mismo, y que mayor potencia tienen para la creación de sí mismo. En la práctica pedagógica nacional, hasta los años cincuenta y con contadas excepciones, el sentimiento y la imaginación

fueron vistas con una desconfianza dogmática e inquisidora. Esto por una doble razón: en primer lugar, la expresión de los sentimientos y la imaginación o «ensoñación» eran consideradas características de la degeneración moral de la raza colombiana; en segunda instancia, eran vistas como expresiones de la individualidad antagónicas a las finalidades educativas de progreso económico y orden social. En este sentido, se consideraba que representaban un doble peligro: aceleraban el proceso degenerativo de la raza y promovían la ociosidad, el desperdicio de energías y el desorden en la familia, la escuela y la sociedad.

Para pedagogos, funcionarios públicos, médicos y sacerdotes, el sentimiento y la imaginación, representaban lo opuesto del individuo a formar, ya que se pensaba que en las escuelas se debían desarrollar las características consideradas «viriles» del alumno -tanto del niño, como de la niña-, preparándolo para la lucha por la vida en un medio hostil, forjando su voluntad, fortaleciendo su carácter y ahorrando e incrementando las energías del cuerpo. Se pensaba que el sentimiento y la imaginación, -consideradas características femeninas- desviaban al individuo de la lucha biológica y moral, le debilitaban la voluntad y el carácter, se desperdiciaban preciosas energías necesarias para el trabajo productivo, e introducían factores impredecibles de agitación y desequilibrio individual y colectivo.

Se trata de un discurso de normalización de la subjetividad, emparentado con el de normalización de la raza colombiana, en el cual, la desconfianza en el individuo se confundía con la desconfianza en la raza. En éste sentido, para el médico y pedagogo Miguel Jiménez López, la raza nacional tendría una marcada debilidad de la voluntad, característica que dificultaría el control de los sentimientos y los impulsos instintivos. Para el pedagogo activo Gabriel Anzola Gómez, los colombianos se caracterizaban como «tropicales» e «instintivos naturales», al ser poseedores de «una fuerte sensibilidad, que nos da ese tono afectivo (...) y que nos asemeja a los niños». Para completar el cuadro de una raza débil y atávica, el colombiano, en oposición a las culturas consideradas modernas y civilizadas, sería «soñador», viviría de sus fantasías, de su imaginación, del futu-

ro más que del presente. En palabras de Anzola: «Como en el niño, predomina en nuestro medio la forma pasiva, subjetiva, inestable (...). Vivimos sujetos a las impresiones variables de todas las condiciones del medio».

Esta desconfianza en la subjetividad, por parte de los pedagogos activos de los años treinta y cuarenta, representa una continuidad con la práctica pedagógica de las congregaciones católicas y de la pedagogía confesional oficial del Plan Zerda y del manual de los Restrepo Mejía de inicios del siglo. Pero si para los católicos el peligro de la imaginación y la expresión de los sentimientos residía en sus efectos sobre la moral religiosa -al debilitar la voluntad que controlaba las inclinaciones inferiores- para los activos la amenaza no era sólo para lo moral individual, sino también para la utilidad y la eficacia social del individuo y del pueblo⁸.

Aunque se trata de un período que para la práctica pedagógica falta historiar con cuidado, podemos aventurarnos a señalar, sin gran temor a equivocarnos, que la Contrarreforma Conservadora de los años cincuenta y el período del Frente Nacional, no significaron grandes cambios en relación con la supresión de una pedagogía de la subjetividad. En cuanto a tiempos más recientes, es claro que la dirección ha estado señalada por el proceso de racionalización y modernización de la práctica pedagógica.

Pero este fenómeno de desvalorización de la imaginación y el sentimiento, no es sólo nacional, hace parte de la fragmentación del sujeto, característica del mundo moderno; fenómeno que ha producido una escisión entre la función de pensamiento y la de sentimiento, así como entre la función intuitiva y la sensitiva; y en el cual la educación escolarizada ha cumplido -y sigue cumpliendo- un papel central y a nuestro juicio, patológico. Como lo han señalado múltiples estudios etnográficos, en la educación informal se fusionan las dimensiones sensibles y cognitivas, en la medida en que el conocimiento se desarrolla por medio de procesos de identificación con los padres y el grupo cultural de referencia, y por lo tanto, para el infante lo central no es el contenido de la enseñanza

sino el quién enseña y las relaciones afectivas que se establecen en el proceso formativo. En contraste con ésto, en la educación escolarizada los afectos son tratados como una variable a controlar: los sentimientos en general y la relación afectiva entre maestro y alumno en particular, son concebidas en la práctica como impedimentos para la formación de un individuo adaptado, útil y racional⁹. Se escinden así las diversas dimensiones de la psiquis al privilegiar el contenido de la enseñanza sobre la relación vital, y por lo tanto no sólo sensorial y cognoscitiva, sino también sensible e intuitiva, del alumno con el formador, con el conocimiento y con su entorno.

En el esfuerzo por «convertir» al alumno de un conocimiento subjetivo y cargado de sentimientos e intuiciones a un conocimiento «objetivo», afectivamente neutral e impersonal; necesario, claro está para el progreso científico y tecnológico; se pierde algo que en la mayoría de los casos nunca se recupera. Creemos que la clave de lo que se pierde está implícito en el nombre que se le da a este conocimiento personal, privado y cotidiano: sentido común. Lo que se pierde no es lo común -ya se ha ironizado sobre lo poco común que es este sentido-, se pierde un sentido, un sentir: se pierde la posibilidad de fusionar el sentir y el pensar, ya que la pedagogía moderna no deja otra posibilidad distinta a la de reemplazar el sentir por el pensar. Es claro que la educación escolarizada tiende a desarrollar exclusivamente las funciones del pensamiento y la sensación, relegando la educación de los sentimientos y de la imaginación; de la estética, los valores y las relaciones. La música, el arte, la religión, el teatro y la literatura tienden a ser opcionales y extracurriculares, o consideradas de importancia secundaria en los programas escolarizados.

En el mejor de los casos, los procesos sensibles e imaginativos son tolerados en los primeros años de la primaria, ya que la psicología ha convencido a los pedagogos que la infancia es un período amoral en el cual predominan los sentimientos y por lo tanto es necesario postergar los objetivos de socialización y racionalización. Pero

en el momento de considerar que el alumno ya puede empezar a acceder a un pensamiento operacional, la balanza se inclina progresivamente a los esfuerzos -estos sí considerados serios y metódicos- de desarrollo unilateral del pensamiento. Este movimiento pendular nunca retorna, a pesar de la centralidad de la dimensión sensible e imaginativa de la psiquis en los procesos de desarrollo psicosocial, así como en los dilemas propios de la vida individual y colectiva en todo el ciclo vital, y su particular importancia en los procesos de conformación de una identidad individual y una identificación colectiva durante la preadolescencia y la adolescencia¹⁰.

Claro está, que este dispositivo racionalizador, como tantos otros que ha configurado la escuela moderna, nunca logra un éxito total. Las dimensiones sensibles e imaginativas de la psiquis siguen funcionando como resistencia -consciente e inconsciente- a sus propósitos. Buena parte de la pasividad, los juegos, las burlas y las ironías de los estudiantes están dirigidas a energizar estas formas de expresión de lo humano. Se trata de un esfuerzo, fallido en la mayoría de los casos, por humanizar el ámbito escolar y por no permitir la derrota de la subjetividad. Para los estudiantes más introvertidos así como para aquellos en los que dominan las funciones del sentimiento y la intuición, se trata de una resistencia en la que está en juego su identidad psicológica. Como el dispositivo escolar no permite una fusión de pensamiento y sentimiento, de sensación e intuición, el dilema es de fondo: o los alumnos logran subvertir la educación formal o ella logra doblegarlos, derrotándolos psicológicamente. El éxito de algunos estudiantes en este esfuerzo por preservar su integridad y como corolario, la derrota parcial de este dispositivo pedagógico, puede atestiguarlo el número de ellos que llega a la educación superior concibiendo la academia y la ciencia como sus enemigos.

2. HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA EMOCIÓN Y LA IMAGINACIÓN

«Los tigres de la ira son más sabios

que los caballos de la instrucción»¹¹

William Blake

Una pedagogía de los sentimientos y la imaginación como la que queremos proponer, sería en términos del filósofo norteamericano Richard Rorty¹², aquella que logre que su lenguaje deje de girar en torno a nociones de verdad, racionalidad y obligación moral y comience a girar en torno a las nociones de símbolo, metáfora y creación de sí mismo. Se trataría de negar la oposición entre pensamiento y sentimiento al renunciar a la noción que puedan existir «criterios absolutos de racionalidad», puesto que si entendemos el término racional como algo parecido a coherencia interna, entonces tenemos que reconocer que muchas de las cosas deseables entran en el ámbito de lo irracional. Entre otras, «una forma de autocrítica y de reforma que tenemos en alta estima y que siempre se ha pensado que era (...) la fuente de la libertad». Se trataría de darle el mismo valor al desequilibrio que al tan anhelado equilibrio, al caos que al valorado orden, a la duda que a la esperada claridad, a la paradoja que a la alabada certeza; en tanto elementos necesarios -e inevitables- del desarrollo individual y colectivo. Negando, de paso, la pretendida oposición entre la razón y lo distinto a ella, ya que esta sería una oposición que, según Rorty, «se puede abandonar, cuando se ha abandonado la noción de que la razón designa un poder que sana, reconcilia y unifica».

Como ya hemos insistido, no se trata de renunciar al pensamiento y la razón en pedagogía, sino de debilitar su dominio sobre la psiquis para que otras dimensiones de lo humano puedan expresarse. Tal como lo expresa Jung, se trataría de debilitar el control sobre la conciencia del pensamiento dirigido -el que reconocemos como pensamiento en sentido estricto- y permitir el influjo del pensamiento no dirigido, el cual expresa los procesos inconscientes. Para Jung, es el pensamiento dirigido aquel que hace énfasis en la adaptación a la «realidad externa», el cual es comunicable a través del lenguaje verbal y racional; mientras que el pensamiento no dirigido es una forma de pensamiento cuya tendencia es alejarse de la reali-

dad externa y dirigirse hacia nosotros mismos, en el cual desaparece el lenguaje racional. En este tipo de pensamiento se acumula imagen sobre imagen y sentimiento sobre sentimiento; los elementos se organizan, ya no como estos aparecen en la «realidad externa», sino de acuerdo con la dinámica inconsciente. Mientras que el primer tipo de pensamiento -el dirigido- opera con elementos del habla con el propósito de comunicarse con los demás y así actuar sobre la realidad social; el segundo se aleja de esta realidad, liberando las tendencias subjetivas. El pensamiento y el lenguaje dirigidos serían la forma, por excelencia, de percibir y expresar la realidad «objetiva» del mundo exterior al individuo, mientras, el no dirigido sería la forma de percibir y expresar la vida interior, inconsciente y subjetiva¹³.

Jung cuestiona el postulado que la razón pueda conquistarlo todo, inclusive el inconsciente. Considera que la razón analítica no es suficiente para la educación de la psiquis. Para Jung, el lenguaje simbólico, polisémico y por lo tanto no reducible a la razón, juega un papel fundamental en el proceso de desarrollo psicológico: de subjetivación o autoconocimiento del ser humano.

Para aclarar la perspectiva junguiana se hace necesario presentar, muy brevemente, su concepción del símbolo. Como lo señala el teólogo Leonardo Boff¹⁴ en su excelente texto en clave junguiana: «Los Rostros Maternos de Dios», el universo profundo de la vida humana, como la dimensión del amor, de la relación, del sentido último de la vida y de la muerte, se expresan preferentemente en un registro simbólico, mejor que en «el registro de la racionalidad analítica y seca». La psiquis humana produce símbolos inconsciente y espontáneamente, no sólo en la forma de imágenes y relatos oníricos, sino en todo tipo de manifestaciones psíquicas: hay pensamientos y sentimientos simbólicos, así como actos y situaciones simbólicas¹⁵.

Para Jung, el símbolo es multívoco y polisémico; remite a algo pero no se reduce a una sola cosa; el significado del símbolo es imposible de presentar, sólo se puede hacer referencia a su sentido. Se trata de

una imagen del mundo conocido que sugiere algo desconocido; es lo conocido expresando la vida y el sentido de lo inexpresable. En el símbolo, el significado y el significante están abiertos. La imagen significante remite por extensión a todo tipo de «cualidades» no representables.

Los símbolos son los mediadores entre el consciente y el inconsciente: esclarecen la energía inconsciente por medio del sentido consciente que se les da, pero a la vez recargan la conciencia con la energía psíquica que transporta el símbolo. En este sentido, el símbolo, como elemento del lenguaje no racional de la psiquis, es portador de un nuevo equilibrio entre lo consciente y lo inconsciente, entre sentimiento y pensamiento, entre sensación e intuición. Mientras que el lenguaje racional de la lógica analítica, de los conceptos, es la forma por excelencia para conocer el mundo material, la imaginación simbólica es la función privilegiada para el conocimiento de sí mismo. El lenguaje simbólico de la imaginación sería entonces una forma de conocimiento anterior a las palabras¹⁶.

Esta función integradora del símbolo, de unificación de lo escindido por la modernidad, ha sido esclarecida en un sentido análogo al de Jung, por el filósofo indio Raimon Paniakkar, para quien el símbolo sería una relación vivida que trasciende lo objetivo y lo subjetivo¹⁷.

El papel de la pedagogía no se limitaría, entonces, al desarrollo de la conciencia -de la sensación y el pensamiento dirigido- a expensas de erigirle un muro de contención al inconsciente y a las funciones de la psiquis, relegadas por la cultura moderna: el sentimiento y la intuición. Su finalidad sería posibilitar la integración de contenidos conscientes e inconscientes de la psiquis. Se trataría de romper la separación entre consciente e inconsciente, lo cual no es posible condenando -como lo hace la pedagogía moderna- los contenidos del inconsciente de forma unilateral, sino más bien, reconociendo su importancia para compensar la unidimensionalidad de la conciencia; eso es, atendiendo al sentido y al propósito del inconsciente. Se trataría de evaluar los contenidos del inconscien-

te -los sentimientos, las intuiciones y el pensamiento no dirigido- no reduciéndolos a su significado racional, sino simbólicamente, entendiendo el símbolo como la mejor expresión posible de un hecho psíquico complejo que todavía no aprehendido claramente por la conciencia.

Al evaluar los contenidos del inconsciente de esta forma, no condenándolos, sino dándoles la misma importancia que le otorgamos a los hechos externos, se presenta un intercambio entre las razones de la conciencia y los sentimientos inconscientes, que en términos junguianos configura la función trascendente: función psíquica que surge de la unión de contenidos conscientes e inconscientes. Esta confrontación entre consciente e inconsciente y la tensión que genera, sería el motor del desarrollo humano en tanto proceso de autoconocimiento. La función trascendente se manifiesta como una cualidad de los opuestos unidos, de la integración de elementos escindidos de la psiquis. Mientras estos elementos se mantengan separados para evitar el conflicto, se convierten en obstáculos de este desarrollo, ya que el conflicto o la discrepancia explícita y reconocida entre las formas de conocer del consciente y las del inconsciente, sería precisamente el impulso fundamental para el desarrollo del individuo y la sociedad.

2.1. Conocimiento y Subjetividad

¿Cómo lograr que el proceso necesario de desarrollo sistemático del conocimiento en la educación formal no se haga a expensas de los sentimientos, la intuición y la imaginación? En primer lugar, reconociendo que el conocimiento académico siempre es, en parte, subjetivo. Para que algo se convierta en verdad debe ser apropiado por una conciencia subjetiva. Esto es, debe ser escogido, antes de convertirse en verdad para esa conciencia. El conocimiento no es simplemente algo objetivo presentado para ser aprendido, tampoco es algo solamente funcional y útil para regular la experiencia. En el fondo, el conocimiento sólo se convierte en conocimiento para el individuo cuando su subjetividad se apropia de él y

lo incorpora en su vida personal. En este sentido, el sentimiento del individuo hacia la «verdad» y las razones científicas, es tan importante como su comprensión cognitiva; por lo tanto es fundamental en la educación escolarizada abrirle posibilidades al alumno para afirmar su punto de vista personal y subjetivo¹⁸.

Discrepamos aquí del planteamiento piagetiano que dice que las formas de organización del conocimiento en el niño se desarrollan por medio de una adecuación de las estructuras cognoscitivas, con un telón de fondo un tanto inocuo de la emoción, entendida como energía. El proceso de asimilación y acomodación de Piaget no sería sólo un ajuste de estructuras cognitivas, sino a la vez, un acto de naturaleza afectiva. Siguiendo a Jerome Kagan¹⁹, consideramos que el desequilibrio cognitivo, en tanto discrepancia, conduce a sentimientos de ansiedad, los cuales impulsan la búsqueda de nuevos equilibrios de mayor complejidad cognitiva, pero también de mayor seguridad afectiva al permitir una mayor adaptación con el mundo natural y social. No serían por lo tanto las discrepancias o desequilibrios cognitivos la fuerza motriz única del desarrollo psíquico y de las formas de organización del pensamiento. El progreso en las formas de organizar el pensamiento sería un resultado de las discrepancias psíquicas en toda su complejidad, y no sólo de los desequilibrios cognitivos. Éstas también se desarrollarían, por lo tanto, por discrepancias entre sentimientos y formas de pensamiento así como entre intuiciones y pensamientos.

En segundo lugar, desechando la imagen idealizada -mejor, racionalizada- del desarrollo científico como progreso lineal dirigido por la razón y aceptando, por lo tanto, que muchos de los grandes avances científicos no han sido exclusivamente producto de la inducción o la deducción lógica, sino también de experiencias intuitivas y sintetizantes por parte de los científicos, que sólo después son organizadas en un discurso continuo por medio de una racionalidad a posteriori, o reconstruida, como se le ha denominado.

En tercer lugar, reconociendo que quizás con la excepción de algunas dimensiones de las matemáticas y las mal llamadas ciencias exac-

tas -las cuales no son tan objetivas como se pensaba hace unas décadas, según se ha demostrado en el caso de la física subatómica que ha borrado los límites entre la física y la metafísica al reconocer el impacto que tiene el investigador sobre los fenómenos que observa- las ciencias sociales, la literatura, la filosofía y el arte no tienen sentido por fuera de la subjetividad de sus creadores y de los maestros y alumnos.

En cuarto lugar, aceptando que el conocimiento con pretensiones de «objetividad» es unidimensional desde una perspectiva psicológica, y en éste sentido de poco valor para asuntos concernientes a la ética y el autoconocimiento.

Por todo lo anterior pensamos necesario considerar que además de medios para la adaptación al contexto externo y para el progreso científico y tecnológico, las asignaturas escolares deben ser concebidas como instrumentos para la realización de la subjetividad del alumno; para la integración progresiva de todas sus funciones psíquicas.

Si aceptamos, siguiendo a Jung, que el inconsciente juega un papel de compensación de la conciencia, las funciones psíquicas que en la cultura moderna han sido relegadas al inconsciente -el sentimiento y la intuición- serían las fuentes de la creatividad, tanto individual como social. Pero para que estas funciones encuentren expresión, la pedagogía debe asumir los lenguajes no racionales de la expresión artística y estética -la poesía, la música, la danza, las artes plásticas, el teatro- no como simples aditamentos lúdicos o de formación del «gusto» y la «apreciación del arte», sino como formas privilegiadas en la modernidad para la creación de sí mismo y para el despliegue de la imaginación. Como lo ha señalado el poeta Robert Bly²⁰, la creación artística y en general, las formas de expresión de la imaginación, posibilitan un salto permanente entre lo racional y lo irracional y de regreso, debilitando en este proceso la separación entre la conciencia de la «objetividad» del mundo externo y la de la dimensión privada, y a menudo inconsciente, de los sentimientos y la intuición.

Entendida de esta manera, la educación por medio del arte tendría que ocupar un lugar de privilegio en las instituciones de educación formal. Esta educación estética, al posibilitar la expresión de imágenes y sentimientos individuales, facilitaría el quiebre de la división entre una percepción dirigida hacia el mundo «objetivo» y la percepción dirigida hacia un objeto, imagen o sensación interior. Igualmente, permitiría la expresión, en forma comunicable, del sentimiento y de aquellas formas de experiencia subjetiva que de otra forma permanecerían parcial o totalmente inconscientes²¹.

2.2. Sentimientos, Imaginación y Formación

Aunque todo lo que venimos discutiendo apunta a la dimensión formativa de la educación escolarizada, queremos subrayar algunos elementos que reafirman la importancia de las prácticas de subjetivación -el conocimiento de sí mismo como lo llaman en oriente- y el papel de los sentimientos y la imaginación en ellas, para que cualquier proyecto formativo no sea vivido como norma o valor impuesto o como simple convencimiento racional.

En primer lugar, siguiendo al psicólogo Jerome Kagan, consideramos que el razonamiento por sí sólo es una base insuficiente y frágil para el desarrollo de la moralidad individual, ya que las emociones juegan un papel fundamental - si no el primordial - en la acción moral.

En este sentido, Kagan argumenta que en su proceso de desarrollo, el individuo, desde la infancia, se basa más en las emociones que en los razonamientos lógicos para construir standards morales basados en principios abstractos. Sustentando la extraordinaria variedad de acciones e ideales conscientes, existiría un número reducido de estados emocionales -ansiedad, empatía, sentimiento de responsabilidad, incertidumbre- que conformarían la base de un número limitado de categorías morales universales. La imaginación jugaría aquí un papel fundamental ya que el sentimiento de empatía con los

otros -la capacidad de identificarse con su situación y sus sufrimientos, lo que los educadores para la democracia denominan «ponerse en el lugar del otro»- sólo sería posible por medio de un acto audaz de la imaginación.

En segundo lugar, creemos que sólo una pedagogía del autoconocimiento, -de integración de las funciones de la psiquis en la dirección abierta por Jung, permite abordar un problema que a nuestro juicio ha sido soslayado tanto por los proyectos formativos basados en una moral católica, como por los fundamentados en los postulados de la modernidad: ¿Qué hacer con el mal? ¿Es posible seguir negando la naturaleza estructural y estructurante de la psiquis de la especie humana, de la crueldad, la insolidaridad o la violencia? ¿Vamos a seguir con la ilusión de poder controlar el mal si logramos profundizar en los procesos de racionalización y modernización de nuestra cultura; que desaparecerá sólo si la ordenada razón le gana la batalla de una vez por todas a los desordenados y peligrosos sentimientos y fantasías colectivas?; ¿O que algún día la providencia divina, cual alquimista medieval, finalmente logrará separar el mal del bien, y encerrar al primero en una picota celestial?.

No, creemos que el mal no es susceptible de desaparecer y es poco aconsejable tratar de aislarlo, ya sea en nuestra psiquis o en la sociedad. Se hace necesario emprender con valor, en las instituciones de educación formal, el camino de la introspección y la auto-observación, reconociendo el mal como un elemento constitutivo e irreductible -así en la mayoría de los casos sea inconsciente- de nuestra psiquis. Ser conscientes del mal en nosotros mismos es el primer paso para abordarlo, para confrontarlo con ese bien, con el cual, como individuos socializados en una cultura cristiana, tendemos a identificarnos conscientemente. Este es el primer paso para dejar de albergar peligrosas ilusiones acerca de la posibilidad de eliminar la violencia y la crueldad de nuestros pensamientos y sentimientos. En palabras de Jung:

«(...) el individuo que desea tener una respuesta al problema del mal, tal como este se plantea hoy en día requiere, en primerísimo lugar, de autoconocimiento, eso es, el máximo conocimiento posible de su propia totalidad. Debe conocer, infatigablemente, qué tanto bien puede realizar y de qué crímenes es capaz y debe tener cuidado de no considerar el bien como real y el mal como una ilusión. Ambos son elementos de su propia naturaleza y ambos, con toda seguridad, se harán visibles en él, si llega a desear vivir -como debería- sin auto-engaños»²²

3. EPILOGO

Para una pedagogía como la que hemos tratado de esbozar es fundamental, en primer lugar hacer visibles las múltiples dimensiones de lo que se ha denominado la «enseñanza indirecta»: aquella presentada de forma inconsciente, no intencional, subliminal si se quiere, y que le da el tono afectivo a la relación maestro-alumno y a la cultura escolar en su conjunto, indicando de forma indirecta pero no menos efectiva lo aceptable o no de las múltiples dimensiones de la subjetividad. En éste sentido, como lo han señalado algunos pedagogos, muchos de los éxitos y fracasos de los procesos de enseñanza y formación provienen de dimensiones no racionales de la vida escolar: «(...) de la imagen y la metáfora, el contagio emocional, la proyección, la transferencia, el estado inconsciente de la mente de los alumnos (y los maestros), (...) de la comunicación no verbal y subliminal»²³. Son estas formas indirectas de enseñanza las que permiten la puesta en juego de la dimensión de los sentimientos, así como de los contenidos inconscientes de la relación maestro-alumno y la de éstos con la institución y con el conocimiento.

En segundo lugar, es fundamental reconocer el papel del juego como forma de expresión de la intuición, la imaginación y de los sentimientos. Pero la noción de juego también debe ser ampliada, excluyéndola de su asociación exclusiva con lo corporal y con los primeros años de la escuela primaria y haciéndola extensiva a todo

el proceso educativo. La producción artística, la literatura y la experimentación en las diversas disciplinas, son igualmente juegos por los cuales el individuo no sólo manipula de forma creativa e imaginativa distintos elementos conceptuales y recursos del lenguaje, sino en los cuales también debe ser posible que «juegue» con distintas formas de expresar sus sentimientos, de imaginarse e intuir otras «verdades» y otras formas expresivas, de configurar su identidad y de autoconocerse.

Por último, a partir de los análisis del psicólogo junguiano James Hillman en su ensayo sobre «La Educación de la Función del Sentimiento»²⁴, queremos puntualizar algunos elementos de lo que podría ser una pedagogía de los sentimientos. Ante todo, es necesario eliminar en el proceso pedagógico represión propia del miedo a los sentimientos; debe tenerse una mayor confianza en la función del sentimiento, facilitando y promoviendo su expresión, para que éstos, por así decirlo, puedan ser «capturados»: mantenidos en la conciencia y reconocidos como sentimientos sin la intervención de la censura o de las racionalizaciones de la función del pensamiento. En éste sentido, el proceso de educación de los sentimientos sólo podría comenzar cuando el individuo adquiera el valor de confiar en su primer sentimiento espontáneo, al margen de si éste es aceptable o no para el sistema colectivo de valores. Esto implica asumir una actitud de responsabilidad hacia nuestros sentimientos y no solamente una responsabilidad hacia los ideales acerca de cómo deberíamos sentir. Se trata de un proceso que debe guiarse por el principio del romanticismo que niega la superioridad de la «verdad» de la mente sobre la «verdad» del corazón y que advierte que si bien el sentimiento puede errar, sólo puede ser corregido por otro sentimiento y no por el pensamiento.

Este proceso requiere, por lo tanto, abandonar la noción clásica, que apunta que los sentimientos deben ser «civilizados» por el pensamiento, ya que se trataría de dos dimensiones irreductibles de la psiquis, idea que hace entendible el postulado junguiano que la verdad psicológica es normalmente dual, sino múltiple, y por lo tanto, esencialmente paradójica. Habría por lo tanto una verdad

del sentimiento y otra del pensamiento, las cuales frecuentemente entran en contradicción; por ejemplo entre el sentimiento de compasión y el principio racional de justicia, entre el sentimiento del amor y la búsqueda impersonal de la verdad.

Bibliografía

Boff, Leonardo, «El Rostro Materno de Dios: ensayo interdisciplinar sobre lo femenino y sus formas religiosas». Paulinas, 1979 Ediciones Paulinas.

Blake, William (1804-1808), «Milton». En Poetry and Prose of William Blake. Ed. Geoffrey Keynes, Londres: The Nonesuch Library, 1967

Bly, Robert . «Leaping Poetry: an idea with poems and translations» Boston: Beacon Press, 1975

Durand, Gilbert . «La Imaginación Simbólica». Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1964

Erikson, Erik. «Infancia y Sociedad». Buenos Aires: Hormé, 1980

Erikson, Erik. «Identidad: Juventud y Crisis», Taurus. 1984

Jung, Carl Gustav. «Symbols of Transformation» 3. imp. New Jersey : Princeton University Press, 1976

Jung, Carl. «Psychological Types» 4. imp. Londres : Routledge and Kegan Paul, 1981

Jung, Carl. «The Archetypes and the Collective Unconscious» 2. ed Londres : Routledge and Kegan Paul, 1990

Jung, Carl . «Civilization in Transition» 2. ed Londres : Routledge

and Kegan Paul, 1970

Jung, Carl. «Psychology and Alchemy» 2. ed New Jersey : Princeton University Press, 1980

Jung, Carl. «The Structure and Dynamics of the Psyche» 2.ed Londres : Routledge and Kegan Paul 1991

Jung, Carl. «Approaching the Unconscious». En : Man and his Symbols. Carl Jung.. New York : Dell Publishing, 1964

Kagan, Jerome. «On the Nature of the Child», New York: Basic Books, 1984

Kaplan, Louise. «Adolescencia. El Adiós a la infancia» Buenos Aires : Paidós, 1991

Magendzo, Abraham. «Calidad de la educación y su relación con la cultura: síntesis de una investigación en el área indígena de Guatemala». En : Revista Latinoamericana de Desarrollo Educativo Washington : OEA, v. 28, no. 96 ; 1985

Morris, Van Cleeve. «Existentialism in Education» New York: Harper and Row, 1966

Neumann, Erich. «Depth Psychology and a new ethic» Boston: Shambala books, 1990

Neville, Bernie. «Emotion, Imagination and the Unconscious in Learning» Victoria: Collins Dove, 1992

Ogbu, John. «Cultural discontinuities and schooling». En : Anthropology and Education Quarterly. V. 13, no. 4 ; 1982,

Panikkar, Raimon. «Para una Lectura Intercultural del Símbolo». En : Arquetipos y Símbolos Colectivos. Barcelona: Anthropos, 1994

Read, Herbert. «Educación por el Arte» Barcelona: Paidós, 1991

Rilke, Rainer María, «Sonnets to Orpheus». Traducción al inglés de M.D. Herter Norton, New York: The Norton Library, 1967

Rorty, Richard . «Contingencia, Ironía y Solidaridad». Barcelona: Paidós, 1991

Sáenz, Javier; Saldarriaga, Oscar y Ospina, Armando. «Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946» Medellín: COLCIENCIAS, Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia, Uniandes, 1997

Scribner, S. and Cole, M. «Cognitive consequences of formal and informal education. En : Science, No.182.

Von Franz, Marie-Louise y Hillman, James. «Jung´s Typology». Dallas: Spring, 1971

1Jefe de la División de Educación y Cultura, Departamento Nacional de Planeación. Miembro de la Corporación Tercer Milenio y de la Junta Directiva del colegio Agustín Nieto Caballero.

Dirección del autor: jsaenz@dnp.gov.co

2 Blake, William (1804-1808), «Milton». En: Poetry and Prose of William Blake. Londres: The Nonesuch Library, 1967; pp. 429-430. Traducción del autor.

3 Rilke, Rainer María (1922): «Sonnets to Orpheus». Traducción al inglés de M.D. Herter Norton, New York: The Norton Library, 1967 ; p.127. Traducción del inglés del autor.

4 En el presente escrito entenderemos la *intuición*, siguiendo a Jung, como una de las cuatro funciones psíquicas básicas: «(...) la cual media las percepciones en una forma inconsciente. Todo, ya se trate de objetos externos o internos, o sus relaciones, puede ser el foco de ésta percepción. Lo particular a la intuición es que no es ni

percepción de los sentidos, ni sentimiento, ni inferencia intelectual, aunque puede asumir cualquiera de estas formas. En la intuición, un contenido se presenta de forma total y completa, sin que podamos explicar o descubrir cómo este contenido adquirió existencia. La intuición es un tipo de aprehensión instintiva, independiente de los contenidos. Al igual que la sensación, es una función irracional de percepción. Como la sensación, sus contenidos tienen el carácter de ser «dados», en contraste con el carácter «derivado» o «producido» del pensamiento y el sentimiento. El conocimiento intuitivo posee una certeza y convicción intrínseca (...) La intuición comparte esta cualidad con la sensación, cuya certeza descansa sobre un fundamento físico. La certeza de la intuición descansa igualmente sobre un estado específico de «alerta» psíquica, de cuyo origen el sujeto es inconsciente».

Jung, Carl. Psychological Types. London: Routledge and Kegan Paul, 1971 ; p.453. (Primera edición en alemán, 1921. Traducción al inglés del autor).

5 El concepto de *imaginación*, menos claramente definido por Jung que el de intuición, lo entenderemos en este escrito, de una parte, como la actividad espontánea de la psiquis de producción de imágenes, y de otra, como una disposición o actitud de introversión de la conciencia que le permite «captar» sin reduccionismos el sentido, que no el significado, de los relatos en imágenes de la actividad del inconsciente, así como de expresar este sentido por medio de lenguajes no racionales.

6 Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. «Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia 1903-1946», Medellín: COLCIENCIAS, Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia y Uniandes, 1997; p.29

7 Foucault, Michel. «Las Tecnologías del Yo». Citado en Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1996. Ibidem

8 Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1996. Ibid. pp. 327-339

9 Ver los trabajos de Sylvia Scribner y Michael Cole: «Cognitive Consequences of Formal and Informal Education», el texto clásico de Erik Erikson «Infancia y Sociedad», los trabajos de John Ogbu especialmente «Cultural Discontinuities and Schooling», y el artículo de Abraham Magendzo: «Calidad de la Educación y su

relación con la cultura: Síntesis de una investigación en un área indígena de Guatemala».

10 Sobre la importancia de los sentimientos y la imaginación para afrontar los dilemas propios de la adolescencia, ver las obras de Erik Erikson «Identidad, Juventud y Crisis» y Louise Kaplan: «Adolescencia: El Adiós a la Infancia»

11 Blake, William (1793). «The Marriage of Heaven and Hell». En: *Poetry and Prose of William Blake*. op.cit., p.184.

12 Rorty, Richard : «Contingencia, Ironía y Solidaridad». Barcelona: Paidós, 1991; pp. 16-18 y 63-87.

13 Jung, Carl Gustav (1952): «Symbols of Transformation” 3. reimpr. New Jersey : Princeton University,1976

14 Boff, Leonardo (1979): «El Rostro Materno de Dios: Ensayo Interdisciplinar sobre lo femenino y sus formas religiosas.» 6. Ed. Ediciones Paulinas. 1988.

15 Jung, Carl (1964): «Approaching the Unconscious». En : Jung, Carl (Ed): *Man and his Symbols.*, New York: Dell Publishing.

16 Para un análisis a fondo de la concepción junguiana del símbolo, ver el trabajo de Gilbert Durand: «La Imaginación Simbólica».

17 Paniakkar, Raimon: «Para una Lectura Intercultural del Símbolo». En *Arquetipos y Símbolos Colectivos.*, Barcelona : Anthropos,1994

18 Para un planteamiento pedagógico integral sobre la dimensión subjetiva del conocimiento, ver Morris, Van Cleeve (1966): «Existentialism in Education», Harper and Row, New York.

19 Kagan, Jerome (1984): «On the Nature of the Child». New York :Basic Books,1984

20 Bly, Robert (1975): «Leaping Poetry: An Idea with Poems and Translations». Boston : Bescon Press, 1975

21 Ver sobre este punto el libro del crítico de arte británico Herbert Read: «Educación por el Arte», Editorial Paidós, Barcelona, 1991.

22 Jaffé, Aniela: «Jung´s View on Christianity». Citado en Morris, Van Cleve: «Existentialism in Education», op.cit. Traducción del autor.

23 Neville, Bernie (1992): «Emotion, Imagination and the

Unconscious in Learning», Collins Dove, Victoria, Australia, p.15.
Traducción del autor.

24 En von-Franz, Marie Louise y Hillman, James (1971):
«Jung´s Typology», Spring Publications, Dallas.

De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento

Humberto Quiceno Castrillón¹

Palabras clave: Pedagogía, ciencia, acontecimiento, educación, teoría, modelos

Key Words: Pedagogy, science, event, education, theory, models

Resumen

En este artículo se analiza la constitución de la pedagogía como una ciencia. En lugar de hacer un análisis interno a este acontecimiento, sus reflexiones bordean las condiciones que lo hicieron posible, los efectos que lo produjeron, los contextos que lo vieron nacer. En una palabra: el exterior.

Esta forma de abordar el acontecimiento “La pedagogía es una ciencia”, asume el evento como una metodología, es decir, en lugar de demostrar que la frase planteada es un acontecimiento, se intenta analizar que su sentido sólo lo es para una cultura, un contexto, unos enunciados y un esquema de pensamiento. Al modificarse estas condiciones, cambia el acontecimiento, que no puede entenderse, entonces, como un hecho evidente, universal, general, y paradigmático, por el contrario, es un suceso que proviene del azar, de la multiplicidad y de la arbitrariedad. Es un accidente. Una vez explicada esta distinción fundamental para analizar acontecimientos, se intenta mostrar que esta visión del acontecimiento puede resultar muy importante para culturas, contextos y pensamientos en donde la pedagogía no se ha constituido nunca como una ciencia, es el caso por ejemplo de la sociedad y la formación cultural colombiana.

Abstract

In this article the transformation of pedagogy into a science is analyzed. The reflections about this event are not studied internally but externally. They surround the conditions that made this event possible, as well as the effects that produced it, and the contexts of its beginning; in a word: the outside.

This approach of the event “pedagogy is a science” assumes the “event” as a methodology, in other words, instead of demonstrating that the proposed sentence is an event, the author analyzes that an event’s meaning depends on the culture, the context, the statements, and the thought frameworks where it is developed. If these conditions are modified, the event changes. Thus, an event may not be understood as an evident, universal, general and paradigmatic fact. On the contrary, it comes from chance, multiplicity and arbitrariness.

The event is accidental. Once this fundamental difference is established in order to analyze an event, the author tries to show the importance of this approach when taking into consideration cultures, contexts, and thoughts where pedagogy has never become a science, such as in the Colombian society and its cultural education.

·Résumé

On analyse dans cet article la constitution de la pédagogie comme une science. Plutôt qu’une analyse interne de cet événement, les réflexions prennent une voie extérieure à lui, en bordant les conditions qui l’on fait possible, les effets qui l’ont provoqué et les contextes de sa naissance. En bref, l’extérieur.

Cette manière d’aborder l’événement “la pédagogie est une science” le conçoit comme une méthodologie, c’est-à-dire, plutôt que de montrer que l’antérieure affirmation est un événement, on essaie

d'analyser que son sens n'existe que pour une culture, un contexte, des énoncés et des structures de pensée particuliers. Quand on modifie ces conditions, l'événement change. On ne peut pas alors comprendre l'événement comme un fait évident, universel, général et paradigmatique. Au contraire, c'est un fait qui a pour origine le hasard, la multiplicité et l'arbitraire.

L'événement est un accident. Après avoir expliqué cette distinction fondamentale pour analyser des événements, on cherche à démontrer que cette vue des événements est très importante pour des contextes, des cultures et des pensées pour lesquels la pédagogie n'est jamais devenue une science, par exemple dans la société et dans la formation culturelle colombienne.

“El fin esta allí donde partimos” Elliot

Introducción

Quisiera iniciar con algo parecido a una hipótesis: en nuestro medio colombiano, caribeño, o andino, encontramos una débil preocupación por la científicidad de la pedagogía o de la educación que contrasta con una fuerte voluntad de científicidad que sí hallamos en países europeos y en Norteamérica. Este hecho notable, por las consecuencias que trae para una sociedad, tiene múltiples implicaciones, entre ellas, el retraso en la creación de una comunidad científica en pedagogía, la escasa tradición en una racionalidad educativa, los efectos retardados en la creación de instituciones universales, y la poca inserción de la pedagogía en campos interdisciplinarios; pero la consecuencia más importante es la falta de una autonomía para pensar los asuntos de la pedagogía y la educación.

En los países donde esta preocupación científica existió, estos hechos se institucionalizaron como también ciertas formas de organización de la pedagogía, estas construcciones dejaron a estos países en condiciones para producir conocimientos educativos y resolver

problemas pedagógicos y educativos prácticos. En los países donde no estuvo presente esta tradición se recurrió a misiones extranjeras para que resolvieran aquello que era una carencia. Tal es el caso de Colombia que desde el siglo XIX utiliza misiones alemanas y misiones religiosas, precisamente por no haber desarrollado sus propias formas científicas para investigar la educación y la pedagogía.

Lo que decimos constata que en Colombia la reflexión sobre la científicidad o no de la pedagogía nunca ha sido una preocupación seria. En su lugar ha habido interés por su aplicabilidad, por su control estatal y por sus efectos religiosos. En los últimos años, desde el movimiento pedagógico, iniciado en los años ochenta, las preocupaciones fundamentales han sido por la crítica, la hermenéutica y la historia de la pedagogía y la educación sin que llegara a pensarse desde el punto de vista de la científicidad. Ninguna voz estatal plantea este acercamiento a la ciencia, tampoco ningún intelectual de la pedagogía, y el “campo intelectual de la educación” se reconoce más en una tradición crítica que positiva.

Bajo estas condiciones nada supone que en esta sociedad se plantee el problema aunque no deja de inquietar el que no haya en nuestro medio pedagogos, ni teóricos positivos de la pedagogía, como tampoco experiencias universales de la pedagogía. Lo que el Estado llama innovaciones pedagógicas no pasan de ser experiencias locales o marginales producidas más por el interés particular que por una voluntad oficial de crear condiciones para que estas experiencias logren pasar los límites en donde nacen.

En este contexto aparece la inquietud por los problemas modernos de la pedagogía ligados a sus últimas conquistas provenientes de los desarrollos producidos en otras disciplinas como las ciencias de la información y las ciencias cognitivas. Si todavía notamos la presencia de discusiones sobre la científicidad éstas se encuentran ligadas a temas exteriores a la pedagogía y a la educación. Uno de estos temas se relaciona con el concepto de complejidad. Que puede ser comprendido desde la exterioridad o desde la tradición interior de la pedagogía. En esta oportunidad intentaremos situar estas dos

perspectivas.

1. Hacia una historia de la cientificidad pedagógica: Se puede decir que la pedagogía tuvo un nacimiento múltiple al desmembrarse o fraccionarse la estructura piramidal y total del idioma latín, de la filosofía escolástica y de la soberanía de la Iglesia Católica. El idioma, el pensamiento y el poder político convergieron en lo que se denominó la Reforma y son ellos los decisivos para pensar la pedagogía moderna. Antes de hablar de un método, una escuela, unos valores y unos fines es necesario saber cuáles fueron estas formas enunciativas que hicieron posible que se modificara la educación medioeval.

La obra de Lutero fue decisiva para situar el campo lingüístico en donde nacería la pedagogía y para articularla a las formas de poder de la Corte. Montaigne, Erasmo y Rabelais fueron importantes en desmontar el andamiaje escolástico en lo que éste tiene de obstáculo para pensar y humanizar el saber rescatando para esta operación los idiomas antiguos, las obras clásicas y la búsqueda de alternativas literarias y filosóficas en los discursos: “Solo la educación puede, pues, permitir al hombre facilitar sus relaciones a la vez con el Creador, con sus semejantes, consigo mismo: el principio del libre examen, de la Sagrada escritura, el humanismo, se individualizan. Y el universalismo, porque el humanista tiene en cuenta las diferencias entre los países, entre las condiciones de vida impuesta a los hombres, entre las lenguas nacionales, entre las literaturas de lenguas vulgares” (Avanzini, p.28). La escuela pública primaria como espacio de enseñanza por fuera del espacio católico fue una iniciativa posible sólo cuando el latín fue cuestionado y con él la enseñanza de la Biblia y de la doctrina católica. Este acontecimiento posibilitó que surgiera el modelo del Príncipe como imagen opuesta a la de Jesús, pero más que imagen como símbolo que acercaba el idioma a la tierra, a las instituciones y a cada hombre; que surgiera el modelo de la naturaleza como signo de los signos, luz para la mirada y renovación del saber; y que emergiera una nueva disposición de la ciencia sin las ataduras de una Iglesia, un solo idioma, un mismo comentario y una sola verdad.

La pedagogía nace, pues, en el intento de pensar por fuera de la religión y de la Iglesia Católica la enseñanza y la educación de los niños. Esta orientación inclinó las preocupaciones hacia la naturaleza y las formas de la racionalidad como fue el caso de Montaigne y más tarde el de Comenio. Sentir, hablar y organizar la naturaleza se hizo más evidente retornado a la cultura antigua y a sus propios idiomas que por la vía del latín. Si bien esta lengua permitió que la educación tuviera una organización y un sistema coherente y funcional, excluía aspectos que iban a ser importantes como la misma naturaleza, las artes, y las ciencias. Hablar y enseñar en lenguas distintas al latín era recorrer la prosa del mundo abierto, lo desconocido, lo incierto, lo todavía no organizado ni organizable.

La naturaleza sirvió de modelo, sistema, coherencia y fundamento muy emparentada con la naturaleza propia de las lenguas y las ciencias lo mismo que la naturaleza humana. Este cruce de sentidos diversos permitió la positivización de la pedagogía. La educación se convirtió en un objeto natural, las instituciones deberían reproducirlo y la actividad humana universalizarlo. El lenguaje había de recorrer los signos depositados por Dios para que el hombre por medio de la razón y de su sabiduría se acercara a su obra y a su ejemplo.

En el origen de la pedagogía encontramos un nacimiento positivo, objetivo, racional. Este nacimiento y estas investigaciones se preocuparon en considerar la pedagogía vinculada a las ciencias naturales y a las ciencias del hombre. Desde La Didáctica Magna de Comenio hasta Pestalozzi se observa la presencia dominante de la naturaleza, de las leyes objetivas de su reino y de la figura humana. El libro La Pedagogía o Lecciones de pedagogía de Kant todavía expresa este dominio, lo mismo que la obra básica de Herbart, sobre todo el Curso básico de pedagogía e incluso los textos más importantes de Fröbel pueden dentro del paradigma natural.

El modelo que regía en estas investigaciones y la metodología de interpretación era el físico-químico o modelo de análisis: descom-

poner la complejidad en las partículas más simples. Por ejemplo, Comenio parte de un todo que llama Dios para encontrar en la escritura sagrada y en la escritura humana la verdad depositada por Dios. Esta verdad es simple, única: se trata del fundamento que debe regir para toda enseñanza y este fundamento debe buscarse en el modelo natural. Por su parte Rousseau, concibe que la educación del hombre debe basarse en la educación de un hombre particular, y que este hombre es reflejo de la educación de la naturaleza. Pestalozzi plantea que el éxito de toda obra educativa está en desarmar la complejidad y el galimatías que el mundo fenoménico nos muestra antes de toda experiencia y a su vez; en el caso del niño, debe tener paciencia para ir accediendo a las verdades ocultas de la naturaleza que son las verdades de lo elemental y lo simple. Este período que nombramos cubre desde 1600 hasta 1850. La pedagogía o la educación se presentaba a los ojos de los hombres como algo muy abstracto que había que descomponer, particularizar, para poder hacerlo comprensible. Este período es común por sus formas de análisis emparentadas con las de otras ciencias, como la economía, la gramática o las ciencias de la naturaleza. Todas ellas tienen la particularidad de emplear una misma forma de razonamiento y unos mismos procedimientos de reflexión. A finales del siglo XIX esta metodología y estos fundamentos en donde se asentaba la pedagogía, entran en crisis. La particularidad de esta crisis es la inversión en la metodología y las nuevas relaciones de la pedagogía con otras ciencias y otras prácticas. La pedagogía mantiene su compromiso con la vida humana, su función de hallar en el hombre sus verdades se mantiene pero ahora se desprende del modelo natural, y encuentra en los modelos de las ciencias sociales, en la filosofía de la historia y en las ciencias del espíritu sus nuevos fundamentos. La pedagogía que era el fundamento de toda educación pasa a ser determinada por la educación y comparte con ella sus mismas condiciones de posibilidad. Si antes la pedagogía era la teoría y la educación la práctica, ahora la práctica se llena de teoría y la pedagogía ha de buscar sus prácticas que la legitimen y la signifiquen con sus verdades.

Ya no se trata, entonces, de partir de las abstracciones para ir en

búsqueda de lo elemental, tampoco de allanar la complejidad por incómoda y obstrusa o incompatible con las prácticas. Al contrario, la abstracción en su complejidad es necesaria como fundamento de toda verdad y condición para aspirar a algún tipo de cientificidad. Se intenta con esta perspectiva encontrar las significaciones, que al ser comprensibles, puedan explicar los fenómenos. Y estas significaciones no tienen un único fundamento o reposan en un mismo paradigma, son muchas las significaciones y son muchos los paradigmas.

En este contexto vale decir que la pedagogía pasa de ser una ciencia humana a una ciencia social y la educación de una práctica silenciosa y sobredeterminada por la pedagogía a ser una ciencia que incorpora la misma pedagogía. De allí que en el siglo XIX sea difícil diferenciar lo que es la pedagogía y lo que es la educación, problema que no existía en la época clásica. Desde el siglo XIX se puede decir que como ciencias sociales la pedagogía y la educación son entidades complejas, fenómenos abstractos, que comportan múltiples significaciones propias de cualquier disciplina que aspire a la cientificidad.

Si en el siglo XVII o XVIII la enseñanza era un problema fácil de resolver recurriendo al modelo de la naturaleza, en el siglo XIX no se puede utilizar este modelo para desentrañar los problemas que conlleva toda enseñanza, hay que localizar la enseñanza en el campo de las ciencias humanas y sociales e incluso en relación con las ciencias de la naturaleza y otras ciencias. El campo en donde se localiza ella es, pues, complejo. Lo cual quiere decir, que lo que significa la enseñanza no puede ser arrancado de este contexto y de esta situación, de no ser así volvería a entenderse de un modo simple y natural. Esta conclusión tiene como consecuencia que para poder saber qué es la enseñanza se requiere de la historia del concepto, de la ubicación de sus relaciones con otros conceptos, del desarrollo de su campo de aplicabilidad, de sus formas y travesías conceptuales y de sus usos institucionales. Si la enseñanza no es evidente de por sí es porque es una noción compleja y difícil de desentrañar. Una obra como la de Dewey evidentemente no la

podemos localizar dentro del campo de las ciencias naturales, y además Dewey no se interesó por el hombre en su sentido universal como esencia divina o natural. Sus problemas son el hombre y la democracia, el hombre y la verdad, el hombre y la experiencia. Si revisamos qué es la enseñanza para Dewey podemos encontrar reflexiones de tipo filosófico, psicológico, sociológico, moral, político y estrictamente pedagógico. En el mismo campo de Dewey podemos ubicar una obra como la de Durkheim o la de Humbolt y otras. Lo cual quiere decir que a partir de estas obras la enseñanza es un pensamiento complejo. Como complejo es un niño, o el maestro. El no es alguien, una persona, alguna cosa. Un maestro es un concepto, en tanto el concepto significa una complejidad: relaciones conceptuales, experiencia universal, evolución y desarrollo, y experiencias institucionales.

En nuestra tradición pedagógica y educativa en donde reconocemos la no ausencia de preocupaciones científicas, de investigaciones que persigan hallar los fundamentos, las razones, los sentidos subyacentes a los conceptos pedagógicos y educativos, entender que el maestro es un concepto, que la enseñanza es una noción compleja, que el niño que la madre tiene en sus brazos es un ser abstracto y enigmático, resulta incomprensible. Un maestro no puede entender que él es una complejidad, no termina por hacerse a esta verdad. Sin duda pesa el no tener un saber que lo lleve a esta significación ni una tradición intelectual que sirva de condición de pensamiento. Por el contrario, en un país como EEUU que ha tenido en su tradición una obra como la de Dewey, entender que el maestro es una abstracción resulta, a mi modo de ver, más comprensible que en nuestro medio. De allí que podamos decir que la complejidad es una conquista para el pensamiento. La complejidad entendida como el paso de lo simple a lo abstracto, de lo natural a lo racional y arbitrario o convencional, la complejidad como el hallazgo del concepto, es decir, de la experiencia universal localizada en una experiencia concreta. He ahí una primera idea de complejidad sin que se produzca todavía un pensamiento complejo.

2. La modernidad en la ciencia pedagógica: Se le debe a Morin el

haber problematizado la complejidad. Hasta él, la construcción de conceptos, tarea propiamente científica, era sinónimo de complejidad, después de él, la complejidad va ser una metodología, una visión, una manera de decir, un saber pensar. Morin se encargó desde muy temprano a pensar la ciencia, el conocimiento científico y los resultados de estos conocimientos. A esta operación de limpieza crítica la llamó con el título de uno de sus libros *Ciencia con consciencia*, lo cual quiere decir, pensar la ciencia. Sus reflexiones apuntan a demostrar que la tendencia que dio origen a las ciencias sociales así como las transformaciones de las ciencias naturales en modelos bio-físicos no acabó de ser completa y se puede decir que fue una operación ciega. Esta ceguera entre otras cosas se debe a no haber comprendido las relaciones que se pueden establecer entre el sujeto que hace ciencia, los métodos y los objetos científicos. Este es el principio de complejidad que pretende establecer la comunicación entre lo que es distinguido: el objeto y su entorno, la cosa observada y su observador. Es decir la organización del pensamiento científico. (Morin, 1982, p. 48).

Morin nos muestra que la preocupación de científicidad de las ciencias humanas e incluso de las ciencias sociales había sido por encontrar en la naturaleza un orden, un sistema y una unidad conceptual que permitiera construir los pensamientos racionales y en ellos las leyes, los sistemas y las regulaciones de los fenómenos y de los hechos. Lo que la ciencia moderna evidencia es que la naturaleza no es tan ordenada, no existe una naturaleza tranquila, serena, que el hombre mira desde su altura racional y somete a sus leyes y operaciones de la inteligencia. Al contrario desde Sade se sabe que la naturaleza es perversa, que no obedece a los requerimientos y deseos de los hombres.

Un postulado fundamental de la ciencia moderna es partir y entender que la naturaleza es improbable, accidental, aleatoria, singular e histórica. En el principio de todos los fenómenos no encontramos la tranquilidad y la seguridad de los comienzos sino que en el principio encontramos el caos, el desorden, el azar, lo aleatorio, lo irracional. El comienzo de todas las operaciones espirituales, naturales y sociales está marcado por el signo de la crisis, nuestra propia vida está en crisis desde siempre. La crisis no la encontramos al final del recorrido, no

hay que esperar una maduración o saturación para ver aparecer los estados críticos. Por el contrario, el pensamiento moderno se caracteriza por acompañarse de la noción de crisis entendida como un concepto operatorio.

Morin considera que este comportamiento de la ciencia moderna se debe a que ha asumido la complejidad como una forma de pensar. Una primera forma de entender la complejidad y quizá la más importante es la noción de “acontecimiento” que se puede traducir como evento (“event”, “événement”), y es una forma de pensar de otro modo que el tradicional los supuestos sobre los que descansan las operaciones que sitúan la ciencia o el pensamiento en un campo de cientificidad. En lugar de querer pensar en sistemas, en estructuras, en leyes y regulaciones, el acontecimiento piensa en el tiempo, en el devenir, en la irrupción, en el azar, en lo aleatorio, en lo extraño que se produce al efectuar toda operación del pensar.

El acontecimiento es el mismo evento o los sucesos. La historia, los discursos históricos reconocieron su aparición desde muy temprano por su relación con el tiempo: en historia el acontecimiento está expresado por los sucesos, lo que evoluciona. Ha sido más difícil que lo reconozcan en otras disciplinas, como la sociología o la psicología, lo mismo que en la pedagogía o la educación. Quizá se deba a que estas disciplinas han armado sus nociones con un sistema fijo, regulado y sistemático que impide mirar aspectos de naturaleza y características poco regulativas. Morin es mucho más radical, para él las ciencias humanas y sociales han expulsado el acontecimiento de sus propios campos de análisis (Morin, 1982, p. 148). El acontecimiento es, entonces, el encuentro con lo inesperado, incluso puede entenderse como el encuentro mismo. La complejidad, en tanto encuentro, no puede ser entendida como el querer complicar las cosas o el querer construir cosas complicadas, la complejidad es volver a ver las cosas de otra manera, no basta con decir que las cosas son complejas, es necesario partir del acontecimiento para que la complejidad se convierta en una metodología. El pensamiento complejo se articula, pues, con el acontecimiento porque pertenecen a la misma naturaleza. La complejidad es la relación o

diálogo que se establece entre lo uno y lo múltiple, lo incierto y lo cierto, lo lógico y lo contradictorio, el observador y lo observado. Es también la incorporación al pensamiento del antagonismo, el conflicto, la ruptura, la exclusión y la disyunción. Es también tener en cuenta lo aleatorio, el desorden, la incertidumbre, la imprecisión.

Hay que tener cuidado en el uso de estas categorías que pueden dar a entender que la complejidad apoya todo pensamiento que no funcione o que lo haga mal o que defiende toda actitud que desborde las reglas de estilo, de la profundidad y el rigor. Al contrario, el Pensamiento Complejo lo que intenta es introducir estas categorías, antes señaladas, como modos de pensar, formas de análisis y procedimientos analíticos. La complejidad no tiene como resultado la complejidad sino que la usa para explicar las cosas y los fenómenos.

En el campo de la educación y la pedagogía no encontraremos, en las investigaciones y reflexiones que se pueden considerar “duras”, tradición del pensamiento complejo, esto es, en sus campos experimentales, racionales, con gran preocupación científica por la verdad, la verificación, el uso de la formalización matemática o en explicaciones funcionalistas en donde lo más importante es encontrar sistemas, funciones, leyes, y estructuras. La complejidad está en los márgenes de la pedagogía y la educación, en aquellas obras que provienen de otras experiencias poco racionales, tales como filosofías existenciales, pedagogías políticas, educaciones marginales, de frontera, o propuestas educativas surgidas desde el arte, la literatura o en una combinación de todas ellas.

Para mencionar sólo el pensamiento moderno, la obra de Montaigne, se destaca por su novedad frente a la escolástica e incluso respecto del pensamiento racional. La irrupción de lo extraño y enigmático aparece como característica para pensar la educación, lo mismo puede decirse de una obra como Gargantúa y Pantagruel de Rabelais. Ya en el siglo XIX encontramos, El porvenir de nuestras escuelas de Nietzsche, una perspectiva filosófica trágica para entender el pro-

blema de futuro y del pasado en la educación alemana. Años de teatro, aprendizaje y andanzas de Wilhem Meister, escrita por Goethe, que aún siendo un pensador universal, racional, y sistemático, con una implacable voluntad de verdad, nos presenta en esta obra y en otras, una visión compleja, eventual, acontecimental, de la educación de un joven muy distinta a la que hallamos en el Emilio de Rousseau.

En fin, podríamos contraponer esta tradición compleja a la tradición racional-natural que ya describíamos en la primera parte para construir de este modo dos raíces, dos orígenes, dos emergencias desde donde provienen los mayores postulados, axiomas y máximas de la pedagogía y la educación contemporánea. Una procedencia racional, natural, que siempre ha entendido que la pedagogía y la educación son teorías, hechas de conceptos, de nociones racionales, de leyes universales, de análisis experimentales, de marcos jurídicos y legales. Y otra, que ha pensado la pedagogía y la educación como pensamientos complejos, experiencias acontecimentales, enigmáticas, producto de la irrupción del azar y lo problemático en la vida de las cosas y de los individuos.

Un concepto mayor como es el de formación es entendido de dos maneras contrapuestas según se lo mire con los ojos de la razón o con la sensibilidad de la sin razón, de lo irracional. Anotando que este concepto es central para entender lo que es el aprendizaje, las operaciones del entendimiento y la formación de la conciencia. Su comprensión varía según se lo entienda desde la ciencia de la educación o de la novela de formación. Si lo miramos desde la ciencia educativa queda preso del esquema moral, lógico y estatal. Desde la experiencia formativa, en tanto experiencia irracional, la formación fija sus bordes con la locura, lo oculto, lo sagrado. En una perspectiva la formación es la construcción de la razón y en otra, es una experiencia que comienza con el desborde de la razón hacia las fronteras de la trampa, la sospecha, la traición, que es la típica formación del pícaro tal y como se desprende de la obra de Cervantes, **El Quijote de La Mancha** y continúa con toda la literatura clásica y contemporánea que ha tomado con preocupación la educación.

La obra de un escritor como Peter Hanke mantiene sus lazos con esta tradición y es vital para entender lo que es la formación moderna (Larrosa, 1994).

En suma, la aparición del concepto de complejidad, así como otros conceptos similares, acontecimiento o evento, también el de caos, catástrofe, crisis, entropía, entre otros deben, permitir nuevos enfoques de la pedagogía y de la educación que permitan comprender cosas que todavía no alcanzamos a vislumbrar. A las preguntas sobre qué pasa en el cerebro, en la mente, en el cuerpo, en la sensibilidad, en la conciencia, cuando ocurre eso que hemos dado en llamar, por comodidad, aprendizaje (“learning”) podrá encontrar en las teorías de la complejidad seguramente soluciones más aceptables que aquellas que la tradición racional nos ha enunciado. Morin insiste en aclararnos la importancia del encuentro para definir el aprendizaje “hay que constatar que el evento no actúa solamente en el plano de las especies, sino también en el de los individuos; la existencia fenoménica es una sucesión de eventos; el “learning”, el aprendizaje es fruto no sólo de la educación de los padres, sino también de los encuentros entre el individuo y el entorno”. (p. 141).

3. La complejidad y las ciencias modernas. De otro lado, hay que precisar, la diferencia entre complejidad y Pensamiento Complejo. La complejidad consiste en seguir el esquema que parte de las sensaciones y termina en los conceptos, esquema que fue común en el período de formación de la pedagogía. El Pensamiento Complejo es relativamente tardío, solo aparece después de la Segunda Guerra Mundial, por tal concepto se entiende la crítica al concepto, a la razón, al orden y a los sistemas que sirvieron para fijar los límites al pensamiento. Es importante tener en cuenta que contemporáneamente a la aparición del Pensamiento Complejo se produce en el mundo occidental la emergencia de un nuevo saber sobre la educación y la pedagogía. Este saber, que no es propiamente un pensamiento, no tiene como base las ciencias de la naturaleza y tampoco las ciencias sociales, otras ciencias, otros discursos y saberes existen en la base de este nuevo discurso. Ellos son: las teorías de sistemas, la cibernética, las ciencias de la comunicación y las cien-

cias de la información. Con ellos aparece una nueva práctica completamente nueva: la tecnología de la educación.

Los conceptos que regían en el pensamiento clásico y moderno como eran los de orden, sistema, leyes, función, organismo, signo, representación y otros, son reemplazados o reinterpretados por conceptos o nociones como máquina, control, información, gestión, comunicación, producción, entre otras. Nociones que en su evidencia muestran un desbordamiento del papel del hombre y del dominio de la naturaleza así como la poca preponderancia de lo social. En lugar de representarse una sociedad bajo la dualidad hombre y naturaleza, estos nuevos saberes optan por colocar en primer lugar el conocimiento entendido como información, es decir, signo de los signos. Con esta estrategia queda superada toda pedagogía que se piense como disciplina, esto es, como formación de la conciencia considerada como un todo, una generalidad, una unidad y un sistema cerrado; articulada a los esquemas de la racionalidad y a los usos sociales. En lugar de disciplina, los nuevos saberes piensan en función de formación continua, permanente, ligada a la técnica y a la lógica de su aplicación que no es otra cosa que la información convertida en motor del mundo.

Estas nuevas estrategias tecnológicas y comunicativas en lugar de pensar la ciencia, de volver sobre las cosas que no se han pensado, de insistir sobre la crítica y la analítica, se situaron sobre la superficie de los signos, de las interpretaciones y explicaciones y bloquearon cualquier posibilidad de aplicación del Pensamiento Complejo. En lugar de hacer de la crisis una crisis, abrieron lo que no tenía porqué abrirse, como fueron, en el caso de la educación, las escuelas. Ante la crisis de la escuela propusieron el proyecto de las Escuelas Nuevas. Lo importante de éstas y de sus métodos activos consistió en que propusieron una integración no solo de los saberes provenientes de las ciencias de la naturaleza con los saberes sociales sino que además su función fue la de integrar las pedagogías racionales con las pedagogías o educaciones irracionales, por ejemplo la formación irracional fue incorporada como parte de las actividades artísticas. Esta estrategia conocida como formación inte-

gral o educación integral solamente taponó las posibilidades críticas que tenían las pedagogías irracionales en la educación y mantuvo el dominio de las pedagogías funcionalistas y experimentales.

Desde principios del siglo XX Europa y EEUU se apropiaron de los métodos activos y crearon las Escuelas Nuevas, novedad que duró hasta la década del cuarenta cuando comienza el desmoronamiento de lo nuevo, de lo moderno, de lo activo, de lo integral, de la formación productiva, de la disciplina y de la profesionalización. El movimiento de tecnología educativa lo que va a criticar y a intentar modificar son los fundamentos sobre los cuales se pudo construir un sistema de escolarización, de alfabetización, de civilización y de productividad. Uno de los núcleos que atacó precisamente, fue aquel que fundamentó en su momento las ciencias naturales, el hombre y su sistema de representaciones. Pero también atacó el núcleo fundamental de las ciencias sociales, su concepto de disciplina, que organizó y dio sentido a nociones como las de sociedad, individuo, función, producción, entre otras. La tecnología educativa por ejemplo se organizó con saberes que procuraron no saber nada del hombre, de su conciencia, de su mente, de sus representaciones y contra una sociedad que tenía puestas sus aspiraciones en la integración del hombre con el trabajo, con la riqueza, con la sociedad y la cultura, a través del tiempo productivo, de la formación moral, de la profesionalización. Esta estrategia educativa que puede ser calificada de radical por sus consecuencias para la vida educativa y las instituciones de educación encontró bien pronto sus opositores, sobre todo provenientes del campo cognitivo y de las mismas ciencias sociales, sobre todo de la sociología crítica y la sociolingüística. Pero también se apropió de conceptos como el de curriculum y el de administración, muy importantes en el afianzamiento de las nuevas tecnologías de la educación. Este complejo o entramado de saberes, prácticas y conceptos educativos taponaron definitivamente las posibilidades que tenía el Pensamiento Complejo para producir intersticios, condiciones y aberturas que hicieran posible la introducción en la educación y la pedagogía de aquellos fenómenos que siempre se han mantenido incomprensibles para la propia función de educar como son: los de formación, conocimiento, entendimien-

to, competencias, entre otros y para producir, en síntesis una crítica, que posibilitara volver a pensar los fundamentos que subyacen a los compromisos del Estado y la razón frente a la educación y la cultura. En los actuales momentos, a finales del siglo XX, el Pensamiento Complejo ha renovado sus críticas a la sociedad informatizada, al concepto de máquina sobre el que reposa gran parte de las estrategias y políticas culturales y sociales, al concepto de organización, que vuelve a fundamentarse en los viejos principios del sistema cerrado aunque nombre y se apoye en las estructuras abiertas, al concepto de información quizás el concepto central que sirve de fundamento para estas sociedades llamadas informatizadas.

Brevemente citaremos uno de los programas del Pensamiento Complejo, el que nos describe E. Morin en diferentes textos (Morin, 1977; 1982; 1990). La proposición mayor es que la complejidad piensa el todo. ¿Qué es el todo y cuál es su relación con las partes? Como se ve a lo que apunta el pensamiento complejo es a la recomposición de todo. Lo cual significa no obedecer a un pensamiento que separa sino a un pensamiento que reúna: “lo que está tejido en conjunto”. El pensamiento complejo, lo sintetiza Morin, es un pensamiento que busca al mismo tiempo distinguir -pero sin desunir- y religar (contextualizar y globalizar). La complejidad apuesta por una historia de la totalidad más que por historias generales. Lo general es un obstáculo, así como lo son las reflexiones generales, los intelectuales generales, los escritores generales y todo lo general. El pensamiento complejo surge de tres teorías: la información, la teoría de sistemas y la cibernética. Como se ve su nacimiento es tardío. La información emerge de investigaciones genéticas que se interesaron por el cerebro, la comunicación de ciertas especies y por comportamientos anómalos, extraños y mal observados. Su objeto de estudio es la incertidumbre, la sorpresa y lo inesperado (Hartley, Shannon y Weaver). La teoría de sistemas proviene de un esquema lógico que dice que “el todo es más que la suma de las partes”. Su campo es universal, por sistema se entiende la asociación combinatoria de elementos diferentes (Bertalanffy). Con la noción de sistema aparece la relación de campos transdisciplinarios, la

complejidad del todo y la ambigüedad de una noción como lo real. La cibernética, por su parte, comenzó a formularse en tres direcciones: mecanismos de control automatizados, control de objetos y control político. Su objeto de estudio son las máquinas autónomas o la maquinaria autorreguladora. Con la cibernética se rompe la relación causal al introducir circuitos de comunicación, de retroalimentación, alternados, correlativos y autorreguladores. (Weiner) (Morin, 91, Lipset, 82). Son tres los principios que Morin diseña como metodología del pensamiento complejo: el dialógico, el recursivo y el hologramático. Por principio dialógico entiende la posibilidad de pensar no en términos dualistas sino usando nociones antagonistas con el fin de comprender los procesos organizados de la vida y de los sistemas. La recursión implica usar la estrategia de la autoproducción y la autoorganización, este concepto rompe la relación producto-efecto: El individuo produce la sociedad pero a la vez es producido por ella. El principio hologramático parte de lo siguiente: el todo está en las partes. La totalidad del patrimonio genético está en cada célula. Así como el individuo está en la sociedad, la sociedad está en el individuo en tanto que todo. (Morin, 1991).

4. Complejidad, acontecimiento y educación moderna: La escuela y la educación entraron en crisis desde el momento en que la nueva sociedad de la información criticó los sistemas cerrados, las organizaciones totales, la separación de lo natural, lo social y lo cultural, y el concepto de disciplina para la formación de los profesionales y los agentes de la educación. Como lo dice Morin estas críticas se desprendían de las nuevas investigaciones de la Física, de la Biología y de la Química que incorporaron y dieron lugar a una nueva teoría de sistemas, de información y de comunicación. Lo que llama Morin el Pensamiento Complejo nace de la utilización de esta metodología producto de las ciencias físico-químicas. Metodología que reconstruye un nuevo modelo de pensamiento llamado complejo. Este pensamiento es distinto al saber que se produjo en la educación que también utilizó las ciencias de la información para crear una tecnología de la educación cuya estrategia consistió en producir nuevas teorías de la instrucción, del curriculum, de la en-

señanza, y del aprendizaje. Aunque en general, creemos que esta utilización modificó sustancialmente toda la educación contemporánea. El uso de la información en la educación terminó en una tecnocracia de la teoría de sistemas, de las ciencias de la comunicación y de la información cuyos resultados pretendían resolver los problemas de alfabetización, aprendizaje y cobertura en el mundo de la educación usando para ello los computadores, las máquinas de enseñanza, la planificación y la administración bajo el concepto de teorías de la información y de la comunicación (TIC). Decimos tecnocracia por que la forma como se entiende la información en la educación planificada dista mucho de la información entendida por la física moderna.

La información en la educación planificada es un programa, diseñado pensando en objetivos, en indicadores, en justificaciones y evaluaciones que mantienen la idea de sistemas cerrados. Sistemas cerrados aplicados a organizaciones abiertas, a relaciones complejas, a diversidades culturales, a multiplicidades biológicas, a subjetividades. La información tal y como es comprendida por el Pensamiento Complejo implica un nuevo concepto de la vida, de lo viviente; del conocimiento; de la organización; del sujeto y del objeto; de la vida cotidiana; lo cual significa una nueva lógica, una metodología, una epistemología y una antropología diferente a las construidas por el pensamiento clásico.

No basta que la educación utilice la información, la tecnología o la comunicación sin previos estudios de estos conceptos, sin mirar sus formas de aplicación y sus usos lleva a una tecnocracia, una tecnologización de la vida y del conocimiento que termina en los abusos de una sociedad de control. Precisamente una de las tareas del pensamiento complejo es el prevenir, criticar y desmontar las formas de control propias de la sociedad de la información.

El problema del aprendizaje puede ser un buen ejemplo para que logremos diferenciar la tecnología de la educación que usa la información, y la información pensada por el Pensamiento Complejo. El aprendizaje en las prácticas generadas por las tecnologías de la

educación lo concibe como un sistema autónomo, que tiene que ver con la mente, el cuerpo y la propia instrucción. Existen diferentes teorías según se haga énfasis en un aspecto u otro del aprendizaje. El aprendizaje se puede pensar con relación al maestro, o como una operación autónoma. Se puede aprender de todo, tanto lo abstracto como lo concreto, lo material como lo cualitativo. Es pues, el aprendizaje, un gran sistema articulado, fraccionado o general.

El aprendizaje es pensado por la complejidad como un problema biológico pero articulado a procesos de información. Lo biológico es el puente que une lo exterior a lo interior o viceversa, une también, lo innato, al programa de información, el sistema exterior a los sistemas interiores. Puede ser entendido como desarrollo o información. “El aprendizaje es la adquisición de información que el sistema saca del ecosistema. Esta adquisición se efectúa a partir de un dispositivo innato (estrategia y organización cognitiva) y a partir de una búsqueda errante las más de las veces, al azar (scanning) del sistema en el ecosistema. El aprendizaje consiste, en cierto sentido, en hacer que los eventos signifiquen, en transformar el evento ruido en evento señal, incluso en evento-signo: “el ruido es transformador en señal por el aprendizaje”. Esta transformación consiste en efectuar asociaciones entre eventos que se repiten y otros que van unidos sincrónica o secuencialmente a éstos” (Morin, 1982. p179). El aprendizaje da un sentido a los eventos frecuentes del ecosistema, en llevar o eventos o fenómenos nuevos o desconocidos a modelos conocidos, en reconocerlos como especímenes de una especie de eventos o de elementos dados. El aprendizaje conduce a una visión del mundo que nos rodea, a partir de entonces el ecosistema encuentra su analogón en el cerebro del que ha aprendido; digámoslo de otro modo: el sistema se convierte en una especie de receptor, que, como dispone de un código distingue el mensaje del ruido, lee un mensaje cada vez más rico en el “libro del mundo”. El secreto, pues, del aprendizaje, “es reconstituir, con fuentes al azar y punciones sobre el medio, toda la organización ecosistémica, que se convierte a su vez en organización mental. La conciencia-reflejo es a mismo tiempo lo contrario del reflejo: es la asimilación activa del orden ecosistémico por y en el orden sistémico.

Necesita de un dispositivo potente y reductible al ecosistema para asimilar a éste” (Morin, 1982. p. 180).

El aprendizaje no es un acto simple y reduccionista que sólo signifique la entrada de información al cerebro, a la mente o al cuerpo. En medio de este proceso que tiene un principio y un final, encontramos multiplicidad de eslabones, de procesos, de sucesos que por comodidad podemos llamar acontecimientos. Son estos procesos los que intentan conocer un pensamiento que se llame complejo. Los procesos no son objetos fijos, tampoco representaciones ordenadas, y menos leyes, son objetos ruidosos, desordenados, representaciones mal calculadas, leyes que se quedan a mitad del camino, ligadas a la materia o a las ideas. Los acontecimientos son los errores, los accidentes, los hechos azarosos, las cosas mal comprendidas, las formas ocultas, los sentidos enigmáticos. El aprendizaje se entiende al comprender la complejidad de los acontecimientos que intervienen para que se produzca al fin eso que es el aprender. El aprender no es la constatación por el maestro de lo que él mismo enseña, incluso eso no llega a ser una información, tampoco una comunicación, lo que hace el maestro prisionero de esta forma de ver el acontecimiento es una operación de disciplina, de sometimiento y dominación que se puede denominar control. El aprender que lleva al aprendizaje, según lo entiende la complejidad, es la aproximación a un cálculo sobre lo que pasa en los circuitos que son necesarios recorrer por toda información antes de que llegue al cerebro y sobre todo cuando es cerebral. La complejidad opera sobre este impensado que es lo inesperado, lo que puede fallar, lo que no puede ser, la interminable espera de que algo se produzca.

La pedagogía puede ser entendida como un acontecimiento siempre y cuando la preocupación y el interés recaiga sobre los múltiples procesos que la producen, sobre los procesos microfísicos y macrofísicos, sobre los sistemas abiertos que intervienen y se recorren sobre sistemas cerrados, en la medida en que se piensen los aspectos de la auto-organización de la subjetividad, y de la organización de la información. Su objeto ya no puede ser el hombre y su fundamento la naturaleza o la sociedad. La pedagogía debe plan-

tearse seriamente los problemas de la vida, de la comunicación y de la información del hombre como ser viviente en relación con esta red de sistemas y sus efectos sobre la cultura y las formas de poder-saber.

Bibliografía

Avanzini, G. Histoire de la pedagogie du 17^e siècle á nous jours. Tolosa : 1981 (traducción castellana : La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días. Primera parte: las doctrinas de inspiración protestante. México : Fondo de Cultura Económica, 1990.

González Moena, S. (comp.). Pensamiento Complejo, Bogotá : Magisterio, 1997. (Mesa Redonda)

Lipset, D. Bateson, Gregory. The legacy of a Scientist, Boston : Beacon. (Trad. Cast: Gregory Bateson. El legado de un hombre de ciencia. México : Fondo de Cultura Económica, 1991.

Morin, E. La Méthode, Tomo 1, La nature de la nature. París : Du Seuil, 1981. (Trad. Cast.: El método, Tomo 1, La naturaleza de la naturaleza, Madrid : Cátedra, 1981. Morin, E. Science av ec conscience. París : Fayard. 1990. (Trad. Cast.: Ciencia con consciencia. Barcelona : Anthropos, 1984).

Morin, E. Introduction a la pensée complexe. París : ESF (Trad. Cast.: Introducción al pensamiento complejo. Barcelona : Gedisa, 1996).

Morin, E. La necesidad de un pensamiento complejo, trad. Publicada en González Moena, S. (comp.), Pensamiento Complejo. Bogotá : Magisterio, 1997. (Mesa Redonda)

1 Humberto Quiceno Castrillón. Sub-director Investigaciones y Postgrados Instituto de Educación y Pedagogía. Universidad del Valle.
Dirección del autor: hquiceno@makarenko.univalle.edu.co

¡Todo un reto! El título al final¹

Teresita Zapata Ruiz²

Todo lo que logremos interiormente, cambiará la realidad exterior.

D.R.A

I. LA CONVERSACIÓN: JUEGO Y ARTE DE ESCULPIR.

La conversación, ese sutil intercambio de palabras, de silencios, de gestos, de palpitaciones, que permite aflorar las más sentidas ideas, ensoñaciones, sentimientos, incongruencias que habitan nuestro interior. La conversación -no la habladería-, es abertura, es confrontación y es apropiación.

Es abertura porque deja escapar cual burbujas de aire en un estanque, aquello que de verdad somos y sentimos, y que reposa en las huellas de nuestra memoria esencial: nuestra memoria de ser. La conversación jalona, extrae, los conocimientos que realmente poseemos producto de nuestras experiencias de vida, de nuestras reflexiones, de nuestras lecturas. Por su espontaneidad la conversación permite decir la palabra que cada cual posee. Hay quienes tienen palabras con biografías propias, gestadas con arraigambre, con hondura, palabras que tienen la semántica de identidad de quien las pronuncia. Todos hemos saboreado esas palabras vida, esas palabras piel, llanto, olor, que nos permiten sentir el sabor a verdad que las gesta. Y hay quienes tienen palabras prestadas, oídas, repetidas, es decir, no palabras sino más bien vocablos, términos. Proprietarios todos de palabras y/o vocablos, nos ponemos en evidencia en la conversación. La conversación es holgura, es apertura al mundo de valoraciones y significantes que habitan en cada interlocutor, es soltura para la construcción de nuevas constelaciones de sentidos a partir de las resonancias cognitivas que dejan las palabras escuchadas.

La conversación insta a jugarse uno, a ponerse en evidencia frente al otro. Para gestarse la conversación requiere una atmósfera de confianza, franqueza, espontaneidad, atrevimiento, placer, conocimiento.

No en cualquier clima surge una conversación. Una amalgama de colores conforman su ambiente propicio:

El turquesa de bosque y mar: *Esperanza en el otro, confianza en su ofrecimiento, expectativa que su palabra anuncie, diga, convoque al pensamiento.*

Púrpura intempestuoso y enérgico: *Que desate la generosidad de decir... que cante con ahínco las verdades, que aflore las mentiras, y sea franqueza.*

Naranjado irrefrenable de la espontaneidad: *Que nos transporte a laberintos y polifurcaciones de los sentidos e ideas contenidas en el otro, no aprehensibles a primera vez, son sorpresa. Espontaneidad naranja que nos muestra aquellas maneras más recónditas del alma donde no siempre la emperatriz es la razón.*

¡Solferino fosforescente!: *Atrevimiento, irreverencia que impacte los sentidos, lanzamiento de un juicio novedoso, trastornador de lo repetitivo, no por snobismo sino por reflexión, comprensión, creación: ¡por convicción!*

Amarillo orgásmico: *Placer emanado del conocimiento, del saber con propiedad. Placer amigo y aliado de la sabiduría, del pensamiento.*

Blanco luminoso de la espera, *del silencio que conquista otras percepciones. Blanco silente que calla para comprender.*

Pero toda esta amalgama colorida está irradiada por la capacidad de escucha. Quien no escucha no conversa, no construye ni extrae sentidos, no desentraña presencias, no hurga pensamientos. Y porque escuchamos, en la conversación, las palabras pueden producir-

nos rompimientos en nuestra forma peculiar de ver y sentir la vida. Hay que permitirse ser tocado por la palabra del otro, abriendo así el espacio a la confrontación de nuestro mundo valorativo-cognitivo. La conversación en su acepción más rica permite percatarse, darse cuenta de la otredad -de lo otro existente fuera de mí, distinto o similar a lo mío-. La conversación confronta, provoca, produce semánticas.

Al conversar se aprende, se llega. No con todos podemos conversar, porque no creamos el ambiente propicio; porque no estamos dispuestos al intercambio; a ponernos en frente de... Porque no estamos gustosos de abrirnos; porque el temor nos asiste o porque no sabemos o no tenemos nada que decir. La conversación se da porque hay sujetos deseantes de lo otro y en esta medida hacen aflorar lo existente que está allá adentro. Hay que tener deseo, disposición para el encuentro del otro y con el otro. Porque cada uno de los que entra en diálogo enmudece o alienta la palabra.

Pues bien, es al calor, al abrigo de muchas conversaciones con diferentes interlocutores como he ido gestando, ejecutando, evaluando, y soñando desarrollos para mi propuesta programática y vivencial en los cursos PROYECTO PEDAGÓGICO y PRÁCTICA, del Programa de Educación Infantil de la Facultad de Educación.

Con la magia de la palabra escrita, crearé escenarios y personajes que me permitirán reconstruir la historia de este trabajo de FORMACIÓN DE MAESTROS.

II. LOS PERSONAJES

Manuel Ébano

De cabello al viento y gesto sabedor de ternezas. Manuel, el amador de las memorias esculpidas en tinta y en papel. Manuel, inquisidor del conocimiento bajo la guía de los grandes hombres: pensa-

dores, artistas, literatos y científicos. Manuel, aroma de semen tropical, ha aprendido de la vida a través de la lectura de libros. Sus convicciones más férreas son iluminadas por los maestros que el paso contundente del tiempo no puede sepultar porque escribieron para no morir. Y Manuel ha amado, y ha creado, y ha labrado su vida aprendiendo de los textos, y son ellos su faro para navegar.

Manuel nos penetra de la urgencia amorosa para ampliar los referentes de la vida. Nos coloca como muchacho curioso, aventurero y obstinado al encuentro de nuevos mundos de pensamiento a través de los libros. Para Manuel, el pensamiento tiene alas y traspasa el horizonte. Y Manuel de cabello al viento, eriza la piel de quien lo conoce porque se testimonia en su trabajo cotidiano la fuerza substancial que sus lecturas le inyectan.

Amalia De-l-a-mar.

Tiene la fineza, el refinamiento y la sutileza de las orquídeas, mezclada con la espontaneidad de las margaritas y del colorido intempestivo de las astromelias. Amalia es sensitiva y su alma de mujer la han labrado las vivencias hogareñas de su infancia, sus amigos, los recreos en la escuela, las soledades que la acompañan amañadas a su lado y los hombres que han acariciado su cuerpo haciéndole trillitos de vida y humedad empapados de erotismo. Amalia sabe de sí y esto la hace encantadora. Ella es especial, poco común, -decimos los que la conocemos-, porque la vida la ha tocado en sus entrañas, porque su belleza es identidad que se trasluce. Amalia conoce, mejor dicho sabe. Uno lo comprueba cuando la ve y la siente caminar y debatirse por los senderos de la vida. Es lectora de experiencias, y por supuesto, de textos, paisajes, música, olores, miradas, sentimientos... Los toros de casta bravíos, ¡rebeldes! parecen habitarla: Ella toda huele a irreverencia. Con su alma de jugadora, valiente para los retos, los riesgos, las pérdidas, el triunfo, ha conseguido esculpir su identidad. Amalia es delfinesca: inteligente, tierna y de halo fresco.

Simón

Simón guitarrero, de corpulencia gitana y gestos de brisa de mar... de andar recorridor de cimas, hondulaciones y valles. Simón se gana o más bien se encuentra los secretos esenciales de la vida porque le es fiel al fluir de su piel que según él, le muestra de manera inequívoca los puntos de llegada y de partida. Su piel es sensora de brechas, atajos, caminos franquíos y también marañas. Y aunque muchas veces se hiere, se extravía, se fatiga o se confunde tiene una fe inalterable en el sentido de su piel que es la trifluencia de su razón, su sensualidad y su espiritualidad humanas. Simón afirma que este modo de conocer permite la vivencia de la comprensión y que cuando uno comprende se transforma y crea y siente. Conocer de esta manera irremediamente nos hace SER. Y uno lo aprende en lo musical de Simón el guitarrero. Su piel huele a bosque invernal.

III. EL ESCENARIO Y LA CONVERSACIÓN

Un fondo musical de trompetas que inicia con el “Prelude del Te Deum”, de Charpertier, una luz tenue que irradia la lámparacacita de vela ubicada en el centro de la mesa; las butacas abollonadas que acogen reposadamente sus cuerpos; Un brandy que al tomarlo les calienta la sangre. Es el lugar de reunión de Simón, Manuel y Amalia. Hay penumbra de encuentro.

¡Un brindis por la infancia! -propone Amalia-

¡Salud! -y sus copas de cristal suenan al rozarse-

La infancia, territorio sin fronteras. Dice Simón. Hablar de la infancia es traer a la memoria el tiempo sin relojes reales que lo puedan medir. ¡Qué mágica medida del tiempo: la de las ganas, la de la intensidad!. Bastaba el placer de querer y la posibilidad de entregarse a un juego, a una charada, a una ensoñación, para que las horas se vivieran en segundos.

Manuel:

Oh!. “La isla de los hilos dorados”³.

“¡Cuán lejos se halla ya el reino de la niñez!. Los seres que allí habitan diríanse de otra especie. Hay una extraña exuberancia vital en esos infatigables: desde la mañana hasta la noche, corren, chillan, se pelean, vuelven a ser amigos, saltan y brincan de acá para allá. Al fin se caen de puro sueño, pero volverán a empezar en cuanto amanezca. Su cuerpo débil y desmañado, es ya una imperiosa esperanza. Consiste su riqueza en lo que no poseen, en las maravillas de lo posible. Imaginar no es sólo su primer deleite: Es el signo de su libertad, su vital impulso. No los frena aún la razón”⁴.

Amalia:

La infancia: páginas primeras de nuestra vida que guardan muchas de las razones que nos hacen ser.

Simón:

¡Que significativa es, la impronta de los afectos de mi infancia!. Las palabras, los gestos, las caricias, las compincherías de los mayores, o su severidad, su lejanía, su desprecio, su censura, cuánto animaban o perturbaban. Nos hacían dichosos o los más desgraciados de los seres.

Manuel:

“De niños ciertamente, poseemos a veces intuiciones que nos ponen en contacto con las grandes almas; y somos capaces de encontrar, bajo un exterior huraño, una desesperada sensibilidad”⁵

Amalia:

Claro; en la infancia tenemos mucha sensibilidad, es decir, capacidad para sentir vivamente.

Simón:

¿Han pensado ustedes que los asuntos que aprendemos con vivacidad, -aquellos que involucran el corazón, la mente y toda nuestra energía interior- son los más significativos en nuestra vida ?.

Manuel:

Me haces pensar en el planteamiento del aprendizaje cognoscitivo-afectivo-experiencial de Carl Rogers, el psicólogo humanista. Cuenta que su alma de jardinero lo llevó un día a sembrar y cultivar dos bellos arbustos de hojas doradas en cada lado de la entrada del camino que conducía a su garaje. Al fin se habían puesto realmente frondosos. Un día, estaba de mucha prisa e intentó guardar su automóvil en reversa, al girar el volante pegó contra algo y se detuvo. Conmovero vio que la llanta posterior de su auto había pasado exactamente por la mitad de uno de sus arbustos. Su reacción fisiológica fue intensísima: se insultaba con palabras duras y experimentaba una pena que sólo puede sentir un jardinero. Entonces repitió una y otra vez: gira el volante antes de iniciar el retroceso, gira el volante antes de iniciar el retroceso. Eso fue un aprendizaje -describe él-: Tenía un elemento cognoscitivo, varios componentes emotivos y tenía además la característica visceral del aprendizaje experiencial. Había aprendido una lección que no olvidaría fácilmente⁶.

Simón:

Estos aprendizajes yo los llamaría: conocimientos y están imbuidos de piel, de asombro, de palpitations interiores, de una profunda reflexión.

Amalia:

Y yo evoco al literato Ernesto Sábato, cuando en conversaciones con el periodista Carlos Catania, describe a un ingeniero forestal brillante y apasionado llamado Tortorelli, quien cierto día lo invitó

a recorrer la meseta patagónica. En este recorrido Sábato se conmovió espiritual y corporalmente aprendiendo de su compañero, el verdadero significado de los árboles y los bosques. Observando el bosque petrificado y el bosque de los arrayanes, Tortorelli decía tocando y acariciando el tronco de uno de esos formidables árboles: “pensá por un momento que cuando surgió el imperio romano, ya estaba aquí. Y siguió cuando ese imperio se derrumbó... Ha pasado la historia entera de occidente y ahí lo tenés todavía.” Sus ojos estaban humedecidos por la emoción, y en el silencio augusto de aquellas soledades los tres estaban absolutamente compenetrados.

Una “geografía encarnada, el hombre con sus pasiones y vicisitudes vinculado a ella”⁷.

Simón:

Una geografía que exalte los sentidos.

-El disco compacto de trompetas con composiciones de Handel, Vivaldi, Pourcel, Bach, Haydn y Verdi, dio sus compases finales. De nuevo un brandy... y la caricia musical de Joaquín Rodrigo con su Concierto de Aranjuez y la Fantasía para un Gentil Hombre.

Amalia:

Y pensar que la corporalidad tan desdeñada en nuestra cultura es tan esencial en la construcción cognitiva. ¿Dónde aprendimos nosotros de la corporalidad?

Simón:

Aprendí en los baños de la escuela, en los potreros de mi pueblo cuando junto con mis amigos temerosos y vibrantes, nos descubríamos. Aprendí por los postigos de las ventanas y por las rendijas de las puertas a contrastar mi cuerpo con el de mis hermanas, con el de alguna vecina por la cual secretamente tenía una gran curiosidad.

Manuel:

Sobre el cuerpo, sus pasiones y voluptuosidades, aprendí en “Cachondeos, escarceos, y otros meneos” de Camilo José Cela; en el Amante de Lady Chaterly; en Sexus II de Henry Miller; en Teresa, Sabina, Tomás y Franz, de la Insoportable levedad del ser de Milán Kundera; en el historial femenino de Neruda relatado en Confieso que he vivido; en el Remordimiento de Fernando González; en Madame Bovary de Gustavo Flaubert.

Amalia:

Y yo en la canción de Luis Eduardo Aute: Anda, una invitación a una mujer amada a que se ponga la “desnuda violencia que recata” y sea un cuerpo enamorado... para que exprese lo que siente, quitándose “el vestido, las flores y las trampas” descubriendo con la concupiscencia secreta de su alma. Sintiéndome y reconociéndome en esas palabras, he aprendido también de mi esencia femenina.

-La fantasía para un gentil hombre en el segundo movimiento “Españoleta y Fanfare de la Caballería de Nápoles” enardece el espíritu y acrecienta la pasión...

Dos brindis consecutivos producen en Amalia, Simón y Manuel esa ebriedad sensual que aguza el pensamiento, que “saca el lado pájaro del alma”. Ebriedad que envidiamos cotidianamente para percibir y comprender lo ordinario de una manera excepcional.

Simón:

Del cuerpo aprendí en los prostíbulos, en la zona roja de mi pueblo.

Amalia:

Mis amantes en la impetuosidad de la pasión o bajo la calma de alborada de la ternura me enseñaron mi geografía femenina. Muchas veces reclinada en sus pechos recorría con mi mirar y con mi

piel, su cuerpo. Bajo el abrigo del amor, descubrí y me he extasiado con el cuerpo masculino. ¡Qué obra lujuriosa de la naturaleza! ¡Qué estética montaraz la de lo varonil!.

Manuel:

En la casa azul, *el cuento de Carmen Cecilia Suárez, al susurro de las palabras de madame Sosotriz y de Eliseo, aprendí del “orgasmo psicotrónico”, de la sensibilidad y conocimiento espiritual que acompañan a hombres y mujeres cuando del placer del cuerpo se trata. También con Anäis Nin en los Pájaros de fuego y con las historias de erotismo de las Mil y una noches.*

Simón:

Pero fue al lado de mi mujer amada, bajo el encanto de su piel de rosa, como comprendí la hondura y significancia orgásmica del cuerpo. Sentí cómo el orgasmo es una sensación hermana de la sabiduría. Reconcilié el aprendizaje formal y cerebral con la sensibilidad.

Amalia:

Parece sorprendente que fuera la vida y el contacto interhumano el que enseñe conciliaciones tan extraordinarias. Oye Manuel, por lo que decías de Rogers y Sábato...si vinculamos todo esto...

Simón:

Podríamos postular en medio de estos brandys una lujuriosa teoría del conocimiento que considere el cuerpo como esencial.

Manuel:

Ya lo decía Karl Marx: “La experiencia sensible debe ser la base de toda ciencia. La ciencia sólo es ciencia genuina cuando procede de la experiencia sensorial... Toda la historia es una preparación para que el hombre se convierta en objeto de la percepción sensible y para el desarrollo de las necesidades humanas (las necesida-

des del hombre como tal)... Fijar una base para la vida y otra para la ciencia es una falsedad... Porque no son sólo los cinco sentidos, sino también los llamados sentidos espirituales, los sentidos prácticos (desear, amar, conocer), o sea la sensibilidad humana y el carácter humano de los sentidos lo que alentará la conquista de toda la riqueza del ser humano... Un hombre rico es, al mismo tiempo, un hombre que necesita un complejo de manifestaciones humanas de la vida y cuya propia auto-realización existe como necesidad interna, como apremio”⁸.

Un descanso en la conversación para alimentar también el cuerpo.

Amalia:

Conversando sobre la corporalidad reconstruí parte de mi historia y recordé mis diarios a través de los cuales conocí mucho de mí.

Simón:

Los amigos, las veladas, las conversaciones entrañables, me han permitido mi propio saber histórico. Reconstruir mi acontecer.

Manuel:

La fascinación casi urgente hacia el género biográfico me jalona preguntas por mi vida y mi razón de ser. Cuando leo la historia vital de la Yourcenar, de Isadora Duncan, de Van Gogh, de Dalí, de Luis Caballero, replanteo mi historial: tenacidad, entrega, compromiso, creencia en sí mismos, sensibilidad, cultivo exquisito del intelecto, de la sabiduría. Es todo un reto para mi vivir.

Simón:

La pregunta por la razón de ser, por la identidad, es la que me da ubicación en el mundo. Me descubro diabólico y angélico; Veo mis contrastes, mis escapes huidizos, mis herencias no escogidas por supuesto, pero que tantas veces me atormentan. Percibo en mí los

contrarios, lo dionisiaco y lo apolíneo, lo thanático y lo erótico.

Manuel:

En la poesía de Whitman por ejemplo, descubro mis “flujos y reflujos”, “los placeres del cielo y los tormentos del infierno”, y muchas veces “ todo lo resisto mejor que mi propia diversidad”⁹.

O con Benedetti me detengo ante mi rostro:

“hace mucho, muchísimo
que yo no enfrentaba
como anoche al espejo
y fue implacable como vos
mas no fue tierno”¹⁰.

Amalia:

El cine me ha incitado a cuestionarme sobre mi ser... Woddy Allen por ejemplo en “Alice”, o en “La Otra Mujer”, o en “historias de Nueva York”, De Fellini “Julietta de los espíritus”, o en “Lunas de Hiel” de ese director que tanto nos gusta.

Manuel:

“Creo que las revoluciones duraderas provienen de cambios profundos en el interior de nosotros mismos que influyen en nuestra vida colectiva”. Decía Anais Nin en Ser Mujer.

Simón:

He experimentado cuan cercano me hace a la conquista de la felicidad el conocerme. Porque sé y deseo, qué es prioritario, qué es mío realmente y conduzco mi vivir bajo mi propia guía.

Amalia:

Es duro y muchas veces doloroso pero es imprescindible. El conocerse hace que cambien nuestros rumbos.

-Un cambio musical y tenemos a Pink Floyd en concierto: Animals. Esta música con efectos electrónicos hace pensar en el arte, en la ciencia.

Simón:

En un viaje que hice a California tuve la fortuna de conocer a Carl Sagan. De él me atrevería a decir que sus estudios y descubrimientos astronómicos están imbuidos del más amplio significado humano.

Manuel:

Indudablemente. Pero lo que me parece ahora significativo de resaltar es el concepto de ciencia que orienta su trabajo. Ciencia iniciada con el asombro, con la fantasía -en su caso de mundos extraterrestres-, con la dedicación y el empeño disciplinado y voluntario. Construcción científica descrita por él “como fascinante aventura de descubrimiento y entendimiento de mundos que inicialmente sólo son fantasía o perplejidad”¹¹.

Amalia:

Cuánto he aprendido sobre cómo hacer ciencia, sobre cómo investigar en los videos testimoniales de Cousteau o en Cosmos.

Simón:

O siguiendo la ruta investigativa de Patarroyo. Escuchando sobre sus vicisitudes, la creatividad para plantearse preguntas, para explorar con nuevos métodos, el arrojo para proponer ante la comunidad científica internacional propuestas de investigación y soluciones poco ortodoxas.

Manuel:

Leyendo a Konrad Lorenz uno descubre la validez penetrable de la

observación, la paciencia para dejar que su tiempo sucumba ante lo que desea conocer.

Simón:

Despertaríamos todos la pasión por la ciencia, por la investigación si tuviéramos la oportunidad de percibir -como lo estamos diciendo- a los científicos e investigadores como seres humanos carnales y cotidianos, pero irreverentes y soñadores.

Amalia:

¿Se han dado cuenta que no hemos mencionado las escuelas como cofundadoras de estos saberes?

En la sala reina el silencio.

¿¡Silencio de extrañamiento!?!...

¿¡de olvido!?!...

¿¡de perplejidad!?!...

¿¡de aceptación!?!...

El cansancio de los cuerpos al amanecer, el licor bebido, el sueño que empieza a pedir una frazada, retira nuestros personajes de la escena. Y la pluma que los ha creado con el pincel de la palabra, los invita a ustedes a albergarlos en su mente con un merecido descanso.

IV. LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

El nombre de esta propuesta

Y así a partir de estos puntales de sabiduría recogidos en las voces de Simón, Manuel y Amalia -voces que cantan verdades que usted y yo y muchos otros hemos sentido como necesarias-, germina mi propuesta de trabajo pedagógico: SER MAESTRO: LA AVENTURA DE ENA-

MORAR HACIA LA VIDA.

Aventura viene del latín advenire que significa llegar, suceder. La aventura es un reto constante que implica andanzas, riesgos, peripecias (del griego peripeteia: caída). Y resulta esencial para esta labor de filigrana -de ser maestro- ese estado permanente de inquietud, de replanteamiento, de observación por lo que va a acontecer. Quien vive una aventura se mete en cuerpo y alma, y este ímpetu corporal y anímico que se roba nuestro SER es el necesario en una pedagogía entrañablemente vital de “roble y pétalo”.

Enamorar es excitar el amor. Vaya si lo sabemos todos, que cuando nos enamoramos tenemos los brazos abiertos a la vida.

“El simple accidente de enamorarse es tan benéfico como asombroso. Detiene la petrificante influencia de los años, refuta conclusiones cínicas y frías y despierta sensibilidades dormidas. El corazón que había palpitado de modo regular, da un salto y comienza a latir violenta e irregularmente en el pecho. Parece que no se hubiera oído, ni sentido, ni visto hasta aquel momento”¹².

Ese “sentir hiperbólico”¹³, ese “fluir estival del espíritu”¹⁴, es el requerido para preguntarse con pasión por cada manifestación de la vida. Y un maestro debe despertar estremecimientos de esta naturaleza hacia los distintos mundos de conocimiento.

Nuestras pretensiones

La estrella polar que nos guía alberga en su núcleo dos pretensiones:

- Construir en forma participativa, (asesores, estudiantes) un proceso de desarrollo personal basado en la toma de conciencia de sí mismo, y en la re-creación y vivencia de saberes vitales: La ternura, la pasión, el ocio creador, la sabiduría, la tenacidad, la ética ante sí mismo, la fantasía, la creatividad, el amor, la sed de investigar, la

relación hombre-naturaleza.

-Vivenciar, jalonar y construir el desarrollo del quehacer pedagógico desde la esfera de la educación ambiental, transformando la propia cosmovisión y por ende las relaciones entabladas con las personas que intervienen en la práctica.

Los contenidos

Ocho son las rutas por las cuales navegamos durante tres semestres académicos hacia el despertar vital de ser maestro -que no tienen ninguna ordenación cronológica, si no que se van desarrollando simultáneamente-

-Mi historia de vida

La construcción de la autobiografía como primer referente para conocernos.

-Mi cuerpo: expresión de mi SER

Sentirse vivir a través del re-encuentro con el cuerpo.

-Vida de personajes fascinantes

Acercarse al conocimiento vital de hombres que han realizado autónomamente su proyecto de desarrollo existencial.

-Maestros que están en nuestra “memoria poética”¹⁵

Aproximarse a los maestros del ambiente universitario que nos han desatado la pasión por el conocimiento.

-Saberes vitales

Percatarse a través de la reflexión y la vivencia de saberes esencia-

les que cualifican nuestro desarrollo humano, como: la ternura, el ocio creador, el saber mirar, la tenacidad, la fantasía, la creatividad, la fidelidad a sí mismo, la sensualidad, el entendimiento.

-La necesidad de innovar: sinónimo de crecimiento.

El cambio como posibilidad dialéctica de ser.

-La investigación, fabulosa aventura del conocer.

El asombro, las preguntas desconcertantes, la urgencia de un recorrido, la confrontación y a veces el encuentro. Vivencias esenciales de la investigación.

-Y...¿qué es esto de la educación ambiental?

¿Ecología, ciencias naturales, cultura, política, dimensión ambiental?.

La metodología

Estos recorridos formativos son efectuados a través de:

- La exploración y concienciación biográfica-semántica de cada aspecto.
- Lectura de diferentes fuentes: bibliográficas, cinematográficas, musicales, paisajísticas, videográficas, de historias vitales.
- A través de la conversación como espacio de reflexión, de debate, de construcción de conocimiento.
- Técnicas humanísticas y analíticas de trabajo grupal: trabajos de fantasía, verbalización, expresión corporal y psicodrama.

- Contacto directo con personajes y/o eventos que ilustren la temática de estudio.
- Producción de escritos a dos niveles: personal-experiencial, analítico-conceptual.
- Cambios concretos en la forma de ser como maestros que deben evidenciarse en la práctica.

La evaluación

A lo largo del proceso vivimos la evaluación como un replanteamiento de lo que hacemos, que nos permita cualificar lo que consideramos pertinente. Tres son las instancias evaluativas:

- Individual personal descriptiva, que dé cuenta ante los otros de los avances logrados.
- Del grupo hacia cada participante, permitiendo así contrastar la autopercepción.
- Del asesor que marca un posicionamiento externo de exigencia.

Los logros

- Seres humanos con conciencia de sí, que saben porque lo han vivido, porque se lo han dicho a sí mismos que su trabajo de maestros será tan vasto o tan carente, como sus más íntimos alcances. Así no es posible mentirse desde teorías curriculares, sociológicas, políticas o pedagógicas tratando de justificar o de explicar la baja calidad del sistema educativo. Porque el reto es formarse con hondura y vehemencia en el arte, en la filosofía, en la ciencia, en la expresión corporal, o en cualquier faceta del devenir humano, invitando a los alumnos a través de una de estas especificidades a construir un ambiente vital donde el conocimiento y el amor sean siameses.

- Una actitud constante de autocrítica y evaluación, no con lamentos culpas o adulaciones, sino para responsabilizarse de los propios actos. Porque SÓLO CUANDO SE SIENTE LA URGENCIA DE SER, SE ES RESPONSABLE.

- Seres humanos preguntones e indagadores de respuestas.

- Seres sensibles que interactúan diferente ante el entorno:

“Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo.

A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.

-El mundo es eso -reveló-. Un montón de gente, un mar de fueguitos. Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas, que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende”.

Eduardo Galeano. (El Libro de los Abrazos: “El Mundo”)

Creo en la fuerza de cambio de las pequeñas cosas.

En la indelebilidad formativa del aprendizaje visceral-experiencial que enriquece el proceso de SER.

Como la fuerza del huracán, un ser humano pletórico de vida arrastra, impacta, forma.

Estos son los mejores maestros.

Estos son los verdaderos maestros, los que soñamos, los que hemos querido, los que perdurarán en el juego de la existencia cotidiana:

SER MAESTRO:

LA AVENTURA DE ENAMORAR HACIA LA VIDA.

BIBLIOGRAFÍA

Benedetti, Mario. Inventario. *Bogotá, Presencia, 1989*

Fromm, Erich. Marx y su concepto del hombre. 8. ed. *Bogotá : Fondo de Cultura Económica, 1982.*

Hazard, Paul. Los Libros, los Niños y los Hombres. *La Habana : Gente Nueva, 1989.*

Kundera, Milán. La insoportable levedad del ser. *Barcelona : Círculo de Lectores, 1987*

Lafarga Corona, Juan y Gómez del Campo, José. 2. ed. Desarrollo del potencial humano. *México : Trillas, 1989.*

Nin, Anaïs. Ser mujer. *España : Debate, 1984.*

Nisbett, Alec. Lorenz. *Barcelona : Salvat, 1986*

Patarroyo, Manuel Elkin. La mejor vacuna contra la envidia es la indiferencia. En : *El Colombiano (Medellín) (Jun., 4, 1995); p.1E*

Sábato, Ernesto. Entre la Letra y la Sangre. *Bogotá : Seix Barral, 1989.*

Sagan, Carl. La conexión cósmica. *Barcelona : Plaza y Janés, 1990*

Stevenson, Robert Luis. Juego de niños y otros ensayos. *Bogotá : Norma, 1992*

Whitman, Walt. Canto a mí mismo, traducción y prólogo de León Felipe. *Buenos Aires : Losada, 1978*

Zapata Ruiz, Teresita. Por el niño para el hombre. En : *V Congreso Nacional de Educación Preescolar. Medellín, 1988.*

Zapata Ruiz, Teresita. Ser maestro: Instancias mágicas de mi encuentro para posibilitar a otros el encuentro con su vida. En : IV Encuentro Departamental de Educación Preescolar. Medellín, 1992.

CICLO SIN FIN
(Circle of life)

Música: Elton John
Letra: Tim Rice
Adapt, español: Omar Canals

Desde el día que al mundo llegamos
Y nos ciega el brillo de sol
Hay mucho más para ver
De lo que se puede ver
Más para hacer
De lo que da el vigor

Son muchos más los tesoros
De los que se podrán descubrir
Mas, bajo la luz del sol
Jamás habrá distinción
Grandes y chicos
Han de convivir

Es un ciclo sin fin
Que nos mueve a todos
Y aunque estemos solos
Debemos buscar

Hasta encontrar
Nuestro gran legado
En el ciclo
El ciclo sin fin.

Es un ciclo sin fin

Que nos mueve a todos
Y aunque estemos solos
Debemos buscar

Hasta encontrar
Nuestro gran legado
En el ciclo
El ciclo sin fin.

1 Ponencia presentada en el Seminario de Experiencias y Autoformación Docente. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín, Agosto 14 a 18. 1995

2 Profesora Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Dirección de la Autora: Universidad de Antioquia. A.A. 1226 Medellín.

3 Hazard, Paul. *Los Libros, los Niños y los Hombres*. La Habana : Gente Nueva, 1989.

4 Idem.

5 Idem

6 *Desarrollo del potencial humano : aportaciones de una psicología humanista : "¿El aprendizaje puede incluir tanto ideas como sentimientos ?"*. Carl Rogers R. México : Trillas, 1989

7 Sábato, Ernesto. *Entre la Letra y la Sangre*. Bogotá : Seix Barral, 1989.

8 Fromm, Erich. *Marx y su concepto del hombre*. "Manuscritos económicos filosóficos Karl Marx". 8. ed. Bogotá : Fondo de Cultura Económica. 1982.

9 Whitman, Walt. *Canto a mí mismo*. Traducción y prólogo de León Felipe. Buenos Aires : Losada, 1978

10 Benedetti, Mario. "La culpa es de uno". En : *Inventario*. Bogotá : Presencia, 1989

11 Sagan, Carl. *La conexión cósmica*. Barcelona : Plaza y Janés, 1990

12 Stevenson, Robert Luis. "Del enamorarse". En : *Juego de niños y otros ensayos*. Bogotá : Norma. 1992

- 13 Idem.
- 14 Idem.
- 15 Kundera, Milán. *La insoportable levedad del ser*. Barcelona :
Círculo de Lectores, 1987

La pedagogía de la imaginación: la vida en las letras

*Elvia María González Agudelo**

Palabras clave: Estética, ciencia, pedagogía, imaginación, formación, didáctica, letras, estrategia al preguntar, mediación didáctica.
Key Words: Aesthetics, science, pedagogy, imagination, education, didactic, letters, asking strategy, didactic mediation.

LIMINAR

La vida en las letras es el camino de aquellas personas, que como yo, decidieron tomar la enseñanza del Español y la Literatura para construir su proyecto de vida. Un proyecto de vida donde sentimos que las palabras tienen el poder de mover el mundo. Nuestra afectividad, nuestros procesos cognitivos y nuestra sensibilidad emergen del juego con el abecedario. Nuestros placeres se agotan al encontrar una imagen nunca construida antes y que jamás nadie podrá hacerla igual. Esa es nuestra vida y nos hace felices; mas no así a una gran cantidad de nuestros discípulos.

¿Por qué si las letras son nuestra pasión, la enseñanza de ellas no nos conduce a resultados positivos? ¿Por qué el entusiasmo se nos agota al pisar el umbral del salón de clase? ¿Por qué los estudiantes no se sienten seducidos por la lectura de un bello libro de literatura? ¿Por qué su expresión oral es cada vez menos clara y menos fluida? ¿Por qué el lenguaje escrito es cada vez más simple y menos coherente?

Es un problema de la educación en general, es un problema de formación. La comunicación es la base del acto educativo y la educación es la formación por y para la vida. El manejo del lenguaje dice quiénes somos. Pensamos en palabras. La comunicación afectiva y cognitiva, a través de múltiples lenguajes, es el eje del mundo, de la vida; por ello, el papel de la enseñanza del área de Español y Literatura es la fuente primordial para conocer al otro, lo otro y a sí mismo. La enseñanza del Español y la Literatura, es pues un problema pedagógico, en tanto es formación para la vida; un problema didáctico, en cuanto el proceso docente-educativo relacione la enseñanza de las letras con el desarrollo de habilidades y valores; y es un problema curricular puesto que los fines pedagógicos y didácticos generan nuevas formas de planear las actividades en las instituciones educativas.

Este texto, por ser el producto de una investigación cualitativa de enfoque hermenéutico, se mueve entre la descripción y la interpretación del problema de la enseñanza del Español y la Literatura, en el ciclo de la básica secundaria, para desde allí, construir un modelo pedagógico postulado a partir de la Teoría de la Imaginación y posee su respectiva propuesta didáctica: “La Vida en las Letras”, ambas materializadas a través de un diseño curricular muy particular.

Sólo mostraremos el modelo pedagógico y su respectiva propuesta didáctica, la contextualización del problema y la aplicación curricular hacen parte del informe final de la investigación

FICHA TÉCNICA

El presente texto se desprende de diez entrevistas colectivas realizadas en diez colegios del ciclo de la básica secundaria de la ciudad de Medellín, cubriendo una muestra de 400 alumnos de sexo femenino y masculino, de colegios tanto privados como públicos; además, se ejecutaron diez entrevistas individuales a profesores del área

de Español y Literatura. También se desarrolló durante dos meses la observación directa de las clases de Español y Literatura en cuatro diferentes instituciones de la básica secundaria, a 132 estudiantes más y cuatro maestros en su práctica cotidiana. En estos mismos lugares académicos; luego, se aplicó la propuesta de “La Vida en la Letras”.

Dicho texto es el producto de una investigación realizada y denominada “la Interrelación entre los procesos imaginativos y los procesos cognitivos en la enseñanza del Español y la Literatura básica secundaria” respalda por el CODI y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, durante 13 meses, desde mayo de 1996 hasta junio de 1997. Esta es una investigación cualitativa de enfoque hermenéutico, donde se comprende, describe e interpreta la información desde su singularidad, para buscar sentidos y construir visiones del mundo desde la particularidad; sólo su contacto con los demás, estipulará su posible generalidad.

En ella colaboraron ocho estudiantes de esta Facultad. A ellos mi reconocimiento y mi gratitud. A Maritza por su tenacidad, a Misael por su dedicación, a Omar por su criterio, a Yamile por su sensibilidad, a Betsaida por su honestidad, a Margarita por su ansiedad, a Mónica por su perseverancia; y a Hugo, por que siempre ha estado ahí...

La información se recolectó mediante entrevistas y diarios de campo; entrevistas a los alumnos y profesores de las siguientes instituciones: Idem Presbítero Bernardo Montoya, Liceo Femenino Javiera Londoño, Idem Tulio Ospina, Bachillerato Nocturno Ayurá, Liceo Lucrecio Jaramillo, Inem José Félix de Restrepo. Los diarios de campo en las Instituciones: Instituto Parroquial Jesús de la Buena Esperanza, Liceo Benjamín Herrera, Colegio Musical Diego Echavarría Misas e Idem Industrial San Juan de Luz. Además, se tuvo en cuenta cuatro años de experiencia de la investigadora principal como profesora y directiva del ciclo de la básica secundaria en colegios como, el Palermo de San José y el San Ignacio de Loyola; ocho años como docente en el área de Español y Literatura de di-

versas universidades de la región, así como también un año y medio en la coordinación del Programa de Español y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

1. ENTRE LA ESTÉTICA Y LA CIENCIA: LA PEDAGOGÍA DE LA IMAGINACIÓN:

QUEREMOS SIEMPRE
QUE LA IMAGINACIÓN SEA LA FACULTAD
DE FORMAR IMÁGENES,
Y ES MÁS BIEN LA FACULTAD
DE DEFORMAR LAS IMÁGENES
SUMINISTRADAS POR LA PERCEPCIÓN
Y, SOBRE TODO,
LA FACULTAD DE LIBERARNOS
DE LAS IMÁGENES PRIMERAS;
DE CAMBIAR LAS IMÁGENES.

GASTON BACHELARD

El principio de integración de los conceptos Estética y Ciencia, parte de la explicación del concepto de Formación como objeto de estudio de la pedagogía en tanto es ciencia.

Es Regenbrecht, quien estipula que dicho objeto, como concepción epistemológica, no está completamente elaborado; no obstante, sí postula “un proceso de objetivación” que circunda en torno a las acciones del hombre, pero éstas encauzadas a la “autodeterminación mediante decisiones libres”, es decir, aquellas acciones que “forman al hombre” (Regenbrecht, 1987), pero no en un sentido de causalidad, arbitrariedad y libre albedrío, sino en un proceso de crecimiento, un proceso de otorgarle sentidos al mundo, un proceso de significantes; entonces, fundamenta la pedagogía en el concepto de Formación.

En alemán, la palabra formar esta designada por “Bildung” en ella habita bild cuya traducción literal es “imagen”. Estamos, ahora, frente a dos conceptos: el de formación y el de imagen, éste inscrito en aquél.

La formación, según Hegel, se alcanza abandonando lo inmediato y “ascendiendo a lo general”, “La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual”. Para Hegel la formación es, al mismo tiempo, práctica y teórica. En el primer caso hace referencia al trabajo, pues el hombre al adquirir un poder, una habilidad, una profesión, es decir, un destino, desarrolla un sentido de sí mismo, alejándose de la inmediatez en todas las direcciones; la esencia del trabajo no es consumir la cosa, sino formarla y formando la cosa se forma a sí mismo. En el segundo caso hace referencia a ocuparse de lo mediato, lo extraño, lo que está más allá, moverse desde lo otro, desde el otro, para reconocerse a sí mismo. En este sentido formarse es un proceso de construirse a sí mismo una imagen mediadora basada en la relación, no sólo con las cosas, sino con los otros, esos otros que también proyectan su imagen. Es un problema de identidad; es un problema de valores. Es un problema de elaboración del conocimiento.

El concepto de imagen, en el transcurso de la historia de la filosofía, ha tenido cuatro acepciones ligeramente diferentes, a saber: algo ausente que, arbitrariamente se evoca pero existe en algún lado; algo presente, pero que ocupa el lugar de la cosa que representa, sea retratos, fotografías, cuadros, dibujos, diagramas, entre otros; algo inexistente, como las ficciones de los sueños y las obras de literatura; algo ausente o inexistente, como las ilusiones, aquellas representaciones que para un sujeto en tanto creencia son objetos reales mas no así para un sujeto externo.

Así la imaginación se polariza en presencia o ausencia de un objeto o en conciencia fascinada o crítica de un sujeto. Como presencia la imagen es percepción, huella, impresión débil, imaginación reproductora. Como ausencia la imaginación es productora pero alterando lo real. Ante éstas dos posiciones se despliega el sujeto y su consciencia crítica para diferenciar entre lo imaginario y lo real, hacia un extremo la imagen se toma por lo real, es lo que la filosofía ha denominado consciencia crítica nula; Y del otro extremo la imaginación es el instrumento de crítica de lo real, he aquí un estado

de plena consciencia.

La imagen es, según Ricoeur, una mediación, una apercepción, una visión súbita. Es, según Wittgenstein, ver como...; es, según Kant, un método antes que un contenido; es, entonces, una significación que emerge ...

La imagen puede ser abordada desde la lógica y desde la estética, desde la ciencia y el arte. En ambos casos la imagen, cimiento de la imaginación, es instrumento de conocimiento.

La lógica se fundamenta en las imágenes provenientes de las relaciones dialécticas entre la verdad y el error, entre lo abstracto y lo concreto, entre la inducción y la deducción, entre lo conocido y lo desconocido, entre lo mediato y lo inmediato, entre lo abstracto y lo concreto, entre el análisis y la síntesis, entre lo absoluto y lo relativo. Todas estas relaciones están indisolublemente ligadas y son “movimientos del pensamiento”, como bien dice Lefebvre. A través de ellas se configuran conceptos que se entretajan para construir las leyes, base de las teorías que rigen las formas del conocimiento científico; la razón que acompaña este proceso es plenamente consciente.

Pero estos movimientos del pensamiento no se dejan ordenar linealmente; ellos son como diría Gauss: probables, como diría Poincaré: caóticos, como diría Einstein: relativos, como diría Heisenberg: inciertos, como diría Bronowski: tolerantes, como diría Margulis: cooperadores, en fin ... como diría Marx: dialécticos.

La relación entre el proceso de formación del individuo con los productos culturales no tiene que estar mediada únicamente por procesos de “objetivación”, en tanto procesos lógicos. Una mediación “subjetiva” puede ser una visión no idéntica, una visión sensible que instituye una concepción estética ante el mundo de la cultura. Entendiendo por cultura el conjunto de ideas y realizaciones del hombre para transformar la naturaleza en un bien común.

La estética se fundamenta en las imágenes sensibles. Sentir en pro-

vecho de la percepción, descubrir, intuir, es decir, cuando el sujeto conoce “traspone una excitación nerviosa en una imagen. La imagen es transformada en un sonido articulado. La lengua no procede lógicamente, da saltos, trasponiendo. La imagen se vuelve concepto”. (Nietzsche, citado por Ferro Bayona, 1984). Pero estas imágenes son particulares, ven el detalle, lo diferente, rompen con lo anterior, son discontinuas, generan contradicciones, borran fronteras, crean nuevas situaciones, por tanto “todo conocimiento que nos hace avanzar es una manera de identificar lo no-idéntico, lo ilógico” (Nietzsche citado por Ferro Bayona, 1984), ya que “el sentido nace de la diferencia”. (Barthes, 1976)

Los juicios estéticos basados en las sensaciones, no son apreciaciones de tipo material, ni moral, ni están ligados exclusivamente ante los objetos producto del arte, tampoco son deterministas. Son juicios reflexivos basados, por un lado, en lo particular en tanto el gusto, lo plenamente corporal y por otra parte, en lo general en cuanto belleza, lo plenamente armónico. Ellos afectan exclusivamente la animidad del sujeto; son una consecuencia de los estímulos y conllevan una direccionalidad de la atención humana, por ello forman.

La estética desglosa todo un campo de cognición desde lo sensible, es conocer a partir del “sentido de los sentidos”, del cuerpo mismo: la vista, el oído, el tacto, el olfato, el gusto. Los movimientos del cuerpo están integrados a los movimientos del pensamiento. El hombre es un todo: cuerpo y razón, estética y lógica, arte y ciencia, todos los sentidos hechos significación.

Así las cosas, la transfiguración de los signos desde la cotidianidad, en conceptos científicos recorre los caminos de la estética y de la lógica, es una relación entre los movimientos del cuerpo y del pensamiento; es el momento abductivo, donde la razón se deja arrastrar por la sensibilidad, partiendo de la apreciación de los objetos conocidos, desde la inconformidad, desde la diferencia, siendo también procesos conscientes, pero libres, no sujetos a una metodología específica, es una visión de las ciencias desde la complejidad.

Tanto a la estética como a la ciencia les corresponde, no sólo mundos reales, sino mundos por imaginar, mundos impensados pero posibles para luego ser erigidos en lo real.

Las imágenes idénticas constituyen la lógica y la lógica, es la base de las ciencias. Las imágenes no idénticas constituyen la estética, y la estética es la base del arte. El verdadero científico es, en primera instancia un artista pues para realizar descubrimientos elabora imágenes no-idénticas que emergen de lo idéntico y luego se preocupa por ratificarlas en el mundo real, validándolas a través de la lógica; lo científico y lo artístico están unidos por la imaginación y atravesados por la lengua. Todo saber esta estructurado a través de imágenes. Pregunta Herbart ¿Quién posee más imaginación Newton o Shakespeare?

El formarse es construirse una imagen y en síntesis, una imagen cobija: sensibilización-razón, arte-ciencia, estética-lógica, no idéntico-idéntico. El hombre, a través de las imágenes, elabora el conocimiento de sí mismo, del otro y del entorno; desde su interior se construye su imagen, se forma, forma el conocimiento y genera cultura.

Una formación desde la estética integrada con la lógica es la esencia para una Pedagogía de la Imaginación. El rigor de la lógica, en relación con la libertad de la estética; lo viejo en lo nuevo como relación dialéctica que actualiza y renueva el saber es un camino generador de utopías pedagógicas a partir de lo no idéntico, de lo diferente, de lo no lineal, de lo sensible, de las relaciones múltiples, de lo sutilmente caótico, de la complejidad. Vale anotar que se entiende por utopía, el lugar donde habitan los deseos. Hacia allá caminamos permanentemente y el acto de caminar nos hace progresar.

Una Pedagogía de la Imaginación sería, entonces, construir un hacer educativo sobre la integración de la ciencia y la estética para formar hombres con conciencia de su propia sensibilidad, que com-

prendan el mundo de la cotidianidad proveniente de la cultura y tengan la capacidad de comprenderla, interpretarla y, crear, desde lo no idéntico, cosas nuevas.

Ella se enmarca en un trabajo hermenéutico y semiológico, es decir, en un trabajo de comprensión e interpretación de los procesos educativos. Partiendo del postulado que los procesos educativos se desarrollan a través de procesos comunicativos. La teoría de los signos se constituye, entonces, en el método esencial de la formación de las personas. Formación que se fundamenta en la construcción de imágenes a partir del rigor de la lógica y de la libertad de la estética, ambas en una relación dialéctica permanente. Así, quienes continuamente nos estamos formando, desde el nacimiento hasta la muerte, viviremos en las letras para comunicar todo aquello que sentimos frente “al sí mismo”, “al otro”, “a lo otro” que nos rodea y poder imaginar futuros e imponerlos al mundo de lo real.

Una pedagogía así concebida, cobija todo el mundo educativo, pero para esta investigación se materializa una propuesta didáctica para la enseñanza del Español y la Literatura en el ciclo de la básica secundaria.

2. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA: LA VIDA EN LAS LETRAS

La constante producción de imágenes a través de formas verbales rítmicas es una prueba del carácter simbolizante del habla, de su naturaleza estética. El lenguaje tiende a cristalizarse en metáforas. Diariamente las palabras chocan entre sí y arrojan chispas metálicas o forman parejas fosforescentes. El cielo verbal se puebla sin cesar de astros nuevos.

Octavio Paz.

Una “Pedagogía de la Imaginación” es un vasto territorio para pensar el acto educativo desde la integración del mundo de la ciencia y el mundo de la estética, pero ésta investigación se circunscribe sólo

a una propuesta de carácter didáctico para la enseñanza del Español y la Literatura en el ciclo de la básica secundaria.

Esta propuesta se fundamenta en el principio de integración del área del Español y la Literatura como dos sistemas de conocimiento complementarios, en tanto el sistema literario es portador del sistema lingüístico. En ambos sistemas, convergen las relaciones lógicas y estéticas para la elaboración del conocimiento. La lógica y la estética en una relación dialéctica entre precisión y creación, entre lo viejo ya validado universalmente, y lo nuevo admirado singularmente, entre el rigor y la libertad. Es inherente a los sistemas de conocimiento el sistema de valores que ellos portan.

Dichos sistemas emergen de un macrosistema, el mundo de la vida; por tanto, la didáctica del Español y la Literatura es fundamentalmente una estrategia para mejorar la competencia comunicativa de los hablantes nativos en su cotidianidad. Por esto, ella no puede ser otra cosa sino “la Vida en las Letras” donde se construye, con signos, un abanico de textos por donde navega la historia de la humanidad.

Ahora bien, desde los presupuestos teóricos de la didáctica, esta investigación, como ya se estipuló en el primer capítulo, se basa en el Modelo de los Procesos Conscientes tanto para el diagnóstico que se realizó como para la propuesta “La Vida en las Letras” que se va a explicar. Recordemos los componentes de este modelo:

“El problema: la situación de un objeto que genera una necesidad en un sujeto que desarrolla un proceso para su transformación. El objetivo: el propósito, la aspiración que el sujeto se propone alcanzar en el objeto para que, una vez transformado, satisfaga su necesidad y resuelva el problema. El contenido: los diferentes objetos de las ciencias que ha construido la cultura. El método: la organización interna del proceso docente-educativo en tanto procesos de comunicación y acción; son los pasos que desarrolla el sujeto en su interacción con el objeto, a lo largo del proceso docente-educativo. Los medios: las herramientas que se utilizan para la

transformación del objeto. La forma: la organización que se adopta desde el punto de vista temporal y organizacional en la relación docente-discente para desarrollar el proceso docente-educativo. La evaluación: la constatación periódica del desarrollo del proceso, de modificación del objeto”. (Alvarez,1996)

Por tanto, esta propuesta se construye a partir de cada uno de estos componentes:

El problema está estipulado por la contextualización del objeto de estudio, recordemos su síntesis:

La enseñanza del Español y la Literatura, en el ciclo de la básica secundaria, presenta una separación rotunda entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura, bajo dos sistemas independientes que conciben la lógica de la ciencia como algo totalmente diferente a la lógica del arte. Este hecho desestabiliza la didáctica por que la sectoriza, no la deja constituirse como un sistema integrador entre las necesidades sociales y los sistemas lingüísticos y literarios como un todo estructurado en pro del desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de este ciclo.

Aunque, la enseñanza de esta área parte de unas necesidades sociales pertinentes, en el caso de la literatura por ser fuente de identidad cultural, y en el de la lengua por ser factor fundamental para el desarrollo lógico de la estructura del pensamiento y ser estrategia de comunicación de dichos pensamientos, que generan unos objetivos válidos, para el caso de la enseñanza de la literatura, formar en la apreciación estética del arte literario y para el caso de la enseñanza del español, formar en la competencia comunicativa, tanto oral como escrita; estas necesidades no se cubren, ni estos propósitos se cumplen, por errores en la elaboración de los contenidos, puesto que ellos no se desprenden de la lógica dinámica de la ciencia y el arte que los fundamentan, vertiéndose en un método, que si bien, presenta un viraje desde lo puramente expositivo, que genera estudiantes reproductivos, hacia una elaboración conjunta de profesores y estudiantes, todavía pulula un estado de producción con

un entorno más de innovación que de pura creación. Como deducción lógica la forma de relacionarse los profesores y los estudiantes es desde la abstracción académica, en deterioro de la interacción con el mundo de la vida; los medios no alcanzan la altura del desarrollo científico y artístico que el área exige como tal y la evaluación es ante todo memorística en relación con la lengua y estereotipada a una concepción tradicional de la crítica, en relación con las obras de arte literario.

El objetivo del Área de Español y Literatura en el ciclo de la básica secundaria se formula así: Desarrollar, desde el discurso literario, las habilidades comunicativas: Leer, escribir, hablar, escuchar fuentes del desarrollo del pensamiento y de la cualificación de los procesos comunicativos.

Ahora bien, si este objetivo guía el proceso del sistema didáctico, el contenido y el método giran en torno a su logro. Así como alrededor de la relación entre el contenido y el método se circunscriben la forma, los medios y la evaluación del sistema didáctico a desarrollar.

Desde el contenido se plantea la integración de los dos sistemas, compuestos por, el objeto de estudio de la lingüística, la lengua, con el objeto de estudio de las teorías literarias, el discurso, con el cual se construyen los textos literarios; ambos con la finalidad pedagógica de la formación de las nuevas generaciones, es decir, de la construcción, por parte de los mismos jóvenes, de su propia imagen a partir de la percepción, comprensión e interpretación del mundo de las letras y a partir de ello, la construcción de nuevos mundos.

Dicha integración de contenidos, la lógica de la construcción de la lengua y la estética de la elaboración de los textos literarios, configuran una relación dialéctica, donde la precisión de la lógica de la lengua proyecta la creación literaria, el rigor y la libertad se funden en la formación de los jóvenes. Es la combinación perfecta, las viejas formas para generar nuevos sentidos desde el mundo mismo por-

que las letras están en la vida y la vida en las letras.

Los textos literarios se tejen a partir de un lenguaje estético riguroso, signos lingüísticos que denotan y connotan al mismo tiempo, así como también, desarrollan un circuito de comunicación entre el autor, el texto y el lector que sobrepasa la tradicional retroalimentación entre emisor y receptor, estableciendo eslabones de percepción, comprensión e interpretación más complejos que crecen en espiral sin más límites que los establecidos por los espacios de la imaginación. Por ello, el manejo del lenguaje literario es fuente, no sólo, del desarrollo de las habilidades comunicativas, sino también fuente de afectividad, cognición y creatividad.

La literatura es fuente de conocimiento, porque el discurso literario es una herramienta de gran utilidad para la formación en la lógica de la teoría de los signos y en la sensibilidad de la estética. La literatura forma entre la libertad y el rigor, así:

En un acto de iniciación, la literatura desarrolla la percepción, el gusto por lo leído, la sensibilidad; entonces, la primera regla del juego es que los alumnos son quienes escogen libremente los libros que desean leer, pues solamente desde sus afectos valoran y si ese texto es significativo para ellos se puede comenzar un trabajo de rigor sobre las letras.

El primer nivel de lectura en literatura, al igual que en cualquier situación con el lenguaje cotidiano o científico, es denotativo y su decodificación es, por ende, puramente comprensiva para poder entrar a un nivel comunicacional eficaz. Pero el discurso literario no se teje en el vacío, él es portador de una historia de ficción, que de un modo u otro, emerge del mundo real; son los intertextos, aquellos otros textos, hechos portadores de sentidos que habitan en el mundo de la vida y son la materia prima de los textos literarios. Interviene ese otro elemento, la historia de la humanidad que cuentan las obras de literatura. El lector toma partido y establece debates con la condición humana. Así la literatura forma en la interpretación plural de la cultura, ya que las historias que narran

los textos literarios, aunque se relatan desde la ficción, proceden del acervo cultural de la humanidad y el lector desarrolla una actitud crítica acerca de los hechos que forjan las historias literarias y de las actitudes de los hombres frente a ellos.

Dichas interpretaciones pueden realizarse desde la expresión oral o desde la expresión escrita. Desde la expresión oral, se generan diálogos entre los participantes de la clase, motivando procesos de pensamientos desde las relaciones significativas entre el libro de ficción y el mundo de la vida; acompañados, obviamente, por la lógica en el uso del lenguaje oral, en tanto es habla que implica escucha en pos del debate, es un proceso comunicativo vivo. Desde la expresión escrita, se genera todo un trabajo de composición; el ensayo toma aquí una fuerza devastadora, argumentar en pos de la hipótesis que se pretende defender, entra el rigor de la lógica del lenguaje escrito, acompañado con todos sus efectos gramaticales, desde la sintaxis, la morfología y la atormentadora ortografía, pero además está acompañado por la originalidad de lo nuevo que se pretende argumentar.

La lectura de las obras de literatura, después de lograda una motivación en los adolescentes, se convierte en un medio efectivo, eficaz y eficiente para la enseñanza de la lengua; los textos de literatura así concebidos son fuente de comunicación, de conocimiento, de valores y de imaginación.

A una clase de Español y Literatura se asiste a dialogar, a leer, y a escribir, es el astillero donde se va a hacer cosas, pero no cualquier cosa y de cualquier manera, sino precisamente a trabajar con signos y de lo que de ellos se desprende: la cultura de la humanidad.

Los signos que usados para construir el discurso literario son, en primer lugar, signos lingüísticos que denotan una historia de ficción nacida del mundo imaginario de un autor, quien trabaja en la combinación de dichos signos para lograr una historia verosímil mas no verdadera; el entretener dichos signos construye un lenguaje de connotaciones, un lenguaje simbólico, un mundo de plurisignificaciones

que luego de ser percibidos y comprendidos por un lector puede ser interpretados, es un círculo virtuoso de comunicación.

De esta manera, el estudio del discurso literario incorpora el estudio de la lengua, es decir, si la lengua habita en el discurso literario, los signos lingüísticos son percheros de afectividad, cognición y sensibilidad, como lo es la literatura; acá la estética cumple su labor de ser objeto de cognición sensible. Asimismo, la estructura de la obra literaria ha elaborado un despliegue de teorías literarias bajo un estudio estético riguroso que conlleva relaciones de construcciones lógicas, eminentemente simbólicas, hecho cognitivo en sí que soporta cargas de afectividad y sensibilidad inherentes al arte como tal.

La composición y recepción de los textos literarios involucran también un proceso de comunicación en continuo movimiento, una dinámica comunicacional enriquecida con cada espacio vacío que en forma predeterminada deja el autor para ser cubierto de sentidos por el lector modelo a través de su trabajo de lectura, que pasa de la simple percepción a la comprensión e interpretación y posiblemente, a la creación de su propio estilo en el manejo del lenguaje cotidiano o, porque no, literario.

El trabajo de un lector es precisamente, desarrollando sus habilidades del pensamiento pues ante un texto, él se mueve entre el análisis y la síntesis, la inducción y la deducción, lo mediato y lo inmediato, la verdad y el error, lo absoluto y lo relativo, lo conocido y lo desconocido; es un juego heurístico que lo hará crear su propia interpretación sobre lo leído. Pero lo leído es, también, portador de valores, debido a que la construcción de habilidades para la comprensión de la lógica del conocimiento siempre lleva en su cuerpo los valores que le son inherentes; así, ello se aprende en forma integrada. Ahí, en lo heurístico, se desarrollan también, sus habilidades comunicativas puesto que todo lo pensado lo transmitirá en expresión oral y/o escrita con el rigor de la lógica de la lengua. Todo esto en la compañía de un profesor, un amante de las letras ... pero de las letras vivas.

Además de todo lo anterior, lo más maravilloso de fundamentar la enseñanza del área a través de la literatura, es la capacidad de ella para hacer brotar de esas líneas negras incrustadas en papel blanco, mundos imaginarios que estimulan la creación humana. Pues es menester recordar que a todo lo real lo ha precedido siempre un sueño en la mente de un genio, aquel ser que siempre ve lo diferente donde todos los demás ven lo mismo. Ese es el ser a formar mediante la integración de la estética y de la lógica.

En síntesis, una didáctica así, concebida establece relaciones entre los signos desde el todo, la literatura, hacia las partes, los signos, y desde éstos hacia aquella, pasando por los signos que denotan hasta los signos que connotan, que construyen símbolos, y desde éstos hacia aquellos. Para lograrlo, se concibe un método de percepción, comprensión e interpretación de dichos sistemas sígnicos que desarrollen las habilidades comunicativas de los estudiantes, o sea: Dialogar, por consiguiente hablar y escuchar, leer y escribir. La literatura es fuente de conocimiento.

Este método, en tanto es proceso de comunicación para la acción, se fundamenta en la estrategia “al preguntar”, como forma de acercamiento entre el docente y el dicente, y entre éste y el sistema de signos. Estos sistemas de signos integran el conjunto de contenidos objeto de apropiación por parte del estudiante para percibir, comprender e interpretar el mundo que lo rodea.

La estrategia “al preguntar”, es una propuesta didáctica de acercarse al conocimiento a través del diálogo, la lectura y la escritura, dentro de un proceso de comunicación entre docentes y dicentes que incluye la comprensión y la interpretación de los textos pertinentes.

Esta estrategia parte del uso de los signos de un lenguaje cotidiano hacia la comprensión de los símbolos del lenguaje científico para lograr una interpretación acorde con el estado actual del lenguaje y de la literatura; y, así estar en capacidad de imaginar algo nuevo

penetrando en las antiguas estructuras para, mediante la imaginación, invadirlas de cosas pequeñas pero nuevas.

Se pretende, entonces, desarrollar la habilidad de la comprensión lectora por la propuesta hermenéutica de comprensión e interpretación de los textos, analizando y sintetizando; con ello, al mismo compás, se están desarrollando habilidades del pensamiento. La propuesta pretende ver el diálogo espontáneo como un paso previo para acercarse a la lectura rigurosa y, la lectura rigurosa como un paso para la escritura libre. Jugar con el rigor del lenguaje hacia la libertad de la imaginación.

Para lograrlo se proponen tres tipos de preguntas, a saber: preguntas fáticas, preguntas problematológicas y preguntas trascendentales. Preguntas fáticas para motivar, desde la afectividad del hacer cotidiano, la lectura de cada texto; preguntas problematológicas para leer y pensar el texto en sí; y preguntas trascendentales para provocar la creación de nuevos textos.

La forma, de acuerdo con el grado de participación de los profesores y los alumnos, será de elaboración conjunta. Pero siempre relacionando los sistemas de signos con la vida cotidiana porque las letras son la vida misma y ésta a su vez se comunica a través de las letras.

Entre los medios, obviamente, el fundamental será el texto clásico de literatura, del cual se desprenderán las diferentes actividades que el docente realizará para la enseñanza de los sistemas de signos siempre relacionados con la vida que circunda a los estudiantes y, siendo acciones concretas a realizar en forma individual o grupal.

Las obras clásicas de la Literatura Universal son aquellos textos que por su equilibrio en el fondo y en la forma, han sido designados como obras maestras de la literatura en el transcurso de su historia. Estas obras no serán sectorizadas por países, sólo su carácter de clásicas las hace poseer la fuerza suficiente para ser incluidas, sin previa clasificación de grados en el ciclo de la básica secundaria, como

textos para la lectura. Su lectura será completa, no fragmentada como la muestran los textos guías y serán fuente de trabajo no sólo literario sino lingüístico y para el desarrollo de las habilidades comunicativas, ya que la propuesta de "La Vida en las Letras" parte del principio que las obras de literatura son fuente de conocimiento y por tanto forman. ¿Cuáles obras clásicas de la Literatura Universal? Son muchas y diversas. Suficientes para el gusto, no del profesor, sino de los alumnos, con la asesoría motivante del docente, pero el estudiante es quien elige, el maestro sólo muestra, induce, sugiere. He ahí su capacidad de seducción.

De la lectura de los textos clásicos de la literatura se desprenden múltiples vías para el desarrollo de las clases. Estas vías son imaginadas por cada profesor en su hacer cotidiano. Aquí recomendaremos algunos medios de trabajo llevados al mundo real de la enseñanza del Español y la Literatura.

Las Mediaciones Didácticas son textos elaborados por los docentes de Español y Literatura para relatar, de una forma no idéntica, conceptos de las ciencias que enseñan. Se pasa, entonces, de la transmisión primigenia de los contenidos de forma oral a la forma escrita, para penetrar en la cultura de lo escrito pero sin abandonar ni deteriorar la expresión oral, tan sólo es darle fuerza a lo escritural desde lo puramente estético. En las mediaciones didácticas, el profesor mostrará sus capacidades para la composición y la creación de textos innovadores para la enseñanza saliéndose de las camisas de fuerza que representan los textos guías; será más autónomo en su hacer docente y más libre para seleccionar y combinar los temas a enseñar en beneficio de sus alumnos. Así, en esta propuesta, los profesores viven en las letras, saben, mientras hacen y demuestran su trayecto en el manejo de las habilidades comunicativas, son testimonio vivo para tener autoridad ante sus discípulos y poder exigirles, un buen nivel, en el manejo de las letras.

En lo referente a la evaluación, será cualitativa y personalizada. Generada a partir de la confrontación, entre los mismos alumnos,

de la consecución del objetivo de la unidad, es decir, si el problema fue resuelto a través de los contenidos que se comprendieron e interpretaron durante el desarrollo de la temática. Cada movimiento de la clase, desde la lectura en forma oral, hasta los debates desprendidos de las preguntas y la realización y puesta en común de cada actividad, son fuente de información para evaluar las habilidades comunicativas de cada alumno; a quien, con un seguimiento, se acompañará en su composición, en su dicción y en su capacidad de comprensión e interpretación. Dicha evaluación será discursiva, es decir, una comunicación continua sobre aciertos y desaciertos, un encuentro cualitativo entre docentes y dicentes que estaría acompañado de la autoevaluación de cada alumno y la coevaluación de sus compañeros.

Bibliografía

ALVAREZ, Carlos. Hacia una escuela de excelencia. La Habana: Academia, 1996.

BACHELARD, Gastón. La poética de la Ensoñación. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

BARRERA, Jaime. La estética de la indeterminación. Bogotá: Universidad de los Andes, [s. f.]

BRONOWSKI, Jacob. Los orígenes del conocimiento y la imaginación. Barcelona: Gedisa, 1981.

_____. El ascenso del Hombre. Bogotá: Fondo Educativo Interamericano, 1983.

BREZINKA, Wolfgang. Límites de la educación. En: Revista de educación. Tubingen, Instituto de colaboración cinetífica, No. 27, 1983

BRIG Y PEAT. Espejo y reflejo: del caos al orden. Barcelona: gedisa, [s.f.]

BRUNER, J. Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa, 1988.

_____. Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza, 1988.

CALVINO, Italo. El pájaro Berverde y otras fábulas. S.c. Faustos, [s.f.]

CHOMSKY, Noam. El lenguaje y los problemas del conocimiento. Madrid: Villar, 1988.

DUCROT, Oswald. El decir y lo dicho. Barcelona: Lumer, 1989.

FERRO BAYONA, Jesús. Nietzsche y el retorno de la metáfora. Barranquilla: Uninorte, 1984.

FREIRE, P Y MERCADO, D. Lectura de imágenes y lectura de la Realidad. Barcelona: Paidós, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la Pregunta. En: Revista Educación y Cultura. No. 11; pp.56-60.

_____. Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza, 1988.

FLITNER, Andrés. ¿Una ciencia para la praxis? En: Revista Educación. Tübingen, Instituto de colaboración científica, No.25, 1982

GAARDER, Jostein. El Mundo de Sofía. Madrid: Siruela-Norma, 1995.

GADAMER, Hans Georg. Verdad y Método. Madrid: Espasa-Calpe, 1973.

GARCIA ALZOLA, Ernesto. Lengua y Literatura: su enseñanza en el nivel medio. La Habana: Pueblo y Educación, 1992.

GONZALEZ AGUDELO, Elvia María. La hermenéutica: Redescribir Metafóricamente la Realidad. En: Revista Universidad de Medellín. 1994 No. 59; pp. 51-58.

_____. Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. En edición.

_____. Fotografía de grupo o los actantes en la novelística de Gabriel García Márquez. En: Revista Universidad de Medellín. 1996 No. 63

_____. El viento desde su dulce sonido hasta su vio-

lento sentido. En: Revista Contextos. Universidad de Medellín. 1996. No. 17

GOYES ORTEGA, Nelson. Notas lingüísticas para una didáctica nueva de la lengua española. En: Revista de Ciencias Humanas, (Ago. 1996) No. 16

HESSEN, J. Teoría del conocimiento. Madrid: Espasa-Calpe, 1973.

JUIF, P y LEGRAND, L. Didáctica y Renovación Pedagógica. Madrid: Narcea, 1980.

LEFEBVRE, Henry. Lógica formal, lógica dialéctica. México: Siglo Veintiuno, 1976.

LENZEN, Dieter. Mito, metáfora y simulación, perspectivas de una pedagogía sistemática en la posmodernidad. En: Revista de Educación. Tubingen, Instituto de colaboración científica, 1989. No. 38

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Santafé de Bogotá: Fecode, 1994.

LYOTARD, Jean Francois. La posmodernidad. Barcelona: gedisa, 1990.

_____. Los Derechos del Otro. S.PI.

PENNAC, Daniel. Como una novela. Bogotá: Norma, 1993

MEJÍA, Lucy... [et al]. Tienes la palabra: comunicación activa y realización humana. Medellín, Susaeta, 1995. Colección de textos guía para la enseñanza del Español y la Literatura. 6, 7, 8 y 9 grado.

MOLLENHAUER, Klaus. ¿Es posible una formación estética?. En: Revista de Educación. Tubingen, Instituto de colaboración científica, 1991. No. 42.

MORIN, Edgar. Ciencia con conciencia. Barcelona: Antropos, 1984

PETERSEN y REINERT. Pedagogía de orientación empírica. En: Revista de Educación. Tübingen, Instituto de colaboración científica, No.48

RICOEUR, Paul. Hermenéutica y acción, Buenos Aires: docencia, 1985.

SERAFINI, María Teresa. Como redactar un tema: Didáctica de la escritura. Barcelona: Paidós, 1995.

SEBEOK y UMIKER. Sherlock Holmes y Charles Pearce: el método de la investigación. Barcelona: Paidós, 1987.

VASCO, Carlos. Reflexiones sobre pedagogía y didáctica. Bogotá: U de N, 1990.

VATTIMO, Gianni. La sociedad transparente. Barcelona: Paidós, 1989.

VILLA, Victor. ¿Es posible una pedagogolingüística?. En: Revista Contextos. Universidad de Medellín, 1996.

WAGENSBERG, Jorge. Sobre la imaginación Científica. Barcelona: Tusquets, 1990.

YARZA, Joaquín. Formas artísticas de lo Imaginario. Barcelona: Anthropos, 1987.

YOUNG, Robert. El tipo de Clase y el Género en Teoría Crítica de la Educación y Discurso en el aula. Barcelona: Paidós, 1993.

En fin... todos los otros libros que me he leído, que aunque son todos no son muchos.

* Profesora Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
Dirección: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación,
A.A. 1226 Medellín.

A propósito de “pedagogías ascéticas y pedagogías hedonistas”

MOCKUS, Antanas; HERNÁNDEZ, Carlos Augusto; GARCÉS, Jorge; CHARUM, Jorge, CASTRO, María Clemencia. Pedagogías Ascéticas y Pedagogías Hedonistas. En: MOCKUS, Antanas, et. al. Las Fronteras de la Escuela. Santafé de Bogotá. Asociación Colombiana de Pedagogía.

Mis planteamientos con respecto de este artículo los desarrollaré en dos aspectos: el primero apunta a extraer su esencia, la cual expongo a manera de síntesis; y el segundo va referido a ciertas consideraciones, no propiamente ordenadas, que desde una mirada crítica evalúa sus bondades y los posibles faltantes conceptuales que señalan los límites para su realización.

1. Síntesis

Los autores inician su desarrollo temático señalando cómo las prácticas pedagógicas tradicionales mantienen en su realización una contraposición entre deseo y voluntad. Se trata de una oposición que centrando su interés por el desarrollo del mundo social-normativo del sujeto, ignora su mundo interior, sus inclinaciones, sus expectativas particulares; lo cual mantiene un conflicto permanente entre el atender el mundo de la exterioridad, como lo siente y vive el sujeto. Esta tendencia por el desarrollo del mundo social-normativo a expensas de las inclinaciones del sujeto, correspondería a lo que los autores denominan pedagogías ascéticas.

En contraposición señalan la existencia de otro tipo de formación, aquella que ha de inclinarse por lograr, a través de un compromiso con la educación -entendida como una competencia comunicativa- un desarrollo armónico entre el mundo exterior y el mundo interior, permitiendo avanzar en una progresiva diferenciación de estos mundos y una adecuada interrelación que obvie cualquier posible oposición entre ellos, es decir, que no se privilegie el avance de uno, ignorando al otro.

La oposición (deseo-voluntad) descrita como pedagogía ascética correspondería también a la oposición (inclinación-deber) en donde el sujeto ha de aprender y asumir una serie de responsabilidades y comportamientos que insisten más en los vínculos e interrelaciones con los otros, que en sí y consigo mismo. Y esta misma contraposición: Voluntad-deseo, inclinación-deber, es señalada entre la sinceridad-rectitud; en la cual la educación centrada en la pretensión de rectitud, cultiva principalmente la interacción social en la que se privilegia la atención en la adecuación de las actuaciones con el trasfondo normativo, que se amplía cada vez más para el sujeto, y en donde lo que va a ser valorado como máxima cualidad es la “buena conducta”. Énfasis que corresponde a las pedagogías ascéticas y que revela una escuela inclinada por el desarrollo del mundo interno del sujeto.

Así, este mundo social normativo una vez que regula el comportamiento externo, pasa a regular también la dinámica de la subjetividad sometiendo u opacando lo que correspondería propiamente al individuo, como es, entre otras propiedades, la sinceridad.

La educación centrada en la sinceridad, promovía la expresión particular del alumno, generando un disfrute en el encuentro con sus propias ideas y sentimientos, lo cual permitiría ir ampliando la red de relaciones con sus condiscípulos y con el mundo, y en donde las normas se irían configurando como consecuencia obvia para el mantenimiento recto de las relaciones. Es decir, el desarrollo de una comunicación franca, conduciría al desarrollo de la rectitud. Y esta sería la finalidad de las pedagogías hedonistas: lograr que, a partir del énfasis en las inclinaciones, sinceridad y deseo del sujeto, se desarrollen la voluntad, el deber y la rectitud como condiciones para la relación con el mundo exterior.

Entonces, las pedagogías ascéticas son aquellas basadas en la discontinuidad y oposición entre voluntad y deseo; mientras que las pedagogías hedonistas son aquellas que desarrollan la posibilidad de formar una voluntad sin contraponerla al deseo y que surja como

una continuidad de éste.

Señalan los autores, cómo los estilos pedagógicos que han predominado hasta el presente, han sido propiamente ascéticos y si bien éstos han venido cediendo terreno a las pedagogías hedonistas, en ellas mismas se pueden encontrar resistencias, porque es muy factible propender discursivamente por una pedagogía hedonista y, sin embargo, vivencialmente desarrollar una pedagogía ascética.

No obstante, en el señalamiento de esta resistencia subrayan que de todas maneras, lo que parece estar en juego es la superación de la sempiterna oposición pedagogías ascéticas-pedagogías hedonistas.

Para avanzar en la propuesta por unas pedagogías hedonistas sin ser malinterpretadas o sin que se produzcan confusiones que puedan distorsionar los conceptos, optan por clarificar el sentido de los conceptos implicados: hedonismo y ascetismo.

El hedonismo lo desligan de la versión físico-biologista que siempre ha predominado (afirmando que tal vez quien mejor lo hace es Freud, a pesar de su formación médica) y de las connotaciones de desbordamiento físico y realizaciones tangibles que le han acompañado. Aclaran que al rededor del mismo les interesa explorar y avanzar en torno a una moralidad hedonista (no en el sentido rayano del término donde él y moralidad se repelen) a partir de la cual el sujeto asista al control de su propio placer mediante la deliberación racional que le cualifique sus maneras de tenerlo y conseguirlo, es decir, un hedonismo donde medie la reflexión filosófica que le brinde al sujeto oportunidades de relativizar la búsqueda inmediata de placeres. Se trataría de un hedonismo mediado por el conocimiento, tal como lo propone Platón y que sustentan basados en algunas derivaciones de Habermas y Bernstein, que consiste en mediar el hedonismo por procesos de comunicación, de expresión, y de interpretación intensificados.

Y el ascetismo caracterizado por una separación y discontinuidad entre deseo y voluntad, insistiendo en la formación de ésta última,

lo cual ha dejado de lado las condiciones o movimentaciones subjetivas para favorecer el desarrollo de las normas y de la interacción social; considerando esta formación de la libertad como la base moral del desarrollo económico específicamente capitalista, propio de la modernidad.

Sugieren como consecuencia lateral de la discusión, el énfasis desmesurado que los técnicos de la educación vienen haciendo sobre ciertas opciones por el didactismo en un intento de eludir la discusión que se requiere para sobre las contraposiciones que la contradicción entre estas pedagogías conlleva -y que son inevitables en el momento socio- histórico, cuando se exalta y pregona el universo de las individualidades y que se pone al orden del día en el espacio propio de la pedagogía-, como si la última carta que tuviera el ascetismo por jugar fuera la radicalización de la dimensión técnica de la enseñanza.

Para fundamentar la propuesta de las pedagogías hedonistas sostienen que en la escuela tradicional hay una visible exclusión de lo deseado y, por el contrario, mucha insistencia y muchos requerimientos en favor de un actuar basado en la voluntad y sostienen que el desplazamiento de las pedagogías ascéticas por pedagogías hedonistas tiene consecuencias sobre la relación del sujeto con el saber donde se permitirá la configuración de una voluntad de saber formada con independencia y que incluso podría, parcialmente, oponerse al deseo de saber o a la curiosidad, la cual cedería su paso a la voluntad de saber para desde allí potenciar y orientar la curiosidad.

“En un extremo tendríamos el deseo de saber suscitado por el deseo (por ejemplo, la curiosidad sexual) y, en el otro, aquella voluntad de saber que surge totalmente: al servicio de la voluntad y sus proyectos”¹.

Sugieren los autores que la contraposición ascética clásica entre deseo y voluntad, es una tendencia que parece afectar a toda la sociedad. Esto remarcaría la importancia de proponer por una su-

peración donde sea más armónica la interrelación y continuidad entre uno y otro.

Dos condiciones son consideradas para viabilizar colectivamente una opción hedonista:

- a. Favorecer e incrementar la comunicación interpersonal que comprometa íntegramente a los participantes.
- b. Una expresión franca de los deseos propios y una apertura permanente para su reconocimiento y examen, así como para la interpretación de los otros.

Con base en estas dos condiciones, las cuales implican directamente el contacto con los otros, afirman entonces que la viabilidad de la moralidad hedonista propuesta, descansa radicalmente en ciertas cualidades del proceso de socialización.

2. Consideraciones

La contraposición deseo-voluntad es una expresión pertinentemente condensada para referirse a dos estilos pedagógicos tan disímiles y radicalmente antagónicos. La pretensión de las pedagogías ascéticas de moldear al sujeto a partir de la formación de su voluntad como una forma de acoger las normas socialmente establecidas ha, indudablemente, contribuido al empobrecimiento subjetivo en cuanto al respeto por la particularidad en tanto posibilidad de expresión como forma de capturar y apropiarse mediante la palabra de sus sentimientos, demandas y representaciones.

Ahora me interesa señalar que si bien la contraposición es oportuna para mostrar los dos polos antagónicos de estos dos estilos, la concepción del deseo no es claramente desarrollada y puede confundirse, (como bien ellos la igualan) con inclinación o con términos más desgastados como arrebató o antojo.

Pues el concepto deseo comporta un profundo significado, inherente a la estructura humana y como tal incide en el funcionamiento psíquico del sujeto.

El deseo en sí, es innombrable porque no puede formularse totalmente dado el sometimiento que tenemos con el lenguaje. Entonces es posible que, en el fondo, este artículo no pretenda proponer unas pedagogías hedonistas para “expresar y

satisfacer el deseo” sino para posibilitar la manifestación de la demanda.

Y es que del deseo no sabe ni el mismo sujeto porque él es ignorante de sí mismo, él no reconoce la motivación de muchas de sus acciones, aunque desde la interioridad va acompañado al sujeto por diferentes caminos.

“El deseo es pues lo que orienta y estructura, para cada uno, los elementos de su experiencia y los propios tiempos de su historia, es lo que fija, por así decirlo, los modos particulares de encuentro de cada uno con el orden del mundo, es lo que mueve al sujeto, lo que empuja a una continua búsqueda de aquello que siempre queda faltando, es la causa de la repetición”².

En este sentido, pienso que cuando plantean que la escuela tradicional ha excluido el deseo, quiere decir que no se ha tenido en cuenta al sujeto, se le ha promovido desde cánones exclusivamente externos sin considerar sus demandas, las cuales no dejan de ser aproximaciones al propio deseo. Propender por unas pedagogías hedonistas, tal como lo proponen los autores es sumamente valioso, no porque en realidad satisfagan el deseo, (pues si es innombrable obviamente será insaciable) sino porque posibilitan la palabra del alumno y por consiguiente, se favorece su reconocimiento, toda vez que al poner en palabras sus demandas se le permite ir accediendo a su interioridad.

En este acceso lento a la interioridad es lo que permitirá el cambio o mejor la articulación coexistente, entre pedagogías ascéticas y pedagogías hedonistas; experiencia a partir de la cual se va a privilegiar no tanto el cumplimiento de la normatividad social, sino la expresión subjetiva dentro de dicha normatividad.

Este trabajo apunta a satisfacer en el escenario escolar algo que siempre ha preocupado a la pedagogía: la especificación de la condición humana, su peculiaridad, ellas sumidas en esa mirada colectivista de la escuela que ha logrado la particularidad. Apunta a la com-

prensión del sujeto, no homogeneizado por lo social o lo instintivo, sino un ser que particularizado por su propia historia tiene una manera propia de relacionarse con el mundo.

Implica esta propuesta el reconocer al sujeto de la educación como producto del lenguaje que soporta una falta de saber a partir de la cual el aprendizaje emerge como efecto del deseo y por ello la función del maestro ha de responder a esa nueva perspectiva, que exige que el objeto educativo no sea sólo dominar, controlar y construir hacia afuera sino fundamentalmente, encontrar un sentido a la vida, una significación a su ser, una dirección a su existencia y esto es, especialmente un proceso subjetivo que compromete al sujeto consigo mismo.

Esta distancia descrita por los autores, entre pedagogías ascéticas y pedagogías hedonistas retoma las observaciones y críticas que comúnmente se le han planteado a las formas de educación donde las pedagogías ascéticas son concebidas como aquellas en las que el maestro ocupa el lugar de amo y encarna los vicios del poder autoritario y donde prima la relación vertical en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta estilo de relación el maestro posee prácticamente todas las respuestas sobre el saber y sobre el ser de sus alumnos, respuestas que construye no propiamente a través de la escucha del pedido que ellos le formulan sino desde la omnisapiencia en la que, imaginariamente se ha instalado y que es respaldada con los argumentos estereotipados tomados de rígidas teorías y apreciaciones subjetivas.

Las pedagogías hedonistas estarían materializadas en la incorporación del sujeto del aprendizaje en el proceso, a partir de su palabra, su demanda y su participación, en las cuales el maestro ha de ser un facilitador que promueve la intervención del alumno y donde las acciones por desarrollar consultan los intereses de los estudiantes en el momento.

Es importante subrayar que la propuesta no busca el anulamiento radical de las realizaciones promovidas por las pedagogías ascéticas como son la voluntad, el deber y la rectitud sino que se inclinan por una lógica articulación de estos con las realizaciones correspondientes del mundo interno como son el deseo, la inclinación, y la sinceridad partiendo de la premisa que anteponiendo la satisfacción de estas realizaciones se acceda, con mayor razonabilidad, entusiasmo y satisfacción, a las exigencias del mundo normativo exterior.

Considero que la forma como se exponen las pedagogías hedonistas, favoreciendo la satisfacción del deseo puede dar lugar a una equivocada interpretación a partir de la cual los maestros atraídos por una falsa “democracia participativa” entreguen el proceso enseñanza-aprendizaje al oficio caprichoso de cada alumno en donde lo que prevalece es la inclinación subjetiva de cada uno sin atender al colectivo. Esta advertencia se hace porque es importante recalcar que en la educación se trabaja con grupos y no con individualidades y como tal, el maestro a de estar atento a entregar la palabra al alumno y devolvérsela cargada de un sentimiento que eduque moralmente a todos para no terminar confundiendo o extraviando tolerancia (en el significado de poder hablar) con permisividad (en el significado de hacer lo que se quiere).

Es una propuesta que a mí modo de ver hay que entenderla por el lado de la educación liberadora de la palabra en tanto ésta le permita a cada alumno aportar y arriesgar desde sí, para que a partir de ello sus compañeros y maestros la devuelvan cargada de significado y en esa medida se posibilite la elaboración conceptual y contextualizada sin caer en la confusión de la “opinionería” sin alguien que articule y conduzca constructivamente el proceso.

Esa valoración de la palabra tiene que ver con que el deseo como fuerza que guía el accionar subjetivo, encuentra su satisfacción en el hablar no tanto en el hacer. Así lo que sugiere Catherine Millot en su texto “Freud antipedagogo”:

“El deseo se “realizó” en el decir. Tal podría ser el programa de una educación de orientación analítica. El poder de la razón consiste, y el psicoanálisis lo demuestra en las virtudes de la palabra”³.

Podríamos pensar que la invocación al deseo orientado por la posibilidad de la palabra es una propuesta altamente significativa en el devenir del quehacer educativo porque tal como lo propone Catherine Millot en el mismo texto: “El reconocimiento de los deseos siempre posee una virtud pacificante” (p.139).

Juan Leonel Giraldo Salazar
Profesor de la Facultad de Educación.
Universidad de Antioquia.

1 MOCKUS, Antanas ...[et al]. Las fronteras de la escuela. Bogotá : Magisterio, 1995; p. 56

2 QUINTERO QUINTERO, Marina. La teoría del sujeto. Medellín : Copiyepes, 1988 ; p. 145

3 MILLOT, Catherine. Freud antipedagogo. Barcelona : Paidós, 1982; p. 139

La guía de las Escuelas Cristianas

Es el libro de pedagogía del fundador de las Escuelas Cristianas (hoy más conocido como el Colegio de La Salle). En el siglo XVII francés, se hizo dominante su metodología -aún su filosofía- al menos en las escuelas para varones. A tres siglos de distancia se aprecia, con facilidad, el envejecimiento de muchas de sus páginas y, a la vez, la recurrencia que hay entre muchos educadores a algunas de ellas.

Se imprimió en 1720, al año de la muerte del autor. La epístola preliminar que encabeza la edición dice a los Hermanos de su Congregación: “Vosotros sois testigos, y bien lo sabe Dios, con que atención estuvo rastreando (La Salle), junto con los principales hermanos del Instituto (Instituto de los Hermanos de La Salle o Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, se refieren a la misma comunidad religiosa) y los más experimentados, los medios para mantener entre vosotros esa tanta uniformidad en el método de instruir a la juventud. Puso por escrito todo lo que creyó útil a dicho fin, y compuso una Guía de la Escuela, que os exhortó a leer y releer para aprender en ella lo que os resultara más útil”.

El prólogo que sigue dice más escuetamente: “Esta Guía ha sido redactada y ordenada, por el difunto señor de La Salle, sólo después de numerosísimos diálogos sostenidos por él con los Hermanos más antiguos del Instituto y más capacitados para dar escuela, y después de la experiencia de varios años...”

Por veinte años o más, la obra circuló manuscrita; afortunadamente una de las copias se conserva en la Biblioteca Nacional de París (manuscrito # 11.759). Dicha copia puede ser de 1704; el original estaba terminado, quizás, alrededor del año 1700.

El libro tiene tres partes; pero al editarse sólo dos fueron a la imprenta. “En la primera se trata de todos los ejercicios de la Escuela y de cuanto se practica desde la entrada hasta la salida. La segunda,

expone los medios necesarios y útiles para los maestros con el fin de establecer y mantener el orden en las Escuelas. La tercera parte trata, primero, de los deberes del Inspector de las Escuelas; en segundo lugar, de los cuidados y aplicación que se debe dar al formador de nuevos maestros, en tercer lugar las cualidades que debe tener para cumplir bien con sus deberes en la Escuela; en cuarto lugar, lo que deben observar los escolares... La tercera parte se reserva exclusivamente para el uso de los Hermanos Directores y Formadores de nuevos maestros” (esta es la explicación, dada en el prefacio, por la que no se editó esta parte).

Esta Guía, enteramente renovada y adaptada, se editó aún (con nuevos cambios) hasta 1916. Al español se tradujo la penúltima, la de 1903 (París 1906, 206 p.)

Actualmente, la edición príncipe está en francés (Euvres Complètes, Saint Jean Baptiste de La Salle -1651-1719), Roma, Maison Saint Jean Baptiste de La Salle. Tipografía Salesiana. 1993. Pp.525-826). En español sólo hay unos apartes traducidos -del texto original- por Saturnino Gallego (En : San Juan Bautista de La Salle. II: Escritor. Madrid. BAC, 1986; pp. 741-777)

Mauricio Gallego Vinasco
Licenciado en Estudios Bíblicos
Universidad de Antioquia

**Proyecto Atlántida: Adolescencia y Escuela: una mirada desde
la óptica de los adolescentes de educación secundaria en
Colombia**

**PROYECTO ATLÁNTIDA. ESTUDIO SOBRE EL ADO-
LESCENTE ESCOLAR EN COLOMBIA. Santafé de Bogotá:
FES, COLCIENCIAS, Tercer Mundo. 1995; 5 v.**

La adolescencia y la juventud colombiana han sido parte del objeto de análisis, en la última década, de muchos problemas: sicariato, drogadicción, prostitución, alcoholismo, delincuencia, entre otros; pero nunca su vida como escolar había interesado a los investigadores y analistas, pues siempre se ha concebido la asistencia de los niños y adolescentes a la escuela, junto con todo lo que en ella le sucede, como el hecho más normal de la vida. Pero con el advenimiento de cambios y crisis, tanto locales como globales, el objetivo se ha desplazado hacia al campo educativo, hacia aquellos lugares que proyectan, forman y hasta modelan a los neociudadanos. Esta es la razón del nombre de la primera investigación amplia realizada con esta perspectiva: ATLÁNTIDA: Continente sumergido; la experiencia de “explorar allí donde otros jamás han estado o regresar donde muchos han ido para descubrir el pequeño detalle que por siglos pasó inadvertido y que quizás de la clave de interpretación a un problema cuya explicación es acuciante” (Informe final, p. 13).

Con estas inquietudes emergió el proyecto Atlántida, el que teniendo como eje temático la escuela y los adolescentes, buscó indagar en dos dimensiones:

·La dimensión social de la escuela: particularmente su relación con la modernización de la sociedad colombiana y su manera de estar con respecto a lo que sucede en ella; y

·la dimensión cultural de la escuela: las relaciones entre adultos y adolescentes, la manera como se lleva a cabo el proceso de socialización de una generación a otra.

La investigación transcurrió entre 1993 y 1995; fue del tipo cualitativa-etnográfica, en la que hubo participación de investigadores, profesores de colegios y universidades y jóvenes de 16 ciudades del país. Todo el proceso fue liderado por el Grupo de Investigación de la División de Educación de la Fundación FES -con Francisco Cajiao y Rodrigo Parra a la cabeza-.

El primer tomo, **La cultura fracturada**, reúne un conjunto de ensayos elaborados por profesionales de diferentes disciplinas: psicología, lingüística, psiquiatría, sociología, filosofía y pedagogía (Ib., p. 19). **Todo lo que nos gusta se evapora** es el título del segundo tomo que recoge los cuatro (4 informes de Bogotá elaborados por las Universidades Minuto de Dios, Javeriana, Pedagógica Nacional y Andes. El tercer tomo lo constituye el trabajo en la zona occidental del país, a cargo de las Universidades Bolivariana (Medellín), Quindío y Valle, bajo el título **La ciudad nos habita**. El cuarto, **El silencio era una fiesta**, “está dedicado a la zona Atlántica y del Caribe con los estudios de las Universidades del Atlántico, del Norte y la Secretaría de Educación de San Andrés y Providencia” (Ib.). El quinto volumen contiene “una amplia selección de registros ordenados a manera de base de datos” para que otros lectores e investigadores tengan acceso a la información de a que parten los informes y análisis. Éste lleva el título **Adolescentes colombianos**.

En el informe final encontramos las dos grandes conclusiones a las que se llegaron a través de esta investigación: la primera es que “el atraso es el tiempo social de la escuela”: ella “se ha quedado rezagada reproduciendo un modelo arcaico expresado básicamente en dos aspectos: en la concepción y práctica del conocimiento, y en la organización social de la escuela “ (Ib.,p. 23).

Y la segunda afirma: “hay una ruptura marcada entre el mundo

adulto y el mundo de los adolescentes”, ambas son dos culturas bien delimitadas. Por una parte, “la infantilización que hacen los maestros de los adolescentes (...) además de un discurso permanente de consejo moral y de prevención que no aparece acompañado de oportunidades para asumir responsabilidades verdaderas”. Y del otro lado, “los adolescentes generan una cultura basada en la importancia que le asignan al aprendizaje de conductas sociales centradas en las relaciones afectivas con los pares y no en la parte académica del mundo escolar” (Ib., p. 24s.).

Claro, el informe no se limita solamente a criticar negativamente la institución escolar colombiana, contiene también algunas recomendaciones con las que se podría buscar un acercamiento entre institución y realidad: entre el tiempo del joven y el adulto maestro (Ib., pp. 25-44).

Pero sobre todo lo anterior, lo más importante es la clara invitación para que descubramos el continente sumergido que reposa en las conversaciones y en los pensamientos de los adolescentes que circulan desapercibidamente por las aulas escolares porque con el proyecto Atlántida se redescubre “el espíritu de los jóvenes que marcarán el horizonte del país durante el comienzo del próximo milenio” (Ib. p. 20).

El Diccionario Latinoamericano de Educación (DLAE). Síntesis del proyecto académico

EL DLAE COMO PROYECTO EDITORIAL

Perseguimos con este proyecto animar el interés de académicos e instituciones de Venezuela, América Latina y, también, de otras regiones, con el fin de definir un instrumento para la investigación, el registro y la divulgación del pensamiento y la acción educativos, útiles para la formación de los profesionales que se desempeñan en este sector clave para el desarrollo de la región. De igual forma, se trata de hacer una contribución efectiva a la integración cultural de una parte del planeta profundamente afectada por los efectos de la dispersión y la incomunicación que todavía se viven a pesar del enorme potencial que tienen las nuevas tecnologías comunicacionales, hoy disponibles en el medio educativo de la región.

Lo concebimos como un banco interactivo de datos, que puede, permanentemente, ampliarse y mejorar, de acuerdo con accesibilidad progresiva de los recursos y la madurez continua de las competencias requeridas para este tipo de empresas.

En términos materiales, y considerando los usuarios, estudiantes y maestros que por lo general no integran los estratos privilegiados de la estructura social existente en nuestros países, concebimos al DLAE, como un medio de formación y actualización del conocimiento pedagógico, relativamente económico, sobre todo, si se piensa en que podrá estar disponible en las bibliotecas y otros centros de recursos para el aprendizaje, en versiones impresas de bajo costo, que puede diseñarse en fascículos coleccionables impresos por algún medio de comunicación masivo, versiones de multimedia elaboradas por la propia Universidad Central de Venezuela (UCV) y otras formas de edición que faciliten la teleconsulta.

Más allá del ámbito estrictamente profesional de la educación, se aspira con este proyecto, contribuir al mejoramiento de la cultura pedagógica de los interesados en un tema que cada día logra más espacio en América Latina.

Esta idea se origina en la Escuela de Educación de la UCV, donde funciona una modalidad de formación de docentes altamente despresencializada (Estudios Universitarios Supervisados) que requiere material de apoyo escrito, abundante y accesible, como fuente principal de consulta para los estudiantes. De manera que estamos pensando en un Diccionario especializado que permita, a estudiantes y profesionales de la educación, acceder a una fuente de consulta que sea lo suficientemente amplia y organizada para complementar las lecturas requeridas para su pleno desarrollo profesional.

También un antecedente, que en buena medida explica este proyecto, lo constituye el esfuerzo de la Escuela de Educación para publicar, cuatro veces al año, la Revista Pedagogía, la cual es hoy por hoy una de las más importantes opciones para la difusión de la investigación pedagógica realizada en Venezuela y la región. Será ésta una fuente privilegiada de orientación para el proyecto, puesto que durante los siete años en que dirigimos la revista nos permitieron integrar una imagen bastante clara de los requerimientos que plantean los investigadores de la educación y los docentes que actúan en ella, con el estado del arte de la pedagogía latinoamericana; puesto que el carácter, definitivamente internacional, de esa revista nos puso en contacto con buena parte de los productores de ciencia en esta materia.

En el plano teórico, tal como visualizamos el proyecto, se nos plantean dos tipos de cuestiones esenciales a resolver. Por un lado, lo atinente al método de elaboración del Diccionario; asunto complejo que pasa por ajustarnos a la normatividad técnica que acompaña este tipo de producción intelectual en correspondencia con la realidad de la pedagogía presente en la región. Ante lo cual decidimos potenciar, inicialmente, la teoría que desarrolla Alain Rey (1982) para, a continuación, realizar una serie de entrevistas

con personalidades del país, que sabemos tienen experiencia en esta materia, como es el caso de María Josefina Tejera, coautora del Diccionario de Venezolanismos; Elías Pino Iturrieta, participante destacado en la elaboración de un Diccionario de Historia de Venezuela; y los profesores Rafael Fernández Heres y Jesús Andrés Lasheras quienes elaboraron sendos diccionarios sobre educación; a quienes es de reconocerles el generoso gesto de poner a nuestra disposición el contenido de ambas obras. Esto último nos dio un importante “piso”, puesto que nos permite avanzar desde un punto en el cual dos personajes fundamentales de la producción teórica especializada de la región, intentaron poner en manos de los interesados un vocabulario mínimo, útil para la comprensión de la complejidad que supone la educación y, a nosotros, nos corresponde desarrollar ese esfuerzo previo, que esperamos se continúe quienes en el futuro sientan las mismas inquietudes nuestras al momento de iniciar este desafío.

El segundo asunto teórico que debemos resolver para la elaboración del propio Diccionario, y del estudio preliminar que nos planteamos, se vincula a la creación de la matriz que habrá de orientar el proceso de captación de entradas para el Diccionario. Aspecto nada fácil, puesto que la educación es un objeto de estudio sumamente complejo, por multifacético y multipropósito. Ante lo cual hemos tomado la decisión de construir un esquema de arranque que se aproxima al planteamiento curricular básico de la Escuela de Educación de la UCV y de otras instituciones que forman profesionales de la educación. De manera que, nos planteamos inicialmente, orientar la búsqueda y organización de las entradas a partir de los siguientes núcleos temáticos: Didáctica (general y aplicada), evaluación, tecnología educativa, curriculum, administración de la educación, ciencias sociales y educación, orientación educativa, psicología y ciencias de la salud y educación, historia de la educación, teoría pedagógica, metodología de la investigación y otros tantos referidos a los niveles y modalidades de la educación formal. Adicional y complementariamente, se hará especial énfasis en problemas específicos como son: La educación que se produce en los distintos niveles, modalidades y expresiones de los sistemas escola-

res, la enseñanza de las ciencias, la política educativa de los estados, la educación más allá de la escuela y otros asuntos que constituyen el día a día de las instituciones que producen conocimientos y forman el personal requerido para los sistemas escolares y más allá de ellos.

EL DLAE COMO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Lo hasta aquí dicho, habla de una de las facetas del DLAE, ella es el ser un proyecto editorial que contribuya en algo a la formación y desempeño de los docentes de América Latina, pero eso no es todo; pues el DLAE es también un proyecto de investigación académica. Ello es, pretende ser una aproximación a algunos interrogantes, a algunos problemas de investigación, no resueltos hasta el momento, al menos en nuestro medio, por la vía racional/científica, como los siguientes: ¿Cuál es el papel de la educación en el necesario proceso de integración cultural de la región?, ¿Cuáles son las claves de una formación y desempeño docente consideradora del plano latinoamericano de la cuestión?

La aventura intelectual que significa el DLAE, busca animar el trabajo colectivo de los interesados en el tema educativo, con el expreso objetivo de poner a disposición de los educadores una fuente de información útil que permita:

1. Ac-
ceder a una imagen más o menos ordenada de la realidad educativa de América Latina, como fuente para que su desempeño pueda expresar lo que en Latinoamérica se dice y hace en materia del oficio educativo; y
2.
Animar el desarrollo de una mentalidad en los trabajadores de la educación proclive al mejoramiento permanente de su desempeño profesional, vía la contrastación permanente de su experiencia diaria en el trabajo, con el saber escrito de los académicos/especialistas

en las múltiples temáticas asociadas a la educación.

Esas son, entre otras, las metas que nos planteamos.

El estudio preliminar que estamos realizando, y que pretendemos escribir como presentación general de la primera versión del DLAE, lo pensamos en términos de lograr las siguientes imágenes apropiadamente sustentadas (según los mandatos que impone la actividad académica de nivel internacional).

1. Las definiciones básicas (técnicas y políticas) del DLAE. ¿Qué, cómo, quién, dónde, por qué, cuándo?. Para qué servirá el DLAE. El producto esperado y su importancia.
2. La estructura general del Diccionario y el modo más apropiado de utilizarlo.
3. Una definición de la región latinoamericana que acentúe en su dimensión cultural y en las necesidades de integración.
4. Una definición del oficio de enseñar en dimensión latinoamericana y del papel de la educación como substrato posible para ayudar al encuentro cultural entre los países de la región.
5. Un intento por resolver, teóricamente, algunos de los dilemas que plantea en términos culturales y educativos, el proceso de globalización de la economía y la cultura, actualmente en marcha.

Todo ello impulsado por el esfuerzo de demostrar la hipótesis según la cual es posible contribuir al acortamiento de las distancias culturales de América Latina, si los académicos de la educación hacemos mayor énfasis en situar nuestro trabajo de producción cultural, en una dimensión consideradora de las realidades y producciones de los pueblos vecinos, y escribimos los resultados de nuestros trabajos de investigación, para que los educadores de la región nos lean más y mejor.

PROCEDIMIENTO BÁSICO PARA PUBLICAR EN EL DLAE

El Comité Académico del DLAE:

1. Recibe las entradas, las lee y las evalúa.
2. Aprueba las entradas que habrán de incluirse en la base de datos.
3. Decide la forma final que asumirán las entradas.
4. Remunera (cuando las condiciones lo permitan) y acredita las entradas seleccionadas.

Quien desee contribuir al DLAE:

1. Selecciona una parte de la estructura temática ya definida para el DLAE o bien propone una y desarrolla su espacio conceptual propio. Resulta oportuno recomendar la consulta a expertos, y la consulta de publicaciones periódicas actuales producidas a nivel nacional e internacional.
2. Define una organización para el área temática ya desarrollada y genera un listado exhaustivo de entradas posibles para el DLAE.
3. Produce las entradas según los términos de referencia que a continuación se definen:

TERMINOS DE REFERENCIA PARA LA REDACCIÓN DE ENTRADAS PARA EL DLAE

TIPOS DE ENTRADA ESTRUCTURA SUGERIDA Y ESQUEMA PARA SU ORGANIZACIÓN

EXTENSIÓN MÁXIMA (En cuartillas tamaño carta)

Términos

Hace referencia a designaciones de cosas, hechos y usos frecuentes en el día a día de la educación Sin sugerencias Media cuartilla

Conceptos

Abstracciones, nociones, constructos. Fundamentales para la comprensión de la educación como objeto de conocimiento Denominación del concepto (En mayúscula y versalita).

2.Significado básico del concepto (según otros autores o de acuerdo a posición personal)

3.Desarrollo, evolución y espacio conceptual dentro del cual se explica el concepto.

4.Síntesis final que exprese un punto de vista concluyente, en palabras del autor, de la entrada.

5.Denominaciones, palabras clave referidas a otras entradas que se conectan con el concepto o que permiten que el lector pueda profundizar en la materia.

6.Notas, en caso de necesidad extrema.

7.Bibliografía expresada según normas APA.

8.Autor e institución que lo representa.

Tres cuartillas

Experiencias

Acciones educativas exitosas que merecen ser resaltadas 1. Descripción de la experiencia

2.Resultados

3.Importancia

4.Palabras clave

5.Bibliografía

6.Autor e institución

Tres cuartillas

Personajes

Protagonistas de la actividad. Creadores de teoría y opinión 1.

Síntesis biográfica

2.Aportes más significativos (incluye obra escrita y realizaciones materiales fundamentales)

3.Palabras clave

4.Bibliografía

5.Autor e institución

Dos cuartillas
Síntesis de Investigaciones
Reseñas, pequeños resúmenes de trabajos de investigación realizados en el área.
1. Título de la investigación
2. Objetivos de la Investigación
3. Síntesis metodológica
4. Síntesis de resultados principales
5. Autores de la investigación
6. Autor de la reseña
Dos cuartillas

BIBLIOGRAFÍA

ANDRES LASHERAS, Jesús. Diccionario de la Educación. Caracas : PANAPO, 1993

BARNHART, Clarence L. Problems in Editing Dictionaries. En: W. BRUCE, 1971

BRUCE, Finnie Y THOMAS L, Erskine. Words on Words. Language Reader. New York : Randon House

BOYD, William y KING, Edmund. Historia de la Educación. Huermul. Buenos Aires : Huermul, 1977

BRAVO JÁUREGUI, Luis. Primeras Ideas para la Creación del Diccionario Latinoamericano de Educación (DLAE). En : Revista de Pedagogía, Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Caracas. (Abr.-Jun. 1995) V.16, no. 42

COMISIÓN ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN CON LA UNESCO. Convenciones, Recomendaciones y declaraciones de la UNESCO. Madrid : CECU, 1982

D´ALAMBERT, Jean le Rond y DIDEROT Denis. Discurso pre-

liminar de la

ENCICLOPEDIA. Argentina : Orvis, Aguilar, 1984

FERNANDEZ HERES Y Fernández V., Elvira. Diccionario Pedagógico. Caracas : Biósfera, 1989

MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, Alexis. Lexicología Venezolana. Cuenta de Libros. El Nacional, C. 11. 1/03/96.

MOUREAU, Francois. Le Roman Vrai de L'Encyclopédie. París : Gallimard, 1990

REVISTA DE PEDAGOGÍA (1971-1995) 1-45. Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Caracas.

REY, Alain. (1988). Enciclopedias y Diccionarios de México : Fondo de Cultura Económica, 1988

Luis Bravo Jáuregui¹
Coordinador Proyecto DLAE

Para mayor información dirigirse o escribir a la sede del Proyecto - DLAE: Centro de Documentación de la Escuela de Educación, planta baja del Edificio Transbordo, Ciudad Universitaria de la Universidad Central de Venezuela. Los Chaguaramos. Caracas.

FAX: (02) 605-28-78
DIRECCIÓN ELECTRÓNICA
Lbrav@conicit.ve, cendoc@dino.Conicit.ve
EN INTERNET visitar la página del DLAE: www.ucv.edu.ve/dlae

¹Dirección del autor: Escuela de educación de la Universidad Central de Venezuela.

VII Conferencia Iberoamericana de Educación Organización de Estados Iberoamericanos - OEI

En la ciudad de Mérida, Venezuela, el 25 y 26 de septiembre de 1997, los Ministros Iberoamericanos de Educación, se citaron nuevamente para analizar los temas de Iberoamérica desde una perspectiva educativa. Esta vez centraron su interés en “Los Valores Éticos de la Democracia”. Las conclusiones allí logradas se llevaron a la VII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno que se celebró en Margarita, Venezuela, el 7 y 8 de noviembre de 1997, cuyo tema central fue: “La Gobernabilidad Democrática y los Derechos Humanos”.

Es la primera vez, desde la I Cumbre Iberoamericana de Madrid, que este foro de Jefes de Estado y Gobierno aborda de manera central la democracia y los derechos humanos, aunque sea desde una perspectiva negativa. En realidad se trata del ajuste y la tensión en el paso de la figura del “Estado benefactor” a la teoría del “Estado mínimo”. De la tensión existente entre la extensión de los derechos civiles y políticos (el voto universal, la participación ciudadana, entre otros) y las corrientes que reclaman una mayor regulación y disciplina social. Podríamos decir, que se trata de la ingobernabilidad de la tensión entre democracia y mercado o entre democracia y neoliberalismo.

Para todos es claro, al menos en la teoría, que los derechos humanos son conditio sine qua non para la democracia. De ahí la perspectiva negativa en la cual los gobiernos tomaron la reflexión relativa a los derechos humanos, dado que los Estados liberales actuales están desafiados a salvar la democracia, atendiendo las crecientes demandas del mercado. Todo ello sin vulnerar los derechos fundamentales consagrados internacionalmente.

Para los educadores es muy importante entender este debate, ubicado en las profundidades de la discusión entre escuela tradicional y escuela democrática o entre la escuela tradicional y la escuela

activa. Es aquí donde los educadores proponemos nuestro modelo de sociedad llevado a nuestras prácticas pedagógicas, tal como lo dejó plasmado Rousseau (en su “Contrato Social”), Montessori (en “Educación y Paz”), Dewey (en “Democracia y Educación”), Freire (en “La Pedagogía del Oprimido”), para citar solo algunos autores conocidos en el campo pedagógico.

En los últimos años hemos asistido a un fuerte impulso sobre temas tales como la Democracia, la Paz, los Derechos Humanos, Género y el Medio Ambiente en el ámbito educativo y en el hemisferio. En 1991, por ejemplo, la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos (OEA), celebrada en Nassau (Bahamas) tuvo como tema central, el fortalecimiento de las democracias en el continente; en 1992 la Cumbre de Río se dedicó a los asuntos medioambientales ; y seguidamente, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) organizó la Cumbre Mundial de Derechos Humanos (1993); la de Mujeres (1995); y la de Desarrollo Social (1995). Fue precisamente en el seno de la ONU, donde se declaró la Década de la Educación en Derechos Humanos, actualmente en curso (1995-2004).

No en pocas ocasiones, las diversas organizaciones internacionales e intergubernamentales de educación en el continente han abordado estos temas. En abril de 1991, la IV Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe, auspiciado por la UNESCO (Quito, Ecuador), se propuso como énfasis “el papel de la educación con vistas al logro de un modelo de desarrollo que beneficie a todas las capas de la población (...), que favorezca la cohesión nacional, promueva la integración regional y contribuya al logro de la paz y la democracia” (párrafo 2 de la Declaración).

En el ámbito mundial tenemos por ejemplo la Conferencia Internacional de la Educación (CIE), que en su 44^a versión (Suiza 3-8 de octubre de 1994), tuvo como tema central la “Tolerancia: Prioridad Inmediata”, cuyo propósito fue «recabar la cooperación de todos los posibles interlocutores que están en condiciones de ayu-

dar al personal docente a vincular más estrechamente el proceso educativo a la vida social real y transformarlo en práctica de la tolerancia y la solidaridad, el respeto de los derechos humanos, la democracia y la paz”. También podemos reseñar como ejemplo, El Consejo de Europa reunido en Estrasburgo (Francia), quienes el pasado 11 de octubre de 1997, adoptó una Declaración Final y un Plan de Acción. Este Plan define cuatro áreas principales en las que, los cuarenta países se comprometen con medidas concretas relacionadas con la democracia, los derechos humanos, la seguridad y la diversidad cultural.

Como podrán notar el tema de la paz, la democracia y los derechos humanos, que suelen ser supremamente instrumentalizados en nuestro país, en el escenario internacional constituyen uno de los pilares fundamentales para el fortalecimiento de la dignidad de la persona, en medio de grandes transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales.

En esta pasada reunión de Mérida, los ministros analizaron cuestiones relacionadas con el respeto y la promoción de la convivencia, la inversión educativa, la escuela, el docente, el rol estatal y societal, el currículo y la gestión escolar. Todo ello en el marco de “Los Valores Éticos para la Democracia”.

Es destacable el interés de la reunión por promover la acción local y universal, especialmente en aquellos temas que hacen parte de la agenda internacional de hoy día, vale decir, el medio ambiente, los derechos humanos, la diversidad, la participación, los beneficios producidos por las nuevas reformas económicas, entre otros; del reconocimiento de otros escenarios de formación, tales como la familia y la sociedad en general, así como otros elementos que se explícitos con mayor fuerza en procesos formativos como: el pluralismo -en medio de un contexto xenófobo, excluyente y discriminatorio- y el diálogo.

El cuarto párrafo de la Declaración Final es un mensaje bastante importante para los Jefes de Gobierno, como quiera que destaca,

entre otras cosas:

. La responsabilidad de los Estados en el desarrollo de políticas y acciones para el fortalecimiento de la democracia y los derechos humanos, que además debe “garantizar una educación ética de mínimos” (párrafo 15 de la Declaración Final);

. Que la Gobernabilidad democrática y los derechos humanos no serán posibles sin “resolver” las necesidades básicas de las personas y sin “transformar” las situaciones de inequidad, violencia, impunidad y corrupción;

. Que la escuela requiere de políticas y acciones para atacar estos males y que esta labor no es sólo una responsabilidad de la escuela, sino también de la “la sociedad en su conjunto”. Esto incluye romper la frontera entre la educación formal, no formal e informal (párrafo 7).

En materia de currículo, la Declaración no sólo expresa que una educación en valores “exige” la construcción de un modelo curricular que incorpore su aprendizaje de forma transversal en los PEI (párrafo 16); sino que además la escuela está obligada a construir “de manera explícita e intencional” propuestas que posibiliten el desarrollo de una moral cívica, sustentada en “el aprendizaje de la democracia, los derechos humanos y la paz”.

Se reconoce que cualquier propuesta de educación en valores éticos y democráticos requerirá, para los docentes, acciones para “una mayor profesionalización de su labor y el mejor reconocimiento académico y social de sus competencias”. Esto, agregan más adelante “debe reflejarse en la formación de los formadores de formadores y en los programas de formación y capacitación de los docentes (párrafo 11).

Se trata pues de una Declaración que se compromete con lo divino y lo profano, desde el fortalecimiento de las democracias, el respeto por los derechos humanos y el medio ambiente, hasta el fortalecimiento de las corrientes instrumentistas, tecnologicistas y especulativas.

Pueden percibirse los deseos modernizantes de los nuevos modelos de formación que se promueven desde los grandes centros de decisiones privadas internacionales. La Declaración comienza expresando que en el “pleno desarrollo tecnológico, surge con fuerza la pregunta por los valores”. Sin duda que esta es una necesidad que no requiere un gran esfuerzo de argumentación, la cuestión es el tipo de “valores culturales” a los que se refieren los Ministros que, en todo caso, deben desarrollar “nuevas destrezas tecnológicas y la toma de decisiones rápidas” (párrafo 1), sin que ello signifique la formación de sujetos más autónomos y críticos, además de confundir la creatividad con la toma de decisiones rápidas en un mundo más especulativo, que gracias al desarrollo tecnológico, puede llegar incluso, como ha ocurrido con la economía y por diversos movimientos especulativos a través de medios informáticos, a desestabilizar la tranquilidad de cualquier país¹.

Se presenta también aquel enfoque de formación estratégica en el que se recomienda la promoción de “aprendizajes de carácter procedimental” que, entre otras cosas deben capacitar para el uso de materiales, “de estrategias para el aula y sobre mecanismos de evaluación” (párrafos 11-12).

En general, podemos decir que la diferencia entre los foros americanos de otros, es precisamente la poca voluntad política de los gobiernos para llevar a cabo las conclusiones a que se llegan. Este es otro caso donde la Declaración Final es sólo eso: una Declaración de intenciones, nada no es vinculante para ningún Estado presente, ni para los Estados en su conjunto, puesto que no se comprometen en un plan de acción, excepto, las ya tradicionales solicitudes de apoyo a la comunidad internacional que, como en este caso, se le pidió a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) apo-

yar a los Ministros de Educación de Iberoamérica en estas cuestiones.

La otra diferencia la puede marcar la sociedad en general y la comunidad educativa en particular, solicitando un mayor cumplimiento de estos acuerdos políticos regionales en el ámbito nacional. En opinión de muchos presentes a la cita ministerial, los colombianos estuvimos muy bien representados por la delegación encabezada en la persona del Sr. Ministro de Educación Nacional, Dr. Jaime Niño Diez. Sólo queda que efectivamente así lo estemos cuando estas ideas allí expuestas logren una mayor vigencia en el país.

Este año es el 50^a Aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de Naciones Unidas. No es una fecha para celebrar. Al contrario, demuestra el incumplimiento de la promesa que hicieron gobiernos hace cincuenta años atrás, de respetar la dignidad de las personas y de hacer todo lo posible a su alcance para nunca más repetir las tragedias humanas de la Segunda Guerra Mundial. Aún estamos en deuda con la humanidad. También a la comunidad educativa se nos ha colocado ante sí “la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación...”².

Veamos un resumen de la Declaración Final de la reunión ministerial en Mérida (25 y 26 de septiembre de 1997).

DECLARACIÓN DE MÉRIDA - RESUMEN DEL INFORME FINAL

“Los Ministros y las Ministras de Educación de los Países Iberoamericanos, [fueron] convocados... para proponer líneas de cooperación en la educación y analizar específicamente lo relacionado con el tema de “La educación y los Valores Éticos para la Democracia”,

a fin de presentar sus conclusiones a la próxima Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno.

1. En pleno desarrollo tecnológico, surge con fuerza la pregunta por los valores. El sistema educativo reacciona comprendiendo que la cultura es más que su capacidad cognitiva; que debe transmitir nuevas destrezas para nuevas tecnologías, pero que debe educar principalmente para discernir en la toma de decisiones...

2. Las acciones pedagógicas que creemos deben propiciarse en el marco de nuestras preocupaciones, podrían sintetizarse en la promoción de acciones de carácter local y universal. Algunos ejemplos pueden ser la adecuada utilización de los recursos del medio, el equilibrio en la distribución de la riqueza, el respeto a los derechos humanos, la no discriminación y la participación activa en la toma de decisiones, basados en el compromiso y la responsabilidad personal y colectiva.

EL RESPETO Y LA PROMOCION DEL PLURALISMO

3. La realidad social es plural lingüística y culturalmente. El respeto y la promoción de tal pluralismo, supone reconocer de hecho y de derecho, el poder formativo de la comunidad... y el cultivo del diálogo como vía para abordar, y si es posible, resolver los conflictos.

4. Fortalecer la democracia, el respeto, la defensa y la promoción de los derechos humanos requiere desde el Estado, políticas y acciones de orden social y económico que posibiliten a los ciudadanos resolver sus necesidades básicas y transformar situaciones de inequidad, violencia, impunidad y corrupción. Igualmente son necesarias políticas y acciones educativas, no solo para escuela, sino también para la sociedad en su conjunto: los medios de comunicación, la familia, los gremios empresariales, los profesionales, los líderes sociales y los trabajadores.

LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN

5. La transformación hacia sociedades del conocimiento debe estar presidida por principios y criterios que corrijan las diferencias existentes en el disfrute de derechos y recursos. Debemos evitar que esta sociedad genere nuevas diferencias... por su desigual posibilidad de acceso al conocimiento. Para el logro de lo anterior es necesario más inversión en educación.

LA ESCUELA Y SU ENTORNO

6. La escuela debe ser capaz de promover un efectivo acceso al conocimiento científico, humanístico, artístico y tecnológico como condición de desarrollo personal en un mundo cambiante. Pero además, hoy la escuela debe ser capaz de formar personas que sepan desenvolverse y enfrentarse con éxito a la incertidumbre, que sepan tomar decisiones, que desarrollen satisfactoriamente sus competencias básicas y afiancen su identidad en la pluralidad... Para ello debe integrarse en su cotidianidad, y no sólo en los documentos legales que la regulan, valores propios de una comunidad democrática, equitativa y justa, basada en los derechos y deberes para una convivencia respetuosa y feliz... Tal comunidad debe estar abierta a la participación de las generaciones más jóvenes.

7. Las acciones pedagógicas orientadas a la promoción de los valores éticos, no pueden circunscribirse al ámbito de la escuela. Es necesario abordar estos objetivos desde los diferentes agentes educativos formales, no formales e informales que inciden en la vida cotidiana y no sólo escolar.

8. La educación en valores, si bien se centra en la escuela no termina en ella... en este sentido destacamos la importancia de la familia y las instituciones sociales, culturales y políticas como espacios privilegiados para el aprendizaje de valores. Asimismo constatamos la influencia de los medios de comunicación como sistemas de reproducción de modelos sociales...

9. La escuela debe construir de manera explícita e intencional una propuesta que posibilite el desarrollo de una moral cívica sustentada sobre el ejercicio de la democracia, los derechos humanos y la paz, a la vez promocionar la formación de la autonomía y responsabilidad de sus miembros.

EL DOCENTE Y SU FORMACIÓN

10. Confiar en el profesorado y en los responsables de la dirección y la supervisión educativas una propuesta de educación en valores éticos y para la democracia, requiere del concurso de un conjunto de acciones que haga posible una mayor profesionalización de su labor y el mejor reconocimiento académico y social de sus competencias. Todas ellas deben estar dirigidas a la significación de la tarea del docente, la promoción de su autoestima... que hacen de él un modelo de aprendizaje social susceptible de ser imitado.

11. Es indispensable dotar a los docentes de las herramientas necesarias para enfrentar el reto de la educación en valores, lo cual debe reflejarse en la formación de los formadores de formadores y en los programas de formación y capacitación de los docentes. Esta formación debe fortalecer los contenidos ético-filosóficos y relativos a la psicología evolutiva y del desarrollo moral, y aportar recursos informativos y conceptuales suficientes para su formación como personas y como profesionales de la educación. Tal formación debe integrar de forma prioritaria el aprendizaje de estrategias y el desarrollo de actitudes que permitan concebirla como una formación para el cambio en el estilo docente y orientada a la acción.

12. A través de estos programas se deberán promover aprendizajes de carácter procedimental y actitudinal que los capacitan para la creación, selección y uso de materiales educativos, de estrategias para el aula y de mecanismos de evaluación, de tal forma que optimicen su acción pedagógico-moral. Igualmente, se requiere que los educadores mismos constituyan su propia vigilancia ética...

EL ROL DEL ESTADO Y LA CONSTRUCCIÓN DE CONSENSOS

13. Es fundamental en nuestras sociedades la participación, entre otros, de la escuela, las organizaciones políticas, la familia, los medios de comunicación, las iglesias, las ONGs, en el propósito de construir un consenso mínimo de valores morales, fundamentados en principios éticos universales y en los derechos humanos, que los orientan en su papel de formadores de una moral cívica.

14. Las reformas educativas requeridas deben surgir de consensos resultantes de la participación real y efectiva de todos los sectores de la vida nacional... es necesario garantizar la continuidad, convirtiéndolas en políticas de Estado, valorizadas suficientemente y asumidas como propias por la ciudadanía.

15. Los Estados son comunidades de valores y por tanto deben garantizar una educación ética de mínimos, que supone el cultivo de la autonomía, la tolerancia, el respeto y el diálogo así como la promoción del sentido de la responsabilidad y de niveles progresivos de justicia y solidaridad

VALORES Y CURRÍCULO

16. La educación en valores exige la construcción de un currículo que incorpore su aprendizaje de forma transversal y que pueda reflejarse en acciones pedagógicas enmarcadas en el PEI. Un currículo que tenga en cuenta contenidos informativos, procedimentales y actitudinales, que permitan la transformación de las relaciones interpersonales. Esta consideración debe recrearse en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de forma que integren sistemas interactivos que faciliten la comprensión crítica y el aprendizaje significativo

ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN ESCOLAR

17. Los cambios pedagógicos deben estar acompañados de modificaciones en la gestión escolar. Ésta debe incorporar... la participación activa (en todos los estamentos sociales). Tal responsabilidad debe estar orientada a que se asuma por ellos la responsabilidad del quehacer educativo, ya que su éxito requiere no sólo de mínimos curriculares, sino de ejemplificación por parte de cada uno y de todos los miembros de la sociedad.

18. ...todas las administraciones con competencia en materia educativa de cada país deben asumir modelos innovadores de administración, incrementar los presupuestos del sector educativo y fomentar las combinaciones de diferentes fuentes de financiamiento.

ACCIONES TENDIENTES AL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN VALORES EN IBEROAMERICA

19. Conocido el trabajo de la OEI..., la instamos a que refuerce sus acciones y actividades programáticas para apoyar a los Ministerios de Educación de Iberoamérica, con el fin de incrementar la formación en valores éticos para la democracia.

20. Conscientes de la importancia del tema, colocaremos nuestro mejor esfuerzo en la asignación de recursos que apoyen la implementación de estos principios, de modo que puedan impulsarse proyectos de investigación en torno a la formación de valores morales, democracia, derechos humanos y paz; igualmente, las escuelas pueden contar con recursos necesarios para cumplir y concretar estos propósitos en sus proyectos institucionales.

Carlos Mario Gómez Jiménez
Licenciado en Educación Primaria
Universidad de Antioquia

¹Basta ver como se estremece el mundo financiero, cuando en las bolsas de valores de Tokio o New

York se estornuda.

²Preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la

Asamblea General de Naciones Unidas, según la Resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948.

El subrayado es mío.

Disquisiciones alrededor de La piel del alma

Cajiao Restrepo, Francisco. La Piel del Alma. Cuerpo, Educación y Cultura. Satanfé de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio, 1996

En otro tiempo se dijo “dos caminos se abrieron ante mí y yo tomé el menos transitado... y eso marcó la diferencia”.

¿Qué nos anima a leer, a reflexionar y a habitar un texto? El camino más difícil, la búsqueda sin horizonte, solo que en lontananza encontramos el sentido.

Las respuestas que generalmente encontramos pasan por aprender nuevas ideas, teorías o experiencias que nos sirvan para comprendernos en el mundo; nos entusiasmos con títulos, el autor, el diseño, la forma, el contenido, entonces entramos a buscar lo que hay de nosotros en ese texto, ese libro. Si la lectura es realizada en condiciones que favorezcan el aprendizaje, es muy posible que apliquemos algunos conceptos y después el libro quede en el olvido o guardado en un anaquel de la biblioteca; es nuestro deseo y esperanza que el camino difícil y menos transitado repose en una mesa de noche o en algún lugar para compartir con los amigos una reflexión que ayude a hallar un sentido que justifique la existencia.

El camino difícil, el menos transitado, lo es tal vez porque sólo el lector le dará el real significado, la recapitulación de sentimientos, pensamientos, palabras y acciones que nunca debieron olvidarse o quedaron escondidas en el tiempo.

“Un nombre que siempre me referirá a quién soy y un cuerpo en perpetua evolución, desde el nacimiento hasta la muerte, constituyen esa inseparable dualidad que dialoga o combate cada día y cada noche pujando por perpetuarse en el conocimiento, en el amor, en la descendencia o en la convicción de mundos que se abrirán mas allá de la frontera de la transitoria y frágil duración biológica”.

Del libro “La Piel del Alma. Cuerpo, educación y cultura” escrito por Francisco Cajiao Restrepo, ante todo maestro, se tendrá que decir algo en los círculos viejos y nuevos que transitan por las nada fáciles corrientes pedagógicas contemporáneas y sus cercanías. Es en primera instancia un viaje maravilloso por la cotidianidad de la escuela, esa encargada por antonomasia de domeñar cuerpo y alma de los infantes que llegan, y que los prepara para una adultez tortuosa, sin haber primero disfrutado las mieles de una infancia creadora por derecho propio y exploradora como el que más de cuerpos y almas, de pensamientos e ideas que le permitirán recrear el mundo a su imagen y semejanza.

De niños, recuerdos muchos tenemos... por allá esta en un rinconcito insospechado, la profesora Josefina, pelícana, amplia de carnes y bondadosa de saberes, nos revisaba las orejas sucias y nos daba las lecciones primeras de matemáticas y de aseo -siempre el cuerpo ocupaba un sitio de honor-; sin embargo en sus ratos de recreo, salía y sin pensarlo nos daba a los desavisados un abrazo de cuerpo y un abrazo del alma que llenaba los espacios vacíos de las maltrechas existencias caseras de unos y los postergados abrazos paternos, que por ocupaciones laborales y agitadas tareas ciudadanas nos niegan ese contacto primario y amoroso; así transcurrió y aún sigue el mundo del muchacho en la escuela, en la secundaria y en la universidad y afuera, negándose y ocultándose un cuerpo y un alma deseosos del saber y del contacto dialogante, razón de ser de los humanos vivientes.

En esa comunión entre el escritor y el lector encontramos en La Piel del Alma asuntos insoslayables en este intento por habitar el texto, así... “El cuerpo es la herramienta, el vehículo, la ventana y la puerta. Él fabrica imágenes y sentimientos y el alma construida a través de los años escribe sobre la piel poemas, amargas sinfonías de gestos, serenas sonrisas, historias procaces, tristes rictus faciales, o alegres y variables combinaciones de caricias e imágenes que hablan sin decir palabras y muestran con transparencias que debajo de la piel hay un alma plena”. Esos locos bajitos, esos inquietos

adolescentes quedos en clase, que no modulan palabra, no se les conoce su timbre de voz o que apenas si son reconocidos por su risa constante, nos hablan más que el orador magistral, que a cada nada hace de la clase un escenario teatral de la vida cotidiana y en la universidad ese cuerpo joven se volatiliza en una marejada de ideas - sueño amorfas donde se pierde el sentido de la vida.

Con razón se ha dicho, somos carne y hueso animados pero también pensamiento y sentimiento, algo más que un número en la escuela y en los carnés ese número no alcanza a trascender la primera impresión que genera; estamos los maestros frente a un cúmulo de personas día a día pero las ignoramos, como nos ignoramos a nosotros mismos. Aún no nos hemos dado cuenta que somos cuerpo y alma, unidad perpetua y definitiva que asienta al ser humano en el contacto, región privilegiada de la sensualidad, la sensibilidad, el goce y el espíritu que posibilita el desarrollo del pensamiento, el conocimiento. No obstante con el desarrollo de las civilizaciones ha habido una tendencia a centrarse fragmentariamente, en cuerpo o alma, según la idea de dios, hombre y mundo que se tenga. Así se produce algunas veces una vigorosa sensualidad carente de espíritu o una espiritualidad enjuta, moralista y carente de vida. El maestro Francisco Cajiao Restrepo, nos insta en su bello y apasionante texto a que de nuevo nos hagamos la rigurosa pregunta, vigente hoy más que nunca... A qué van los niños y jóvenes a las escuelas, qué se les enseña allí?. En ocasiones creemos que los muchachos son sólo cerebro, magistral órgano corporal que alberga lo máspreciado, lo que en última instancia se quiere moldear, como un escultor moldea en barro una Madona furtiva, pero ellos son algo más que cerebro, son manos, pies, sentidos, páncreas e hígado, que controlan procesos vitales ocultos, que condicionan aprenderes viejos... sí, no puede ser un biologismo crudo, hay una combinación perfecta e indescifrable a simple vista entre cuerpo y alma, es algo aún hoy inefable, no decible con palabras.

El recorrido que el autor hace en su texto nos involucra en todos los vericuetos de la existencia humana, en los sentires primarios, en las dicotomías que han entretenido por siglos a las viejas y nuevas

culturas, el amor y el odio, la guerra y la paz, el autoritarismo ramplón y las democracias restringidas, la opresión y la libertad, el trabajo manual y el trabajo intelectual, la razón y el sentimiento, la voluntad y la consciencia. En estas luchas del hombre, el sexo, el poder, la religión, la clase social, el placer, la moda y la virtud se imprimen en la piel antes que en el alma. Sus luchas intestinas están ahí, desde antes de nacer, éstas que aún perviven y persisten en los hombres en su búsqueda perenne; siempre un cuerpo presente y un cuerpo ausente que dejó huellas tras esas búsquedas, nos lleva a pensar en la sexualidad y el sexo, su relación entre eros y thanatos; y una reflexión crucial sobre la vida y la muerte, porque el tiempo pasa y la muerte se precipita irremediabilmente sobre la fragilidad de un organismo con tiempo de vida limitado y lleva a las justificaciones humanas, eso de implorar un sentido, algo que justifique vivir a pesar de la muerte.

El maestro Francisco Cajiao Restrepo en su texto nos deja un eloquente discurso esperanzador y lleno de deseos de exploración y búsqueda de nuevas fronteras investigativas en el accionar pedagógico que se deben permitir desde el escenario en el que nos movemos con claridad - la escuela -; en el aula de clase hay todo un mundo por explorar, por construir al unísono de voces disímiles y fascinantes. Contrarrestar la desesperanza de los tiempos modernos es labor titánica que sólo será emprendida por titánicos hombres en estos tiempos aciagos, henchidos de profundo amor por su ser y cultivadores de humanidad.

Es honroso terminar este pequeño abrebocas con las palabras del maestro Cajiao Restrepo “Ahora sé que sólo soy un cuerpo para el amor y la soledad y únicamente desde él logro articular una manera de pensar y de sentir el mundo. Tal vez sea esto lo que me ha llevado a sentir el cuerpo como la piel del alma, porque es sobre esa piel sensible que de tarde en tarde reclama un gesto amable, una expresión de ternura o un abrazo, donde se experimenta más hondamente el amor, la solidaridad, la posibilidad de que el abismo interior sea contenido en otro cuerpo o la soledad terrible de un alma que se desgarrar sin hallar un sentido que justifique su existencia”.

Esperamos que disfruten el ambular por este camino de experiencia alrededor de la piel del alma y atravesando por una gran cantidad de ideas, salgan airosos hacia su norte, llegando al lugar esperado con el objeto, seguramente de iniciación de otro viaje mediante cual la propuesta sobre cuerpo, educación y cultura del Maestro Francisco Cajiao Restrepo, pueda convertirse en una parte central de la investigación pedagógica. Sólo así se podrá entender por qué y para qué el autor de esta excelente obra transita por el camino más difícil, el menos transitado, que se abre a la comprensión pedagógica de nuestro tiempo, que explica claramente en el significado de la vida, su función práctica y su incidencia cultural: en una frase, la función del caminante y del artista!.

José Guillermo Acosta Velásquez*

Jesús Adán Sánchez Ramírez **

* Nutricionista Dietista, Universidad de Antioquia – Docente Centro de Estudios Prospectivas.

Estudiante de Licenciatura en Educación para Profesionales U. de A.

** Diplomado y Licenciado en Filosofía, Universidad de Antioquia – Docente de Cátedra Facultad de

Educación U. de A. – Docente Normal Superior de Copacabana

Hacia una Escuela de Excelencia: la concepción didáctica de la Educación Superior Cubana

Alvarez de Zayas, Carlos M. Hacia una Escuela de la Excelencia. La Habana. Academia, 1996.

EDUCAR ES HACER A CADA HOMBRE
RESUMEN DEL MUNDO VIVIENTE
ES PONERLO A NIVEL DE SU TIEMPO
PARA QUE FLOTE SOBRE EL
ES PREPARAR AL HOMBRE PARA LA VIDA

JOSE MARTÍ

El Dr. Cs. Carlos Alvarez en su texto “Hacia una Escuela de Excelencia” presenta una teoría didáctica sólidamente estructurada desde los postulados de la teoría de sistemas; la didáctica, en su esencia, articula el sistema social con el educativo mediante otro sistema, el proceso docente educativo vivido en la escuela.

Plantea, entonces, la pedagogía como aquel saber que se construye a partir de los procesos educativos más generales que emanan de la sociedad misma; y toma como su objeto de estudio, la formación de la personalidad de los hombres y las mujeres que integran esa sociedad. La didáctica, en cambio, se construye a partir del proceso docente educativo, un proceso más específico, dentro de los procesos educativos generales, que se vive en las instituciones educativas de una manera más formal, y se constituye en su objeto de estudio. La didáctica es una rama de la pedagogía.

La escuela de excelencia es, bajo esta teoría, aquella que se construye entre sistemas, donde el todo es más que la suma de las partes, es decir, existen otras cualidades que brotan de la organización del todo y actúan sobre las partes haciéndolas levemente diferentes, como levemente se tejen los sistemas generando una complejidad tal que gira en espiral alrededor de la formación de las personas para

vivir felices en torno al bienestar común. Es una visión holística que integra la sociedad y la escuela bajo la perspectiva de la educación para la cotidianidad. La sociedad, la educación y la escuela derramando vida.

Ahora bien, el texto “Hacia una escuela de excelencia” se desarrolla, también, en una forma sistémica, va de lo general a lo particular y de lo superficial a lo profundo. Enuncia la relación entre lo pedagógico y lo didáctico como la interacción de sistemas dentro de una escuela inmersa en una sociedad y luego expresa, someramente, los componentes del sistema docente educativo para ir, lentamente, penetrando en una caracterización esencial de cada componente mientras va tejiendo una red de relaciones en forma tal que llega a la deducción de las leyes de la didáctica. Veamos cómo lo hace:

El proceso docente educativo, como objeto de estudio de la didáctica, es algo más complejo que simples medios de enseñanza. En primera instancia cubija el proceso de enseñanza aprendizaje, en tanto relaciona al maestro con sus alumnos mediante la cultura que aquél enseña a éstos, quienes la aprenden. El alumno es el centro del proceso, es el sujeto fundamental dentro del proceso docente educativo. La relación entre maestros y estudiantes es algo más compleja que el proceso de enseñanza-aprendizaje y está integrada por la relación sistémica existente entre siete componentes, ellos son:

Primero, el problema, la situación de un objeto que genera una necesidad en un sujeto que desarrolla un proceso para su transformación. Segundo, el objetivo, el propósito, la aspiración que el sujeto se propone alcanzar en el objeto para que, una vez transformado, satisfaga su necesidad y resuelva el problema. Tercero, el contenido, los diferentes objeto de las ciencias que ha construido la cultura. Cuarto, el método, la organización interna del proceso docente-educativo en tanto procesos de comunicación y acción; son los pasos desarrollados por el sujeto en su interacción con el objeto, a lo largo del proceso docente-educativo. Los medios, herramientas que se utilizan para la transformación del objeto. Sexto,

la forma, organización adoptada desde el punto de vista temporal y organizacional en la relación docente-discente para desarrollar el proceso docente-educativo. Y séptimo, la evaluación, constatación periódica del desarrollo del proceso, de modificación del objeto.

Las relaciones establecidas entre estos componentes generan un sistema guiado por el objetivo, componente del sistema docente-educativo, que se traza según el problema social objeto de estudio, proveniente del sistema social, el que provoca en los sujetos una gama de necesidades a satisfacer, por ello se establecen relaciones entre la escuela y la sociedad, de ahí la primera ley de la didáctica, la escuela en la vida.

La escuela, como ente educativo, desempeña un papel prioritario en la formación de las personas, puesto que ella, como institución social, debe responder a la necesidad de formar las nuevas generaciones según los intereses que el Estado conciba en la dinámicas de sus relaciones económicas, sociales, políticas y culturales, tanto nacionales como internacionales. Así, la escuela fue creada por la sociedad y a ella se debe, por tanto, su misión es formar hombres para que, mediante el trabajo, satisfagan las necesidades que de ella brotan. Su esencia es, entonces, resolver los problemas que emanan de las necesidades sociales.

Las personas que habitan una sociedad requieren desarrollar habilidades para resolver esos múltiples problemas que se generan al vivir en comunidad; la escuela, contribuye al desarrollo de dichas habilidades con el objetivo primordial de alcanzar niveles óptimos en el desarrollo humano. La escuela, así concebida, se traza objetivos que relacionan el mundo de la vida con su propio mundo, la una está inmersa en la otra. La educación es para la vida, tal como lo dijo Martí.

La escuela, entonces, debe crear las formas de satisfacer dichas necesidades y alcanzar el objetivo resolviendo el problema. Para ello se estipulan las relaciones entre el objetivo, el método y el conteni-

do, cuya función será la transformación del objeto, se crea, entonces un modelo dinámico, es la segunda ley de la didáctica, la educación a través de la instrucción.

La relación entre éstos componentes, el objetivo, el método y el contenido, se establece a partir de la derivación de una serie de sistemas del sistema social, como son los sistemas propios de cada una de las ciencias a ser abordados desde el sistema docente-educativo, que a la vez genera la integración de cada uno de sus componentes alrededor de éstos sistemas pero con sus modelaciones propias, cada profesión. Ello conlleva la relación sociedad-escuela e instrucción-educación. Así es como el desarrollo específico de la lógica de una ciencia lleva, explícita e implícitamente el desarrollo, tanto de habilidades del pensamiento como de valores sociales. Se forma integrando lo académico, lo profesional y lo investigativo, es decir, la apropiación, la aplicación y la creación de cultura, respectivamente. Se forma, no solo en la cognición, sino para la resolución de problemas que emanan del mundo de la vida y para ello se necesita, también, formar en la afectividad y en la sensibilidad. Se forma para posibilitar nuevos mundos colmados de sentidos para todos.

Los medios y la forma le dan dinamismo al proceso en torno al logro del objetivo; el cual se confirmará a través de los procesos evaluativos en cuanto se satisfaga la necesidad y por ende se solucione el problema.

Así, el proceso docente educativo, como sistema, es más que sus componentes y sus leyes, más que la integración de la enseñanza y el aprendizaje; en él se expresan las relaciones sociales de los sujetos que lo habitan y en su dialéctica se pueden generar otras leyes que lo renuevan.

Pero los componentes del proceso docente educativo, al interior del sistema, viven en las tareas, en el tema, en la disciplina, en la asignatura y en la carrera; al tiempo que integran la tarea en el tema, el tema en la disciplina, la disciplina en la asignatura y la

asignatura en la carrera tal como los conceptos viven en las leyes, las leyes en las teorías y las teorías en los cuadros científicos que explican y transforman el mundo. Es un juego espiralado que se prolongan en aras de la formación de las personas para la vida.

Esta teoría, del profesor Alvarez, es el resultado de una serie de procesos de investigación científica, cuyo objeto de estudio ha sido la educación superior cubana del cual resultó la construcción del llamado, “Modelo de los Procesos Conscientes”, más conocido como los planes C para la implementación de la educación superior cubana en la década de los noventa; es decir, con base en éste modelo, hoy no sólo se construyen los currículos universitarios en éste país, sino que se estipula su perfeccionamiento mediante los estudios de posgrados pedagógicos.

Elvia María González Agudelo
Profesora Universidad de Antioquia

Profesionalización de docentes y ciencias de la educación

António Nóvoa*

·**Resumen** (Traducido por Janeth Ma. Ortiz M.)

Este artículo examina la historia de las ciencias de la educación en relación con el proceso de profesionalización de la enseñanza y los cambiantes modos de intervención estatal en el campo de la educación. El trabajo empírico se realizó en Europa suroccidental (Francia, Portugal y España), pero mi objetivo es construir una explicación teórica que pueda ser útil en otros contextos. Por medio del análisis de tres períodos diferentes (1880s, 1920s y 1960s), pretendo demostrar que la formación de las ciencias de la educación provoca la exclusión de la práctica como base para el conocimiento pedagógico. A finales del siglo XIX, este hecho consagra la superioridad de los expertos respecto de los docentes y da lugar a nuevas regulaciones en el campo educativo. En los años 1960s, la expansión educativa establece nuevas relaciones entre el Estado, la sociedad civil y el mundo académico, introduciendo cambios importantes en la formación y profesionalización de docentes. Los docentes son considerados como un grupo que necesita ser dirigido y controlado a nivel estatal y universitario. Desde esta óptica debe ser entendido el desarrollo reciente de las ciencias de la educación.

·**Abstract**

This article examines the history of educational sciences in relation with the process of professionalization of teaching and the changing

patterns of state action in the field of education. The empirical work has been conducted in Southwestern Europe (France, Portugal and Spain), but my purpose is to build a theoretical explanation that can be helpful to other contexts. Through an analysis of three different periods (1880s, 1920s y 1960s), I intend to show that the formation of the educational sciences causes the exclusion of practice as the basis for pedagogical knowledge. At the turn of the 19th century, it consecrates the superiority of the expert regarding the teacher, and entails new regulations in the educational arena. In the 1960s, the educational expansion establishes new relationships between the state, the civil society and the academic world, introducing important changes in teacher education and professionalization. Teachers are defined as a corps that needs to be managed and controlled at state and university levels. The recent development of the educational sciences needs to be understood under this light.

·**Résumé** (Traducido por Janeth Ma. Ortiz M.)

Cet article passe en revue l'histoire des Sciences de l'Éducation par rapport au processus de professionnalisation des enseignants et aux formes changeantes d'intervention de l'État dans le domaine éducatif. La réflexion prend appui sur des recherches menées dans trois pays de l'Europe du sud-ouest (l'Espagne, la France et le Portugal), mais mon propos est de construire une explication théorique qui puisse être utile dans d'autres contextes. Par le biais de l'analyse de trois périodes différentes (1880, 1920 et 1960), je veux démontrer que la construction des sciences de l'éducation provoque l'exclusion de la pratique en tant que lieu de production de la connaissance pédagogique. À la fin du XIXe siècle, ce fait consacre la supériorité des experts vis-à-vis des enseignants et donne lieu à des nouvelles réglementations dans le domaine de l'éducation. Dans les années 1960, l'expansion éducative crée de nouveaux rapports entre l'État, la société civile et le monde académique, et entraîne des changements importants dans la formation et la professionnalisation des enseignants. On considère les enseignants comme un groupe qui a besoin de la direction et du contrôle

étatique et universitaire. C'est sur ces bases que le développement récent des sciences de l'éducation doit être compris.

Introducción¹

Desde hace algunos años, la historia de las ciencias sociales suscita un interés creciente en los medios científicos. Este hecho no constituye un fenómeno pasajero, sino más bien la toma de conciencia de que dichas las ciencias son históricas por naturaleza, no solamente por sus objetos, sino también por su forma de conocimiento (Matalon, 1992). La difusión de una perspectiva “natural” y “racional” del proyecto científico contribuyó a ocultar su historicidad, impidiendo así una mirada crítica del proceso de producción de saberes y de las formas en que se disponen los poderes organizadores del universo de las ciencias (Nóvoa, 1995). El esfuerzo de historización se solidariza con un movimiento intelectual que busca cuestionar la idea de “progreso” y las visiones “desinteresadas” del trabajo científico: por esta razón, no se puede analizar el espacio de las “tomas de posición” en sí mismo y por sí mismo, es decir, independientemente del espacio de las posiciones que manifiesta (Bourdieu, 1991).

Después de un período caracterizado por el intento de legitimación, según los criterios de las ciencias “exactas”, el campo científico de la educación también siente necesidad de la historia. Su renovación depende de una reflexión que pretende dilucidar no solamente los recorridos del pasado, sino también la manera como ese “pasado” llegó hasta el presente, influyendo en nuestros lenguajes, en nuestras categorías de pensamiento y en nuestras maneras de abordar los problemas educativos. Valiéndose de herramientas conceptuales de la historia de las ciencias y de la sociología del conocimiento, varios autores han resaltado este trabajo de comprensión histórica².

Por otra parte, actualmente se presta una nueva atención al proceso de profesionalización de docentes. Por medio de enfoques his-

tóricos y sociológicos, varias investigaciones han señalado la importancia de un análisis dirigido a los proyectos colectivos y a las dimensiones personales de la profesión docente, dotado de medios para traspasar los referentes puramente ideológicos o estructurales³. La inscripción de los actores como elementos centrales de la empresa intelectual define un vuelco decisivo en la manera de concebir el trabajo científico en educación.

Sin embargo, no es nada fácil identificar trabajos que intenten articular estas dos problemáticas: la historia de las ciencias de la educación y la historia de la profesionalización de docentes. En el primer caso, se privilegia frecuentemente una reflexión interna que permite estudiar los aspectos epistemológicos del “saber”, pero que poco revela las implicaciones de “poder” que estructuran la elaboración histórica de las ciencias de la educación. En el segundo caso, el análisis está casi siempre orientado hacia la preocupación por la situación económica, la imagen social o la identidad profesional de los docentes, y deja de lado el problema de sus relaciones con el saber, en especial con el saber pedagógico.

Por este motivo, me parece conveniente aproximar estos dos aspectos, tratando de contextualizarlos por medio de la referencia a las diferentes formas de intervención del Estado en el campo educativo. De esta forma, espero estar en condiciones de sugerir una interpretación externa de la historia de las ciencias de la educación, es decir, ser capaz de articular los problemas científicos con la evolución de los sistemas escolares y de las políticas educativas, por una parte, y con los cambios en el seno de la profesión docente, por otra.

Esta tarea no es fácil, pues en el ámbito de los debates sobre la educación abundan ambigüedades y paradojas que generan un análisis superficial desde el punto de vista técnico. Recordemos, por ejemplo, el uso de conceptos como semi-ciencia para referirse a la pedagogía o como semi-profesión para hablar de los docentes, conceptos cuya capacidad explicativa es bastante pobre y hacen parte de lenguajes que más bien construyen, en lugar de describir, las realidades educativas. La reflexión que hace Pierre Bourdieu a propósito del campo de las ciencias sociales es aún más pertinente en lo que concierne a las ciencias de la educación:

“Por el hecho de tener como objeto el mundo social y pretender crear una representación científica, cada uno de los especialistas compite, no solamente con los demás expertos, sino también con los profesionales de la creación simbólica (escritores, políticos, periodistas) y, en mayor medida, con todos los agentes sociales que, con fuerzas simbólicas y con logros muy desiguales, trabajan por imponer su visión del mundo social” (Bourdieu, 1995, p. 4).

Es difícil para el discurso científico en educación obtener el reconocimiento del monopolio del discurso legítimo sobre su objeto, puesto que compite sistemáticamente con otros discursos, tanto dentro (docentes, cuerpo administrativo, alumnos) como fuera del recinto escolar (padres, autoridades locales, políticos). Es imposible comprender el recorrido histórico de las ciencias de la educación sin referirse a los lugares de contextualización institucional, de trabajo científico y de utilización profesional de los conocimientos. “La producción de ideas implica una relación compleja de factores institucionales, económicos, académicos y biográficos” (Popkewitz 1987, p. 133); De hecho, no es suficiente considerar la genealogía y la difusión de saberes; además, es necesario aclarar su sentido social y su penetración en la conciencia individual y colectiva. Por esta razón, mi objetivo no es narrar la historia de la creación de un saber especializado en educación, sino más bien comprender la relación entre ese saber y los diferentes poderes (académicos, profesionales, políticos) que habitan el campo educativo.

El tiempo y el espacio de mi reflexión están bien delimitados. La exposición se extiende desde finales del siglo XIX hasta finales del siglo XX y se organiza en torno de tres momentos que son, a la vez, períodos cruciales en la profesionalización de docentes y en la producción de un discurso científico de la educación: años 1880 - esfuerzo por construir una ciencia de la educación; años 1920 - surgimiento de la Educación Nueva y de las ciencias de la educación en plural; años 1960 - renacimiento del proyecto de las ciencias de la educación. Analizando este largo período por ciclos de cuarenta años, espero captar tanto las rupturas como las continuidades del desarrollo de un sistema especializado de

conocimiento en el campo de la educación (Giddens, 1990).

En términos geográficos, esta reflexión se basa en investigaciones realizadas en tres países de la misma región cultural (España, Francia y Portugal), para facilitar la utilización de una perspectiva comparada. Sin embargo, espero que las interpretaciones propuestas puedan reubicarse en otros contextos y así se hagan conceptualmente útiles para pensar en realidades diferentes a las de Europa suroccidental.

Sin entrar en detalles sobre los procesos de investigación, digamos que el trabajo empírico se organiza a partir de tres tipos de fuentes: los programas y los reglamentos de las escuelas normales, para identificar los contenidos pedagógicos que sirven de base a la formación de docentes; revistas especializadas, una para cada período analizado, con el fin de comprender mejor los discursos sobre la o las ciencias de la educación⁴; textos publicados por algunos de los pedagogos más influyentes, en aras de conocer sus puntos de vista sobre la problemática de las ciencias de la educación⁵.

El método empleado es, en cierto sentido polémico, puesto que el esfuerzo interpretativo toma la delantera frente a la descripción de las evidencias empíricas. Para delimitar esta alternativa propongo tesis, que pueden ser discutidas o refutadas, y abren la posibilidad de crear diferentes historias a partir de la problematización de una misma realidad. Revelo, entonces, la tesis principal que construye mi reflexión:

La profesionalización de docentes está ligada a la posibilidad de un saber pedagógico, que no es estrictamente instrumental y que puede constituir el corpus de conocimientos necesarios para el ejercicio de la profesión. De hecho, no resulta sorprendente confirmar que los momentos cruciales en la elaboración de una reflexión científica en educación (años 1880, 1920 y 1960) constituyan igualmente los principales momentos de la afirmación profesional de los docentes.

No obstante, estos períodos también contienen elementos de desvalorización de la profesión docente, puesto que originan, a la vez, la deslegitimación de los docentes como fuentes de saber y el ingreso de nuevos grupos de expertos que se proclaman “autoridades científicas” en el dominio de la educación.

Mi argumentación se construye alrededor de esta paradoja: con cada avance de la ciencia o de las ciencias de la educación, se presenta un mejoramiento de la condición y de la imagen de los docentes, pero al mismo tiempo, se da una depreciación de sus competencias, especialmente en lo que concierne al status que se otorga a sus saberes, es decir, a los saberes que han obtenido por medio de la experiencia y la reflexión sobre la práctica.

Gran parte de las dificultades que se presentan en la profesión docente -y en la reflexión teórica al respecto- se basa en esta paradoja y en la ambigüedad de las relaciones de los docentes con el saber. Este asunto se debe enfocar históricamente, con la ayuda de herramientas conceptuales que permitan articular tres procesos que con frecuencia se tiende a disociar: la construcción de las ciencias de la educación, la profesionalización de los docentes y la oficialización de la enseñanza. Trataré de mantenerlos integrados durante mi argumentación.

Años 1880: esfuerzo por construir una Ciencia de la Educación

La segunda mitad del siglo XIX es un período clave en la consolidación de los sistemas nacionales de enseñanza. El surgimiento de los Estados como docentes se inició mucho antes, pero hacia los años 1880 se presenta un nuevo avance que ubica definitivamente la preocupación educativa dentro del proceso de modernización del Estado. La escuela juega un papel central en la unificación teórica realizada por el Estado, que moldea las estructuras mentales e impone principios de visión y de división constructores de la identidad nacional: “Principalmente mediante la escuela, y con la generalización de la educación elemental durante el siglo XIX, se ejerce la acción unificadora del Estado

en materia de cultura, elemento fundamental en la construcción del Estado-Nación” (Bourdieu 1994, p. 115). El sistema escolar se convierte en el lugar de origen de una cultura dominante, constituida de esta manera en cultura nacional legítima. Él será, en adelante, uno de los principales instrumentos para forjar la solidaridad nacional, en el marco de una ciudadanía que sirve de base a una política de homogeneización cultural, transformadora de las poblaciones en naciones (Habermas, 1992). Por esto, la problemática de la gobernabilidad es central en el análisis del “modelo escolar” y del papel desempeñado por la escuela en el proceso de consolidación de los Estados-Nación (Popkewitz, 1996).

Es imposible comprender la oficialización de la enseñanza sin referirse a la profesionalización de docentes, que experimenta evoluciones cruciales en esta época. Por tanto, es necesario captar las dos fases de este proceso: se presenta, por una parte, el fortalecimiento de una política de normalización y de control de los docentes, particularmente mediante las escuelas normales, que asumen la misión de disciplinarlos y de convertirlos en agentes del proyecto social y político de la modernidad; pero, por otra parte, se observa el surgimiento, en el seno de las escuelas normales y de las asociaciones de docentes, de movimientos de afirmación profesional y de desarrollo de un espíritu colectivo, que constituyen el origen de un verdadero cambio sociológico del cuerpo docente (Nóvoa, 1987). Los nuevos “profesionales” tratan de construir un proyecto de autonomía, que se enfrenta a un contexto estatal cada vez más sólido, pero también al esfuerzo por construir un discurso científico en el dominio de la educación. Por esta razón, sólo es posible aclarar dicha problemática mediante un enfoque capaz de articular el poder y el saber.

La especialización del conocimiento delega en los nuevos profesionales una función de autoridad dentro de su campo disciplinario, al legitimarlos dentro de un discurso de normalización social (Silva y Slaughter, 1984). En esta época, se cree que el conocimiento científico “puede proporcionar los fundamentos normativos necesarios en la vida moderna, sustituyendo así la función desempeñada tradicionalmente por la filosofía y por la religión” (Ross, 1994, p.1).

Tras este proyecto, se perfila una lógica de regulación social, que tiende a inscribir la profesionalización del conocimiento en el centro del proceso de reconfiguración del Estado. La eficacia de la nueva ideología, a la vez “profesional” y “científica”, implica la defensa de la objetividad y el rechazo a la historia: el saber debe imponerse como un fenómeno natural y en ningún caso como una construcción social; como una realidad atemporal y de ninguna manera como un movimiento histórico; como una búsqueda desinteresada y jamás como una relación de fuerzas y de poderes (O’Donnell, 1985; West, 1989).

Nanine Charbonnel caracteriza este período, que ella denomina el momento Compayré, durante el cual sucede el nacimiento intelectual e institucional de la ciencia de la educación:

La gran afirmación, la gran novedad, pero también la base del gran consenso, es precisamente ésta: la Pedagogía. Ella puede enseñarse, existe una Ciencia de la Educación, es decir, “algo que se enseña” (Marion). Su condición teórica es en primer lugar su carácter enseñable, en otras palabras, accesible en su identidad a profesores diversos, quienes a su vez pueden hacer que la descubran en sus clases y encontrar en ella temas de evaluación” (Charbonnel, 1988, p. 19).

Esta enseñanza tiene lugar en las universidades y en las escuelas normales. Se trata, en el primer caso, de un desarrollo idéntico al de las demás ciencias sociales, gracias al cual los nuevos sistemas especializados en la creación de conocimientos científicos se arrogan el derecho de instaurar nuevas formas de gobierno y de encaminamiento de la sociedad (Ross, 1991). Por el contrario, en el segundo caso, se está frente a saberes que se aplican en la formación profesional de los docentes y que sirven para justificar la posición de expertos y el monopolio de la intervención en el campo educativo. Aunque íntimamente ligados, estos dos procesos se organizan según lógicas propias, que ratifican poderes diferentes, y contribuyen a disociar la teoría pedagógica de la práctica educativa.

Respecto al mundo universitario⁶, es necesario considerar la creación de las primeras cátedras de ciencia de la educación, a partir de 1883. Dos de sus titulares más conocidos proponen las siguientes definiciones:

Por lo tanto, La pedagogía es a la vez la ciencia y el arte de la educación; pero, si se debe elegir (nuestra lengua rechaza en general lo que en una palabra designa tanto un arte como la ciencia correspondiente), no dudaré en definir la pedagogía simplemente como: la ciencia de la educación (Marion, 1887, p. 2238)

Existe entonces una ciencia de la educación, ciencia práctica, aplicada; que tiene desde ahora sus principios, sus leyes; que da testimonio de su vitalidad por un gran número de publicaciones, tanto en Francia como en el exterior; y que también tiene su nombre, aunque aún dudemos en asignárselo: Pedagogía (Compayré, 1885, p. 11).

En la literatura de esta época, abundan dudas y ambigüedades en los conceptos de ciencia, ciencia de la educación, psicología o ética. No se trata de debilidades pasajeras (una especie de etapa “precientífica”), sino más bien constitutivas, del pensamiento educativo. Una sola convicción reúne a quienes participan en este movimiento intelectual: “la proclamación reiterativa de una mayor dependencia de la pedagogía respecto de la psicología” (Charbonnel 1988, p. 38)⁷. La ciencia de la educación tiende a ser definida como una “psicología aplicada” y, por consiguiente, no es raro que se utilice, a veces indiferentemente, conceptos como psicología aplicada a la educación, ciencia de la educación, pedagogía o hasta metodología general (Houssaye, 1991). Más tarde, en la introducción a su curso de 1902, Durkheim señala que “la pedagogía depende más estrechamente de la sociología que de cualquier otra ciencia” (1993, p. 92), pero lo esencial para considerar es el dominio de las ciencias sociales y humanas sobre el campo educativo. Las categorías de pensamiento y de discurso que se imponen hacen parte de proyectos de reorganización del Estado moderno y de racionalización de la vida social que tienen lugar a finales del

siglo XIX.

En lo que concierne a las escuelas normales, ocurren cambios importantes en el conjunto de los tres países, durante los años 1880. A pesar de las diferencias entre los discursos de las universidades y de las escuelas normales, es posible identificar líneas de continuidad en la afirmación de que sólo una pedagogía científica puede servir de base a una práctica educativa racional (De Vroede, 1989). Las ciencias sociales y humanas son mensajeras de un proyecto de planificación y de organización de la vida social que reconoce una mayor legitimidad a los especialistas, con base en la idea de que ellos poseen la clave de un progreso social que sólo estará asegurado por la nueva racionalidad científica.

El análisis de reglamentos y de programas de la enseñanza normal muestra un fortalecimiento bastante claro de las disciplinas pedagógicas en los años 1880⁸.

En Francia, la reglamentación de 1881 otorga una posición privilegiada a la Pedagogía, al confiar la enseñanza a aquel con más autoridad, experiencia y habilidad: el director mismo de la escuela normal. El contenido se organiza en tres años, lo cual demuestra que se trata de un curso de formación profesional de docentes: primero, principios generales de la educación; luego, asuntos de metodología; y finalmente, referencias a la historia de la pedagogía y a la administración escolar. L. Chasteau destaca estas alternativas en las Lecciones de Pedagogía, publicadas en 1884, que se atribuyen como objetivo “la educación profesional del institutor”. Y pocos años después, Georges Dumesnil en la introducción a su curso en Toulouse, afirma que: “la ciencia de la educación debe proponerse en primer lugar educar al educador mismo y abrirle los ojos del espíritu sobre todos esos estudios naturales, sociales y morales que influyen tan profundamente en la educación” (Dumesnil 1888, p. 537).

En España, se puede distinguir tendencias similares, particularmente con la reorganización de la Escuela Normal Central de Institutoras, en 1882, que “transforma este establecimiento en uno de los centros pedagógicos más modernos del mundo” (Ruiz Berrio, 1979, p.

226). Portugal no está al margen de este movimiento, como se puede confirmar al leer los programas de las escuelas normales, publicados en 1881. La Pedagogía se convierte en el centro del plan de estudios, prolongando un enfoque metodológico que había caracterizado la enseñanza normal hasta esta época, pero integrando a la vez una reflexión teórica sobre los fines de la educación, la psicología y la historia de la pedagogía (Nóvoa, 1991). Tanto en un país como en otro, se manifiesta por primera vez una concepción de la formación de docentes en la cual los saberes pedagógicos buscan independizarse de los procesos metodológicos, e instauran así nuevas relaciones de poder entre los creadores de la teoría y los ejecutores de la práctica.

Por medio de la reflexión desarrollada, en el seno de las universidades y de las escuelas normales a la vez, se puede apreciar el origen de una división entre teoría y práctica, entre teóricos y prácticos. Simultáneamente, se observa cierta desintegración entre la ciencia de la educación como disciplina académica y la pedagogía como conocimiento práctico para los docentes (Schriewer y Keiner, 1992). Henri Marion propone una analogía con la ciencia política, la cual es “de todas las ciencias prácticas la más cercana a la pedagogía”, puesto que “su objeto es la acción y no el saber” (Marion 1887, p. 2238). Y Durkheim avanzará hasta el concepto de teoría práctica para tratar de solucionar este dilema, pero no logra alejar todas las consecuencias y termina por volver a un mismo punto: “una teoría práctica sólo vale lo que valen las ciencias a las cuales presta sus nociones fundamentales” (Durkheim, 1993, p. 80). Ahora bien, ¿en cuáles ciencias puede apoyarse la pedagogía? La respuesta es simple: en la psicología y en la sociología. De esta manera, en lugar de profundizar el estado de la pedagogía como teoría práctica, la intervención de Durkheim termina por adherirse absolutamente a las “verdaderas” ciencias (Charbonnel, 1988).

A finales del siglo, la división tiende a acentuarse, lo cual se puede observar al analizar los contenidos de los cursos de ciencia de la educación y los programas de las escuelas normales. Las relaciones con el saber constituyen un elemento central para la comprensión del status de los docentes, puesto que:

El saber de los teóricos de la educación y la división de ese saber en ciencias de la educación constituye también una señal de su poder sobre los prácticos. De esta manera, se realiza la normalización de acuerdo con la visión del poder: el control de los eruditos por un lado, y de los super-prácticos o inspectores, por el otro. (Houssaye, 1984, p. 41).

El proceso de profesionalización depende de un juego complejo de poderes (y de jerarquías) que construyen diferentes comunidades discursivas dentro de la educación. Las ciencias de la educación se integran en un programa más amplio de afirmación universitaria de las ciencias humanas en tanto que teorías e ideologías reguladoras de la vida social. La pedagogía se expresa más bien en el espacio de la formación de maestros, uno de los lugares donde el lenguaje científico adquiere mayor relevancia y donde el Estado instituye mecanismos de control sobre un grupo profesional cuya importancia aumenta a medida que la escuela obligatoria se expande al conjunto de capas sociales. A pesar de las diferencias, se trata, en ambos casos, de la consolidación de un discurso especializado que propende a desvalorizar el saber de los docentes, es decir, el saber procedente de la experiencia y de la reflexión sobre la práctica (Nóvoa, 1996).

La siguiente reflexión nos permitirá comprender mejor la ambigüedad de la situación profesional y social de los docentes: se tiene la impresión de que siempre han estado entre dos mundos: no son ni pueblo, ni burguesía; deben poseer algunos conocimientos, pero nunca pretender ser intelectuales; gozan de una autonomía considerable en la dirección de la clase, pero se les prohíbe toda regulación autónoma de su profesión; deben ejercer una cierta influencia sobre las comunidades, con la condición de ser modestos y evitar toda notoriedad social; se considera que reciben salarios justos para llevar una vida conveniente, puesto sería un hecho condenable tanto mostrarse miserables como ostentar riqueza; etc. (Altenbaugh, 1992; Herbst, 1989; Ozouf, 1967). La posición intermedia de los docentes se manifiesta particularmente por su dependencia frente a los saberes originados por otros grupos y en otros

espacios sociales. Debido a esto, la problemática de las ciencias de la educación está íntimamente ligada a la profesionalización de docentes y a la intervención del Estado en el campo educativo.

En los años 1880, se presentan diferentes visiones de la profesión docente que se debaten en torno de la creación de un saber legítimo, desde el punto de vista social y científico, y de la delimitación de un poder regulador de la enseñanza.

La posición intermedia de los docentes se consolida gracias a esta contradicción: se les reconoce la capacidad de producir saberes, pero se reserva a los expertos la competencia para construir una ciencia de la educación “aislada” de la práctica; se les reconoce cierto poder autónomo en el ejercicio cotidiano de su oficio, pero se fortalecen los mecanismos estatales que controlan la profesión, particularmente por medio de los cuerpos de inspectores.

El surgimiento de la ciencia de la educación debe estar enfocado a la luz del desarrollo de una racionalidad científica portadora de nuevas formas de gobernabilidad. Ella delega a los docentes funciones de autoridad sobre el campo educativo, y al mismo tiempo refuerza su control, especialmente mediante un discurso de autoridad científica que tiene lugar dentro de la “nueva” ciencia de la educación.

Años 1920: surgimiento de la Educación Nueva y de las ciencias de la educación en plural

El año 1912 representa una fecha simbólica en la historia de las ciencias de la educación: la fundación del Instituto Jean-Jacques Rousseau, en Ginebra, que se convertirá en el centro de la Educación Nueva. El subtítulo (Escuela de Ciencias de la Educación) y su lema (Discat a puero magister)⁹ ilustran claramente las motivaciones originales del instituto. En su boletín de 1926-1927 se observa desfilar la panoplia de las ciencias de la educación: psicología experimental, psicología del niño, psicología y pedagogía de anormales, pedología, higiene escolar, educa-

ción moral, historia de la pedagogía, pedagogía general, pedagogía experimental, organización escolar, orientación profesional y didáctica, son algunas de las asignaturas del programa. El primer párrafo del prospecto del instituto dice mucho de las metas propuestas: “El objetivo de la Escuela es orientar a las personas que se dedican a carreras pedagógicas en el conjunto de disciplinas relacionadas con la educación. Ella se propone, particularmente, iniciarlas en los métodos científicos apropiados para hacer avanzar la psicología infantil y la didáctica”.

Cuatro décadas después del momento Compayré, son más fuertes las continuidades que las rupturas en el modo de considerar el trabajo científico en educación: la posibilidad de una pedagogía experimental se roba la atención general, sin que se perciban obstáculos que superar. El nuevo impulso pedagógico mantiene el objetivo de edificar un enfoque científico basado en el empleo de métodos calcados del modelo de las ciencias físicas, es decir, la observación sistemática y la experimentación. La continuidad se caracteriza por la preponderancia de una razón psicológica, copiada de un pensamiento sociológico: “en el pasado, las teorías pedagógicas eran hipótesis metafísicas, novelas literarias, o planes políticos. Hoy en día, se presentan como corolarios de los principios de la psicología o de la sociología” (Lapie, 1915, p. 232).

La tarea de construcción del triángulo psicología-sociología-pedagogía, fundamento del calidoscopio ciencias de la educación, requiere de generaciones continuas de investigadores y de educadores. En el caso de España, es interesante mencionar, a manera de ejemplo, la creación de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, en 1909, que culmina la labor realizada por hombres como Giner de los Ríos o Bartolomé Cossío en la Institución Libre de Enseñanza y en el Museo Pedagógico Nacional; la Escuela es concebida como centro para el estudio científico de la pedagogía y para la aplicación metodológica de diferentes materias, además de contribuir de manera crucial con la formación de una cultura pedagógica innovadora (Escolano, Benito, 1985; Molero Pintado y Pozo Andrés, 1989). En cuanto a Francia, podemos referirnos a la investigación prosopográfica realizada por Jacqueline Gautherin (1991) para identificar las diferentes corrientes teóricas, ideológi-

cas y profesionales que nutren las cátedras de ciencia de la educación entre 1880 y 1914; una serie de hombres (Compayré, Marion, Thamin, Dumesnil, Buisson, Fauconnet, Durkheim, entre muchos otros) crean entonces una visión pedagógica de la sociedad y del trabajo de aquellos que se van a llamar “intelectuales” (Charle, 1990).

La unión de estas diferentes perspectivas sucede, progresivamente, entorno del ánimo de una era nueva, construida mediante la aplicación de principios científicos al conjunto social. El proyecto de regeneración de la sociedad liderado por la Educación Nueva, sobre todo después de la Gran Guerra, sueña con formar un “hombre nuevo” (Hameline, Helmchen y Oelkers, 1995). Esta utopía se realizaría gracias a las soluciones racionales, probadas y experimentadas, que la “nueva ciencia” estaría en condiciones de proponer. Sin embargo, como sorprendía a Binet, ya en 1909, al hablar de la disciplina en la que entonces se depositaban todas las esperanzas: “La pedología se parece a una máquina de precisión, a una locomotora misteriosa, brillante, complicada y que a primera vista hace temblar de admiración; pero sus piezas parecen no sostenerse unas a otras, entonces la máquina tiene un defecto: no funciona...” (cf. De Vroede, 1989, p. 178).

Entre los años 1880 y 1920 no se presenta, en efecto, una discontinuidad en el plan epistemológico o metodológico; por el contrario, se observa un perfeccionamiento de la idea de ciencia de la educación, bajo esta designación u otras homólogas, en el programa más amplio de consolidación de las ciencias sociales y humanas. Pero, entre estos dos períodos, existe una diferencia en el plan político, en el sentido amplio del término, es decir, respecto de las formas de organización y de control de la vida colectiva e individual. El nuevo ánimo científico se concibe como un elemento central de la estrategia de racionalización de las instituciones y de creación de una lógica de innovación y, por consiguiente, debe proporcionar instrumentos útiles para la administración y la regulación social. Esto implica cambios entre el enfoque normativo y filosófico de finales del siglo XIX y la tendencia reformista basada en el conocimiento científico que se impone a principios del siglo XX (Popkewitz, 1991).

Y sin embargo, la expresión ciencias de la educación no logra gran éxito en esta época. En Francia, ningún documento parece dar cuenta de su uso entre las dos guerras mundiales (Plaisance y Vergnaud, 1993). Pero la idea evidentemente está presente, no sólo en la manera como se organizan las diferentes disciplinas relacionadas con la infancia y con la educación, sino también en la puesta en marcha de programas de formación de docentes y de concepciones pedagógicas que sirven de fundamento a la acción del Estado. Se observan nexos con la función reguladora de las ciencias de la educación frente a la profesión docente, por un lado, y con el proyecto de modernización del Estado y de reforma de la sociedad, esta vez en el contexto del desarrollo de la escuela de masas, por el otro.

Las escuelas normales constituyen el espacio institucional en que se dibuja de manera más clara el universo de las ciencias de la educación. En primer lugar, en el campo de la formación de docentes se sienten las consecuencias de la especialización de los conocimientos científicos en educación. El prestigio social de la ciencia otorga a los docentes una mayor legitimidad profesional, al mismo tiempo que define regulaciones y formas de control más firmes.

El resplandor de las ciencias de la educación acerca más a los docentes a un saber general, pero siembra temor respecto a una menor atención a los aspectos específicos de la profesión. Las observaciones de Adolfo Lima, director de la Escuela Normal de Lisboa y uno de los pedagogos portugueses más importantes, muestran los equívocos presentes en este debate:

La pedagogía constituye el fundamento del trabajo que se realiza en una escuela normal, cuyo objetivo es esencialmente profesional: la formación de docentes. (...) Esta enseñanza debe ser concreta, basada en los hechos; el conocimiento necesario de principios filosóficos no debe contribuir a fabricar eruditos y pedantes, sino a crear verdaderos pedagogos que sepan qué quieren y hacia dónde van. (...) No se debe decir o afirmar algo que la experiencia no haya confirmado ya. La enseñanza debe partir de hechos, pues

sólo así se creará ciencia y ciencia profesional. (Lima, 1920, p. 105)

Las ciencias de la educación tienden a funcionar como una cultura general de contextualización, mientras que la metodología se convierte en conocimiento profesional específico: “en la escuela normal se hace ciencia, pero ciencia aplicada, es decir, la ciencia de los métodos pedagógicos”. (Lima, 1920, p. 134). Esta división metodológica permite solucionar provisionalmente el problema de las relaciones teoría-práctica, al introducir una serie de jerarquías entre los poseedores del saber (los científicos), los poseedores del método (los profesores normalistas y, en cierto sentido, los inspectores) y los hombres y mujeres que ejecutan la acción (los docentes).

El siguiente cuadro resumido de las asignaturas de ciencias de la educación, dispuestas por las reformas de la enseñanza normal y aprobadas después de la Guerra, permite apreciar la diversidad de enfoques implicados en la formación de los docentes.

Disciplinas de Ciencias de la Educación
(Enseñanza Normal - 1919-1920)

ESPAÑA - 1919

(Escuela de Estudios Superiores de Magisterio)

FRANCIA - 1920

(Plan de estudios de las escuelas normales)

PORTUGAL - 1919

(Programas de la escuela normal)

Pedagogía Fundamental

Pedagogía General

Pedagogía General e Historia de la Educación

Historia de la Pedagogía

Historia de la Instrucción Popular en Portugal

Pedagogía

Psicología Aplicada a la Educación
Psicología Experimental y Pedagogía
Higiene Escolar
(Higiene)
Higiene e Higiene Escolar
Organización Escolar
Sociología Aplicada a la Moral y a la Educación
Educación Social
Metodología
Pedagogía Especial
Metodología
Legislación Escolar y Técnica de Inspección
Moral profesional y Administración Escolar
Legislación Comparada de la Enseñanza

Fuentes: España: Molero Pintado y Pozo Andrés (1989); Francia: Plan de Estudios y Programas de las Escuelas Normales de Institutores y de Institutrices (decreto del 18 de agosto de 1920); Portugal: Ensino Normal Primário - Programas do curso normal (decreto del 7 de noviembre de 1919).

En lo esencial el cuadro no difiere de un país a otro. La consolidación de las ciencias de la educación, particularmente en el marco de la Educación Nueva, es un proyecto transnacional que comprende racionalidades de progreso científico y de modernización social en el contexto de las diferentes regiones. El valor institucional de la formación de docentes está acompañado de múltiples presiones en el sentido de una presencia más firme de la pedagogía en el campo universitario. El tiempo favorece el progreso en la situación económica y la imagen social de los docentes, quienes son delegados como agentes de un nuevo orden y adquieren así una mayor autoridad sobre la educación infantil. Ellos cumplen un papel simbólico muy importante en la configuración de ese hombre nuevo que ha obsesionado los discursos y las prácticas sociales en la posguerra.

Para simplificar los contornos del perfil de ese hombre soñado, es

necesario señalar dos de sus características básicas: la autodisciplina y la eficiencia social. Se trata de afirmar que todo individuo es capaz de regular de manera autónoma sus propios comportamientos, tratando de construir dispositivos propios de motivación y de creatividad, siempre que dicho esfuerzo sea razonado (y razonable), es decir, integrado y útil a los proyectos colectivos de reorganización de la sociedad. La Educación Nueva forma parte importante de esta ideología, que se hace legítima en el rigor y la neutralidad de la ciencia y logra una visión de los docentes como profesionales “eficaces” y “autónomos”. Y sin embargo, su trabajo se encuentra más vigilado que nunca, puesto que los mecanismos científicos de supervisión y de contextualización pedagógica, al igual que los procedimientos estatales de evaluación y de control, se fortalecen considerablemente.

Para comprender esta paradoja, se debe tener en cuenta el papel de la profesionalización de los conocimientos científicos y de la consolidación de un discurso-experto en la redefinición del Estado y de las formas de gobernabilidad, a principios del siglo XX. El proceso de estandarización y de especialización del conocimiento va a determinar nuevas regulaciones en el dominio de la enseñanza. A este respecto, John Dewey, en una conferencia sobre Los orígenes de una ciencia de la educación, expuso su inquietud por la negligencia frente a la contribución científica de los docentes; al señalar que la justificación clásica -“los docentes no poseen las cualidades que requiere el trabajo de investigación científica”-, era bastante débil, se refería al deseo de los expertos por controlar la labor de los docentes: “la voluntad humana de ser una autoridad y de controlar las actividades de los demás no desaparece, infortunadamente, cuando un hombre se hace científico” (Dewey, 1929, p.p. 46-47).

Simultáneamente, se debe comprender cómo el desarrollo de la escuela de masas¹⁰ involucró, en los diferentes contextos nacionales, racionalidades y tecnologías de progreso difundidas a nivel mundial, imponiendo nuevas exigencias, particularmente en lo que se refiere a la preparación y al control de los docentes. La imposición de la educación obligatoria constituye uno de los principales factores que busca fortalecer las relaciones simbólicas entre los individuos (los ciudadanos) y el Esta-

do. Varios autores afirman que la expansión de la escuela de masas “depende de la creación de proyectos soberanos unificados, que están ligados y son reconocidos por la sociedad mundial de Estados-Nación” (Meyer, Ramirez y Soysal, 1992, p.p. 131-132). La ontología de la modernidad construye una escuela artífice de un trabajo laborioso de unificación cultural. Basada en una ideología de progreso y en una racionalidad científica, esta labor lleva a buen fin el proyecto de integración de las poblaciones en el Estado.

La idea de encaminar el mundo constituye en sí misma las ciencias de la educación en los años 1920. El cambio de los modelos de intervención del Estado debe relacionarse con la sustitución de la teología por la ciencia, en tanto que conocimiento constructor de categorías de pensamiento que definen modalidades de acción y de formulación de políticas educativas. La creación de un “razonamiento poblacional” especialmente mediante la utilización de herramientas estadísticas, transforma los asuntos sociales en problemas de gestión, tanto individual como colectivamente (Lenoir, 1995). Los docentes son considerados miembros de una “población” que debe ser guiada por medio de procedimientos adecuados, pero que posee también autoridad para dirigir otras “poblaciones”. El inicio de un cambio planeado por la ciencia y dirigido por el Estado es la clave de un sistema que utiliza la educación, primero, como elemento de regeneración de la sociedad y, luego, como motor del desarrollo socioeconómico.

Jean Houssaye propone una buena síntesis de estas reflexiones, al analizar la relación teoría-práctica y la diferencia entre las racionalidades que organizan la pedagogía y las ciencias de la educación. Según Houssaye, la exclusión de la práctica en nombre de la ciencia sólo profundiza la división entre teóricos y prácticos:

“Paradójicamente, la Educación Nueva es a la vez la consagración y la condena a muerte de la pedagogía; es su consagración, puesto que se presenta una verdadera explosión de prácticas innovadoras; y es su condena a muerte al consagrar la referencia a la ciencia y derivarla en las ciencias de la educación. El práctico innovador terminará por ser enterrado y negado en nombre de las ciencias de

la educación, en nombre de la exclusión de la práctica” (Houssaye, 1984, p. 47).

Jürgen Herbst (1989) comparte este análisis y demuestra cómo los discursos de la profesionalización y de la ciencia de la educación han contribuido al descrédito de los docentes y a la reducción de sus competencias, por ejemplo, respecto de su papel en la concepción y en el desarrollo curricular. Este autor muestra propósitos muy críticos cuando denuncia el conjunto de manifestaciones “científicas” que se han presentado en las universidades norteamericanas desde principios de este siglo, y han causado la marginación de los docentes y el fortalecimiento del poder de los especialistas. Como escribe Thomas Popkewitz (1991), la profesionalización no debe ser considerada como una estrategia para otorgar mayor autonomía a los docentes, sino más bien como una forma de establecer procesos de regulación que aseguren ventajas importantes a los administradores escolares y a los expertos científicos.

La creación de las ciencias de la educación provocó, por medio del discurso de la racionalidad científica, la exclusión de la práctica como lugar de producción del conocimiento pedagógico. Este hecho consagró la superioridad del experto-teórico sobre el docente-práctico. Es una mutilación aún más crítica cuando se sabe, como bien lo han demostrado John Meyer, David Kamens y Aaron Benavot (1992), que las grandes evoluciones del currículo y de la enseñanza a lo largo del siglo XX son más bien cambios teorizados, en lugar de cambios que se limiten a reproducir las realidades económicas o las coyunturas socio-políticas.

El innegable desarrollo de la profesionalización durante los años 1920 se traduce en la aplicación de nuevas estrategias para excluir a los docentes. Por esta razón, se debe observar la retórica de la innovación pedagógica, creada por la Educación Nueva, como un discurso que busca reubicar los docentes (y sus identidades) en función de una racionalidad que se desarrolla en el espacio social e institucional de la “ciencia”.

Sin embargo, la redefinición del status de los docentes depende también del desarrollo de la escuela de masas y de la reorganización de las formas de intervención del Estado después de la Primera Guerra Mundial. La confianza en el proyecto de reconstrucción de las naciones, por medio de un nuevo impulso educativo, reconoce una mayor importancia a los sistemas de gobierno de las personas, introducidos por las ciencias sociales en ascenso, particularmente por las ciencias de la educación.

Años 1960: renacimiento del proyecto de las Ciencias de la Educación

El debate educativo toma rumbos muy diferentes durante el período de decadencia de la Educación Nueva (años treinta), lo cual se explica, en gran medida, por las realidades políticas que experimenta Europa. La situación de la pedagogía no es idéntica en los tres países: en España, se reorganizan los estudios pedagógicos universitarios, después de la guerra civil, en 1940, y adquieren una posición institucional importante (Escolano Benito, 1979; Escolano Benito, García Carrasco y Pineda Arroyo, 1980); en Francia, la situación es más explosiva, aunque ciertos cursos, sobretodo en el dominio de la psicopedagogía, prolongan una reflexión pedagógica en las universidades (Avanzini, 1992; Plaisance, 1992); en Portugal, las disciplinas pedagógicas permanecen en el campo de la formación de docentes: escuelas normales, para los institutores y universidades, para los profesores de secundaria (Gomes, 1995; Nóvoa, 1994).

No obstante, hacia finales de los años 1960, se presenta una problemática común alrededor del renacimiento institucional de las ciencias de la educación, que va de la mano de importantes reformas educativas y de cambios bastante significativos en los sistemas escolares: en Francia, los acontecimientos de mayo de 1968 dan lugar a rupturas que obligan a reconsiderar el conjunto de mecanismos educativos, especialmente en las universidades (Prost, 1992); en España y en Portugal, el año 1970

señala el comienzo de proyectos reformadores creados en el período final de los respectivos regímenes dictatoriales (Escolano Benito, 1979; Stoer, 1986). Simultáneamente, se presentan varias iniciativas que buscan renovar las políticas de formación de docentes, en el marco de una redefinición más general de la profesión.

El renacimiento de las ciencias de la educación está directamente relacionado con todas las modificaciones de los sistemas de enseñanza que se concretizan después de 1945. En efecto, la reconstrucción económica de la posguerra, basada sólidamente en un nuevo concepto de desarrollo, provoca cambios, no sólo respecto de las formas de intervención del Estado en la enseñanza, sino también en las concepciones sociales de la educación. La creación de condiciones favorables para una mayor escolaridad se basa en la idea de que la educación es el núcleo central del desarrollo socioeconómico de los países. El aumento de la demanda social de educación se debe a la concepción de la escuela como espacio de cambio social. La interacción entre estos dos aspectos permite comprender el fenómeno mundial de expansión de la educación, que tuvo lugar según diferentes ritmos después de la Segunda Guerra Mundial y se popularizó con el nombre de explosión escolar (Meyer, 1992). Es una expresión acertada, aunque sugiere una especie de ruptura, tanto cuantitativa como cualitativa, que introduce cambios en la manera de concebir, de organizar y de practicar la enseñanza.

En Francia, el año 1967 constituye una fecha importante, pues representa la creación oficial de los estudios universitarios en ciencias de la educación. Después de algunas dudas sobre el nombre que se iba a adoptar, se impone la expresión ciencias de la educación, particularmente sobre la propuesta que parecía dominante “psicopedagogía” (Beillerot, 1993; Jeannel, Clanché y Debarbieux, 1994; Marmoz, 1988). Tras esta iniciativa, se perfila todo un programa de construcción de un campo de saber y de expertos que van a encargarse de los asuntos educativos. En un primer momento, la generación Mialaret -con el nombre de uno de los autores más influyentes que consagró varios trabajos a la definición del “conjunto de las ciencias de la educación”- trata de continuar con el proyecto interrumpido de construcción de una

pedagogía científica (Mialaret, 1964). Sin negar las diferencias y sobre todo una mayor complejidad del debate, Gaston Mialaret inaugura con interrogantes llenos de sentido su *Nueva Pedagogía Científica*:

Un pedagogo alemán, Lay, escribía en 1902: “Ya no existirá una pedagogía experimental al lado de una pedagogía general. La pedagogía experimental constituirá toda la pedagogía”. Ha Transcurrido medio siglo sin que esta profesía se haya cumplido. ¿Además, se puede pretender la transformación de toda la pedagogía en pedagogía experimental? ¿Es posible? (Mialaret, 1954, p. 1).

Sin embargo, el logro principal de esta generación será la apertura de las ciencias de la educación en una nueva perspectiva multidisciplinaria, que facilitará la dirección de las ciencias sociales hacia el estudio de asuntos educativos, induciendo a la construcción de un campo científico propio. Por supuesto, dicha perspectiva dio lugar a innumerables discusiones, particularmente de naturaleza epistemológica, sobre el status o la identidad de las ciencias de la educación (Bernard, 1994; Charlot, 1995). Mi intención no es profundizar en este debate, sino más bien intentar comprender cómo la expansión de los especialistas va a provocar la reconstrucción del campo educativo, especialmente en lo que concierne a una reconfiguración de la profesión docente y a una nueva actitud frente a las decisiones políticas (Charlot y Beillerot, 1995).

Esta situación no se presenta específicamente en Francia; a pesar de algunas diferencias coyunturales, se plantea de la misma forma, ya sea en España, a partir de la creación de institutos de Ciencias de la Educación (1969-1970), o en Portugal, luego de las reformas de la formación universitaria de docentes que darán origen a los Departamentos de Educación (1971). Además, se podría aplicar este análisis a la mayoría de países europeos y americanos, al resaltar la importancia que lograron los sistemas especializados de conocimiento en la organización de la vida social y en la dirección del trabajo de los profesionales (Giddens, 1990). Desde este punto de vista, es necesario subrayar que el campo científico, particularmente en educación, constituye “un mundo social como los demás y, al igual que

el campo económico, se presentan en él relaciones de fuerza y luchas de intereses, coaliciones y monopolios, y hasta imperialismos y nacionalismos” (Bourdieu, 1995, p. 3).

Durante las dos últimas décadas, la formación de docentes ha recibido gran influencia del discurso de las ciencias la educación, tanto en términos conceptuales como en lo que concierne a la introducción de nuevos modelos y prácticas de acción pedagógica. Las implicaciones de poder en la definición del currículo de formación, en especial lo que se refiere al peso relativo de las materias de “ciencias de la educación”, de las diferentes ramas del “saber científico” y de la “didáctica”, han suscitado debates interminables. Este enfoque ha desviado con frecuencia la atención de otro asunto igualmente importante: la manera como el lenguaje de las ciencias de la educación se ha impuesto como referente conceptual para pensar en la formación y en la profesión docente. Este lenguaje reclama una identidad científica, que sirve para instituir racionalidades exteriores a las prácticas educativas y para consolidar el poder regulador de los expertos en el trabajo de los docentes. Este es el fundamento de un proceso de definición/redefinición de los docentes y de su identidad profesional, para asegurar un nuevo capital simbólico a los especialistas. David Labaree (1992) afirma que los discursos sobre la profesionalización de docentes son una estrategia de los expertos, en especial de los formadores de docentes y de los investigadores en educación, para aumentar su status y su prestigio en la universidad.

La retórica de la profesionalización también está presente en el espacio político, particularmente en el lenguaje de las reformas educativas de los últimos años. Se insiste en el papel decisivo de la educación en las nuevas “sociedades de la información”, cuando simultáneamente se confirma una desvalorización del status docente. La recurrencia a la descentralización o a la privatización de la enseñanza consagra estrategias políticas que buscan instaurar controles más cercanos de la labor docente, ya sea por medio de autoridades locales, o mediante una lógica de rendimiento de cuentas a los clientes. Una mayor autonomía de los docentes implica

entonces la auto-regulación, individual y colectiva, que se apoya, sin embargo, en criterios concebidos fuera de la profesión. La profesionalización de docentes se debe analizar como elemento de una redefinición más amplia de las relaciones entre el Estado, la sociedad civil y el mundo científico.

Me encuentro, entonces, con la paradoja que ha servido de hilo conductor a mi reflexión: el auge de la retórica sobre la misión de los docentes contribuye a otorgarles una mayor visibilidad social, lo cual fortalece su prestigio, pero a la vez ayuda a determinar controles estatales y científicos más firmes, provocando una depreciación de sus competencias y de su trabajo. Por esto, según Thomas Popkewitz, las ciencias de la educación funcionan como tecnologías de poder:

La pedagogía asocia las racionalidades políticas con la idea de auto-evaluación, de auto-reflexión y de responsabilización autónoma de los individuos. Pero, el asunto gubernamental no se reduce al punto de vista de la producción, pues también se introducen sistemas de diferenciación y de distinción que sirven para incluir y para excluir. Estos se aplican mediante prácticas de normalización que se valen de disposiciones y de sensibilidades “locales” como si fueran universales y “naturales” para todo el mundo. (Popkewitz, 1996, p. 47).

La imposición del discurso de las ciencias de la educación como “racional”, “científico” u “objetivo” obscurece las dimensiones ideológicas y los puntos de vista conflictivos sobre la profesión docente (Herman, 1995). El prestigio de los investigadores en educación depende de la “naturalización” de sus propósitos y de una mayor proximidad entre los espacios académicos y universitarios. El Estado tiende a abandonar el papel normativo (de prescripción) y a construir mecanismos de seguimiento, de evaluación y de regulación basados en categorías creadas por los expertos. Los esfuerzos de racionalización de la enseñanza que manifestaron determinadas corrientes de las ciencias de la educación son transmisores de una lógica de valorización de los expertos y de descalificación de los saberes de los docentes. A este respecto, resulta interesante

la reflexión propuesta por Tomaz Tadeu da Silva:

El proyecto neo-liberal de educación subraya el papel privilegiado del experto -contrapunto del intelectual del modernismo- en la reestructuración de los sistemas educativos. Desviando la mirada de lo político hacia lo técnico, el proyecto neo-liberal de educación ubica al experto en gestión, administración, reingeniería, evaluación o calidad total como centro del cambio educativo. El neoliberalismo tiende a desvalorar el saber local, contextualizado y específico de los docentes sobre los materiales y las condiciones del aprendizaje, en favor del saber general y sistemático de los especialistas en administración y gestión (Silva, 1996, p. 263).

El pensamiento dicotómico (teoría/práctica, investigación/acción) contribuye a fortalecer las divisiones en la educación, particularmente entre los expertos y los docentes. La literatura sociológica ha vulgarizado el concepto de proletarización (Lawn y Grace, 1987; Ozga, 1989) para dar cuenta de la contradicción entre una retórica cada vez más centrada en los docentes y una realidad profesional que la niega. Con excepción de la devaluación del status económico, los demás aspectos de este proceso se refieren a las relaciones de los docentes con el saber: separación entre la concepción y la aplicación, lo que origina una supervisión de los expertos sobre los docentes; estandarización de tareas, lo cual provoca una definición técnica e instrumental de los docentes; intensificación de las actividades escolares cotidianas, que hace imposible un enfoque reflexivo de las prácticas pedagógicas.

La racionalización de la enseñanza y la proletarización de los docentes constituyen dos momentos de un mismo proceso de control externo de la profesión docente. Hacen parte de una agenda política que busca definir los docentes de acuerdo con criterios de racionalidad técnica, que profundizan la división entre teoría y práctica y la ambigüedad de sus relaciones con el saber. La situación es idéntica en los tres países estudiados. Es cierto que la evolución de las ciencias de la educación en España, en Francia y en Portugal ha seguido, en las últimas tres décadas, rumbos muy diferentes, por

ejemplo en la organización de los estudios universitarios y de la formación de maestros. Sin embargo, se debe considerar la extraordinaria expansión de los grupos de expertos en educación, que han constituido una comunidad propia que actúa con medios habituales (asociaciones, revistas,...) en la configuración de un campo científico y en la producción de un discurso con miras a hegemonizar el campo social de la educación. La cantidad creciente de especialistas universitarios (en currículo, en evaluación, en didáctica, en metodología, en gestión,...) cambia las relaciones de fuerza en el espacio educativo, y determina nuevas regulaciones entre los expertos, los responsables políticos y los docentes.

El renacimiento del proyecto de las ciencias de la educación sucede en los años 1960, de la mano de importantes reformas educativas en España, en Francia y en Portugal. Este debe relacionarse con dos procesos convergentes: la racionalización de la enseñanza y la expansión mundial de la educación (“explosión escolar”). Progresivamente, se presenta la construcción de un campo científico que influye en la toma de decisiones políticas y en el comportamiento de los docentes. La imposición de un discurso especializado, basado en la legitimidad científica, es uno de los elementos más importantes de la redefinición actual del campo educativo.

Los expertos pedagógicos crean discursos sobre la autonomía, las capacidades de auto-reflexión o las cualidades académicas y científicas de los docentes, al mismo tiempo que las reformas educativas buscan legitimarse mediante una retórica de descentralización que parece encaminarse hacia un mejor desempeño de los docentes en su trabajo.

Sin embargo, para mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de enseñanza, las políticas educativas recurren a expertos que imponen mecanismos más sólidos de evaluación y de control de los contenidos, de los procesos y de los resultados del trabajo escolar. Y los docentes se ven obligados a adoptar posiciones conformistas y a seguir orientaciones técnicas que ponen en duda su autonomía profesional.

Reflexiones finales

La intención de este texto es muy clara: proponer otra manera de escribir la historia de las ciencias de la educación. El análisis de la profesionalización de docentes, de las formas de intervención del Estado en la educación y de la construcción de un discurso científico en educación permite resaltar aspectos, con frecuencia descuidados, de una historia que no sabría comprenderse en su interior mismo. De hecho, es imposible dilucidar el recorrido histórico de las ciencias de la educación sin referirse a los procesos de profesionalización de docentes y de oficialización de la enseñanza, tal como se ilustra en el siguiente cuadro.

AÑOS 1880

AÑOS 1920

AÑOS 1960

PROFESIONALIZACIÓN DE DOCENTES

Consolidación de los sistemas nacionales de enseñanza

Desarrollo de la escuela de masas Fenómeno de “explosión escolar”

Construcción de la Ciencia de la Educación

Creación de las Ciencias de la Educación Renacimiento de las Ciencias de la Educación

En la primera parte (años 1880), pretendo relacionar el surgimiento del sentido de solidaridad profesional con la consolidación de los sistemas nacionales de enseñanza y con la construcción de una ciencia de la educación.

En la segunda parte (años 1920), destaco el mejoramiento de la

situación docente, pero también el fortalecimiento del control estatal (en el contexto del desarrollo de la escuela de masas) y del control científico (en el marco de la división entre teoría y práctica, causada por la creación de las ciencias de la educación).

Finalmente, en la tercera parte (años 1960), insisto en la manera como la proletarización de los docentes debe estar enfocada a la luz del fenómeno de “explosión escolar” y de los esfuerzos contemporáneos por reconstruir las ciencias de la educación.

Las alternativas que propongo se fundamentan en la voluntad de construir una historia externa de las ciencias de la educación, susceptible de identificar en ella las consecuencias sobre las realidades educativas, en lugar de insistir en una historia interna, encerrada en el campo científico. Lo he hecho, puesto que estoy convencido, al igual que Thomas Popkewitz (1991), de que las distinciones, las categorías y los conceptos de los intelectuales constituyen prácticas sociales que hacen parte integrante de los acontecimientos que buscan estudiar.

El análisis histórico revela una trama compleja de relaciones que se establecen en los espacios políticos, científicos y educativos con miras a elaborar teorías, conceptos y modelos de acción que redefinan los docentes como profesionales. El discurso científico crea una lógica de profesionalización, que depende de las acciones realizadas por los expertos en sus espacios académicos y universitarios. Y por esto, la búsqueda de científicidad en la educación debe hacer parte del proceso histórico de construcción de las ciencias sociales, el cual integra un proyecto más amplio de expansión del Estado y de especialización del conocimiento.

En todo momento, tuve presentes las anotaciones de Pierre Bourdieu (1991) en contra de una historia lineal, contra la elaboración de una narrativa de progreso que busca ocultar las inseguridades y las ambigüedades presentes en la organización de la ciencia, así como los antagonismos y los conflictos que caracterizan el trabajo intelectual. De esta manera, he pretendido ubicar el campo científico en el campo del poder y comprender los efectos del discurso científico en el terreno profesional.

Esto me ha llevado por caminos difíciles y paradójicos. Reconozco que algunas de mis tesis aún quedan inconclusas y necesitan una argumentación más sólida. Sin embargo, quise exponerlas tal como son: tesis críticas y polémicas sobre la historia de las ciencias de la educación. Que buscan la reflexión. ue pueden ser aprobadas o refutadas.

Referencias

ADÃO, Áurea (1984). O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951). Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.

ALTENBAUGH, Richard (1992) (de.). The Teacher's Voice: A Social History of Teaching in Twentieth Century America: London: The Falmer Press.

AVANZINI, Guy (1992). Introduction aux sciences de l'éducation. Toulouse: Privat.

AZOUF, Jacques (1967). Nous les maîtres d'école (Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque). Paris: Gallimard.

BAIN, Alexander (1880). La science de l'éducation. Paris: Librairie Germer Baillière.

BEILLEROT, Jacky (1993). Les thèses en Sciences de l'Éducation: Bilan de vingt années d'une discipline, 1969-1989. Paris: Université de Paris X - Nanterre.

BERNARD, Michel (1994). Pour les Sciences de l'Éducation: Approches franco-québécoises. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

BOURDIEU, Pierre (1991). Le champ littéraire. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 89, 4-46.

BOURDIEU, Pierre (1994). Raisons pratiques - Sur la théorie de

l'action. Paris: *Éditions du Seuil*.

BOURDIEU, Pierre (1995). La cause de la science: Comment l'histoire sociales des sciences sociales peut servir le progrès de ces sciences. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 106-107, 3-10.

CHARBONNEL, Nanine (1988). Pour une critique de la raison éducative. Berne: *Peter Lang*.

CHARLE, Christophe (1990). La naissance des "intellectuels" 1880-1900. Paris: *Les Éditions de Minuit*.

CHARLOT, Bernard (1995). Les Sciences de l'Éducation: un enjeu, un défi. Paris: *ESF Éditeur*.

CHARLOT, Bernard y Jacky Beillerot (1995). (eds.) . La construction de politiques d'éducation et de formation. Paris: *PUF*

CHASTEAU, L. (1884). Leçons de Pédagogie, Psychologie et Morale. Paris: *Librairie Picard-Bernheim*.

COMPAYRÉ, Gabriel (1885). Cours de pédagogie théorique et pratique. Paris: *Librairie Classique Paul Delaplane*.

DE VROEDE, Maurits (1989). De la pédagogie aux sciences de l'éducation - L'évolution en Belgique au cours de l'entre-deux-guerres. *Sartonia*, 2, 177-210.

DEWEY, John (1929). The Sources of a Science of Education. Nueva York: *Horace Liveright*.

DUMESNIL, Georges (1888). Les cours de science de l'éducation. *Revue Internationale de l'Enseignement*, 16, 537-551.

DURKHEIM, Émile (1993, 4a. edición). Éducation et Sociologie. Paris: *Quadriga/PUF*.

ESCOLANO BENITO, Agustín (1979). Los Estudios de Ciencias de la Educación: currículum y profesiones. *Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.*

ESCOLANO BENITO, Agustín (1985). (ed.) Historia de la Educación (Diccionario de Ciencias de la Educación). Madrid: Ediciones Anaya.

ESCOLANO BENITO, Agustín, Joaquín García Carrasco y José María Pineda Arroyo (1980). La investigación pedagógica universitaria en España (1940-1976). *Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.*

GABRIEL, Narciso de (1994). La formación del magisterio. En: Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Triana Ferrer (eds.). *Historia de la educación en la España contemporánea - Diez años de investigación.* Madrid: C.I.D.E., 215-265.

GAUTHERIN, Jacqueline (1991). La formation d'une discipline universitaire: La science de l'éducation, 1880-1914. *Paris: Tesis de doctorado presentada en la Université de Paris V.*

GIDDENS, Anthony (1990). The consequences of modernity. *Stanford: Stanford University Press.*

GOMES, Joaquim Ferreira (1980). Estudos para a história da educação no século XX. *Coimbra: Livraria Almedina.*

GOMES, Joaquim Ferreira (1995). Para a História da Educação em Portugal. *Porto: Porto Editora.*

GONTARD, Maurice (1960, 2a. edición). La question des écoles normales primaires de la révolution de 1789 à nos jours. *Toulouse: C.R.D.P.*

HABERMAS, Jürgen (1992). Citizenship and National Identity: Some Reflections on the Future of Europe. *Praxis International*, 12

(1), 1-19.

HAMELINE, Daniel, Helmchen Jürgen y Oelkers Jürgen (1995) (eds.). L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire. Berne: Peter Lang.

HERBST, Jürgen (1989). And Sadly Teach: Teacher Education and Professionalization in American Culture. Madison: University of Wisconsin Press.

HERMAN, Ellen (1995). The Romance of American Psychology - Political culture in the age of experts. Berkeley: University of California Press.

HOUSSAYE, Jean (1984). L'esclave pédagogue et ses dialogues. *Éducation et Recherche*, 1, 31, 49.

HOUSSAYE, Jean (1991). Les 105 ans des sciences de l'éducation: fin de la pédagogie? En: Sciences de l'éducation, Sciences majeures. Issy-les-Moulineaux: Éditions EAP.

JEANNEL, Alain, Pierre Clanché y Eric Debarbieux (1994) (eds.). 25 ans de Sciences de l'Éducation - Bordeaux 1967 - 1992. Paris: AECSE.

LABAREE, David (1992) Power, Knowledge, and the rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 62 (2), 123-154.

LAPIE, Paul (1915). La Science de l'Éducation. *Revue pédagogique*, 67 (10), 217-235.

LAPRÉVOTE, Gilles (1984). Splendeurs et misères de la formation des maîtres - Les écoles normales primaires en France 1879-1979-. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

LAWN, Martin y Gérald Grace (1987). (eds.) *Teachers: The Culture and Politics of Work*. London: The Falmer Press.

LENOIR, Remi (1995). L'invention de la démographie et la formation de l'État. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 108, 36-61.

LIMA, Adolfo (1920). Ensino normal primário - *Programas do curso normal*. Lisboa: Imprensa Nacional, 104-151.

LUC, Jean-Noël y Alain Barbé (1982). Des normaliens. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

MARION, Henri (1883). Cours sur la science de l'éducation - Leçon d'ouverture. *Revue Internationale de l'Enseignement*, 6, 1259-1277.

MARION, Henri (1887). Pédagogie. En: F. Buisson (ed.). *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette, 1^{er} Partie, Tome seconde, 2238-2240.

MARMOZ, Louis (1988). Les Sciences de l'Éducation en France: histoire et réalités. Issy-les-Moulineaux: Éditions EAP

MATALON, Benjamin (1992). Pourquoi faire l'histoire des sciences de l'homme?. *Communications*, 54, 5-14.

MEYER, John (1992). The social construction of motives for educational expansion. En: Bruce Fuller y Richard Rubinson (eds.). *The political Construction of Education*. New York: Praeger, 226-238.

MEYER, John W., David H. Kamens y Aaron BENAVIDES (1992). School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century. London: The Falmer Press.

MEYER, John W., Francisco Ramirez y Yasemin Soysal (1992). World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65 (2), 128-149.

MIALARET, Gaston (1954). Nouvelle pédagogie scientifique. Paris: PUF

MIALARET, Gaston (1964). Introduction à la pédagogie. Paris: PUF

MOLERO PINTADO, Antonio y Ma. del Mar del Pozo Andrés (1989) (eds.). Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

NIQUE, Christian (1991). L'impossible gouvernement des esprits (Histoire politique des écoles normales primaires). Paris: Nathan.

NÓVOA, António (1987). Le temps des professeurs. Lisboa: INIC, 2 Vols.

NÓVOA, António (1991). Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In: Stephen Stoer (de.). Educação, Ciências sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar. Porto: Edições Afrontamento, 59-130.

NÓVOA, António (1994). História da Educação. Lisboa: *Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Lisbonne*.

NÓVOA, António (1995). Les modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 1/1995, 9-61.

NÓVOA, António (1996). As ciências da educação e os processos de mudança. In: Selma Garrido Pimenta (ed.). Pedagogia, ciência da educação?. São Paulo: Cortez Editora, 71-106.

O'DONNELL. John M. (1985). The origins of Behaviorism:

American Psychology, 1870-1920. New York and London: New York University Press.

OZGA, Jenny (1989). Schoolwork -Approaches to the labour process of teaching-. Milton Keynes: Open University Press.

PLAISANCE, Éric (1992). Sociologie et sciences de l'éducation. En: Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation - Perspectives de recherche 1950-1990. Paris: L'Harmattan/INRP, 27-42.

PLAISANCE, Éric y Vergnaud Gérard (1993). Les Sciences de l'éducation. Paris: La Découverte.

POPKEWITZ, Thomas S. (1987). Social Science and the Social Functions of Ideas: A Review Essay. *History of Higher Education Annual*, 7, 117-134.

POPKEWITZ, Thomas S. (1991). A Political Sociology of Educational Reform - Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research. New York: Teachers College Press.

POPKEWITZ, Thomas S. (1996). Rethinking Decentralization and State/Civil Society Distinctions: The State as a Problematic of Governing. *Journal of Education Policy*, 11 (1), 27-51.

PROST, Antoine (1992). Éducation, société et politiques. Paris: Seuil.

RABAZAS ROMERO, Teresa (1995). Formación pedagógica del profesorado en las Escuelas Normales de España: origen, evolución y textos (1857-1901). Madrid: Tesis de doctorado presentada en la Universidad Complutense de Madrid.

ROSS, Dorothy (1991). The Origins of American Social Science. Cambridge: Cambridge University Press.

ROSS, Dorothy (1994). (ed.). *Modernist Impulses in the Human Sciences 1870-1930*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.

RUIZ BERRIO, Julio (1979). Antecedentes históricos de las actuales secciones de pedagogía. En: Agustín Escolano (ed.). *Los estudios de ciencias de la educación: curriculum y profesiones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 221-242.

SCHRIEWER, Jürgen & Keiner Edwin (1992). Communication Patterns and Intellectual Traditions in Educational Sciences: France and Germany. *Comparative Education Review*, 36 (1), 25-51.

SILVA, Edward T. & Slaughter Sheila A. (1984). *Serving Power - The Making of the Academic Social Science Expert*. Westport: Greenwood Press.

SILVA, Tomaz Tadeu da (1996). *Identidades terminais -As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis. Vozes.

STOER, Stephen (1986). *Educação e mudança social em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.

WEST, Cornel (1989). *The American Evasion of Philosophy: A Genealogy of Pragmatism*. Madison: University of Wisconsin Press.

* Profesor Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Unversidad de Lisboa.

Dirección del autor: asn@mail.fct.unl.pt

1 Este texto se elaboró en el marco del proyecto de la educación portuguesa en el contexto europeo: *Imágenes, Culturas y Políticas*, respaldado por la JNICT (Junta Nacional de Investigación Científica y Tecnológica). Agradezco la cooperación amistosa de varios colegas que me colaboraron en diferentes momentos de este trabajo: Agustín Escolano Benito, Antonio Vinão Frago, Jean Houssaye, Jean-Noël Luc, Julio Ruiz Berrio, Jürgen Schriewer, Narciso de

Gabriel, Pierre Caspard y Thomas Popkewitz.

2 Me refiero, por ejemplo, a autores como Agustín Escolano Benito, Jacky Beillerot, Bernard Charlot, Christoph Wulf, Jacqueline Gautherin, Jean Houssaye, Jürgen Schriewer, Marc Depaepe, Martti Kuikka, Maurits De Vroede, Peter Drewek, Selma Garrido Pimenta, Thomas Popkewitz y Tomas Englund, entre muchos otros.

3 Entre muchos otros, los trabajos de autores como Henry Giroux, Ivor Goodson, Jacques et Mona Ozouf, Jürgen Herbst, Larry Cuban, Martin Lawn, Michael Apple, Michael Huberman, Narciso de Gabriel, Peter Cunningham, Philippe Perrenoud, Richard Altenbaugh y Thomas Popkewitz.

4 España: *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1877-1936), *Revista de Pedagogía* (1922-1936) y *Revista Española de Pedagogía* (a partir de 1943). Francia: *Revue Pédagogique* (1878-1940), *La Nouvelle Éducation* (1921-1939) y *Revue Française de Pédagogie* (a partir de 1967). Portugal: *Revista de Educação e Ensino* (1886-1900), *Revista Escolar* (1921-1935) y *Revista Portuguesa de Pedagogia* (desde 1960).

5 Analicé, entre otros, los textos publicados por: Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) y Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935), Gabriel Compayré (1843-1913) y Henri Marion (1847-1896), Manuel Ferreira-Deusdado (1860-1918) y José Augusto Coelho (1860-1927) en lo que concierne a los años 1880; Domingo Barnés (1879-1941) y Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), Roger Cousinet (1881-1973) y Célestin Freinet (1896-1966), Adolfo Lima (1874-1943) y Antonio Faria de Vasconcelos (1880-1939), para los años 1920.

6 Como obras de síntesis, se pueden consultar las siguientes: Teresa Rabazas Romero (1995) para España; Jacqueline Gautherin (1991) para Francia; y António Nóvoa (1994) para Portugal.

7 Esta posición es presentada en una obra de gran éxito en la época: *Education as a Science* de Alexander Bain, cuya primera edición data de 1879. Yo consulté la versión francesa, publicada en

1880, que comienza con la siguiente afirmación: “para estudiar científicamente un arte, se debe, ante todo, aplicarle los principios que proporcionan las diferentes ciencias que se relacionan con él” (especialmente la psicología). Henri Marion, en la lección de apertura del primer curso sobre la ciencia de la educación, no duda, tampoco, en la selección de palabras: “A este respecto, considero que la psicología y todas las ciencias que se relacionan con ella tienen derecho al título de ciencias positivas, y pueden proporcionar una base verdaderamente científica a la doctrina de la educación”. (Marion 1883, p. 1269).

8 Consultar, por ejemplo, las siguientes obras: Agustín Escolano Benito (1985), Antonio Molero Pintado y Ma. del Mar del Pozo Andrés (1989) y Narciso de Gabriel (1994), por España; Christian Nique (1991), Gilles Laprèvote (1984) , Jean-Nöel Luc y Alain Barbé (1982) y Maurice Gontard (1960), por Francia; Áurea Adão (1984), António Nóvoa (1987) y Joaquím Ferreira Gomes (1980) por Portugal.

9 “El maestro debe aprender del niño”

10 No se debe confundir el concepto de *escuela de masas* con el de *masificación escolar*: el primero, se trata de un proceso de imposición de una escolaridad obligatoria a todos los niños de determinada edad, que comenzó en el siglo XIX, pero que se consolida en el sur de Europa a principios del siglo XX; el segundo, se refiere a un fenómeno de prolongación, de ampliación y de expansión de la escuela que data de la segunda mitad del siglo XX.

