

# memorias VI

## CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

Instituto para la Investigación Educativa  
y el Desarrollo Pedagógico IDEP

desde afu  
de las ne  
virtiend  
nos, olv

En la  
ante  
dém  
tan  
los  
irn  
ci



# Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía

---

## Desafíos contemporáneos



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
IDEP

*Bogotá sin indiferencia*



Memorias del VI Congreso Internacional en Investigación y Pedagogía.  
Desafíos contemporáneos.

Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.  
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP  
Avenida El Dorado No. 66-63, P. 3  
Teléfono: (571) 324 1000 - Exts.: 9017 - 9007 - 9002  
Bogotá D.C. - Colombia  
www. idep.edu.co - idep@idep.edu.co

**Dirección General:** Cecilia Rincón Berdugo  
**Subdirección Académica:** María Cristina Martínez Pineda  
**Coordinador Centro de Memoria:** Jorge Enrique Ramírez  
**Coordinadora Laboratorio de Educación y Pedagogía:** Luisa Fernanda Acuña  
**Coordinador Observatorio de Educación:** Jorge Vargas Amaya  
**Interventor Académico IDEP:** Rafael Francisco Pabón

Junio de 2005 a julio de 2006

**Directora General (e):** Mireya Cecilia González Lara  
**Subdirectora Académica (e):** Ruth Amanda Cortés Salcedo  
**Coordinadora Centro de Memoria:** Dora Lilia Marín

**Concepto gráfico del congreso:** Futuro Moncada

**Diseño, preparación editorial e impresión:** Pretextos Ltda.

Este texto recoge las intervenciones del VI Congreso Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía. Desafíos Contemporáneos, celebrado en Bogotá D.C., del 29 de agosto al 1 de septiembre de 2006. El evento fue organizado por el IDEP, con el apoyo de la Secretaría de Educación de Bogotá y Compensar.

Se autoriza la reproducción total y parcial, citando la fuente y los créditos de los autores. Se agradece el envío de la publicación en la cual se hace la reproducción o referencia, a la Subdirección Académica del IDEP.

**ISBN:** 978-958-8066-60-8

Primera edición: julio de 2007

**Tiraje para esta edición:** 1.500 ejemplares

Impreso en Colombia

# Índice

<b>PRESENTACIÓN</b>	9
<b>PONENCIAS</b>	
<b>Pedagogías críticas</b>	
El futuro del pasado: ideas sobre el estado actual del Imperio PETER McLAREN	17
Cultura auditora, conmodificación y estrategias de clase y raza en educación MICHAEL W. APPLE	45
<b>Nuevas formas y categorías de investigación en educación y pedagogía</b>	
Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirerianas alrededor de las claves de la sistematización ALFREDO GHISO	79
Construyendo saber pedagógico desde la experiencia GRACIELA MESSINA	93
Territorio y experiencia pedagógica PATRICIA REYES APARICIO, GABRIEL HERNÁN GARCÍA, ANA MARÍA GONZÁLEZ	106
Las escuelas de los territorios y los territorios de la escolarización: caleidoscopio de la pedagogía ELIZABETH CASTILLO GUZMÁN	125
La relación memoria, educación y pedagogía en función de la producción de saber-conocimiento pedagógico JORGE E. RAMÍREZ VELÁSQUEZ	137
Transmitir la memoria: algunas reflexiones sobre la humana relación entre pasado, pedagogía y narración PABLO PINEAU	147

## **Usos de la investigación en educación y pedagogía**

Usos de la investigación educativa y pedagógica en la política educativa 161  
CECILIA RINCÓN B.

Cinco pensamientos de una mente colectiva 165  
MARCO FIDEL VARGAS H., LUZ HELENA PATARROYO, ALBERTO RINCÓN, LAURA GARCÍA

## **Resultados de la investigación en el marco de la política pública en educación**

Derecho e indicadores: monitoreando la 175  
educación desde una perspectiva de derechos  
LUIS EDUARDO PÉREZ MURCIA

Escuela y niñez en situación de vulnerabilidad 191  
RUTH AMANDA CORTÉS SALCEDO, ÍNGRID DELGADILLO CELY

La cartografía social: una alternativa metodológica para 203  
el desarrollo de observatorios locales en educación y pedagogía  
JOSÉ DARÍO HERRERA GONZÁLEZ, IRMA ALICIA FLORES HINOJOS

La escuela y la construcción de lo público 215  
NUBIA RAMÍREZ RODRÍGUEZ, MARTHA TERESA SALAZAR SALAZAR

El conflicto colombiano y la investigación 220  
sobre formación ciudadana en la última década  
JUAN CARLOS TORRES A., ALEXIS V. PINILLA DÍAZ

Hacia la construcción de una investigación formativa. 233  
La pedagogía como investigación  
HUGO CERDA GUTIÉRREZ, ADALBERTO LEÓN MÉNDEZ

La investigación como resistencia: otras formas de ejercicio de poder 243  
DIANA MILENA PEÑUELA CONTRERAS, VÍCTOR MANUEL RODRÍGUEZ MURCIA

La experiencia del alfabetismo emergente y otras maneras 256  
de ver la lectura y la escritura en la educación inicial  
RITA FLÓREZ ROMERO, NICOLÁS ARIAS, CLEMENCIA CUERVO ECHEVERRI

## **Producción de saber pedagógico y transformación de la escuela**

Qué cambia en la escuela cuando los maestros investigamos 265  
CARMEN ROSA BERDUGO

¿Es posible la investigación en educación? 273  
DINO SEGURA R.

MuisKanoba: territorios de aprehendizajes para cotidianidades interculturales	277
JAIRZINHO FRANCISCO PANQUEBA, JORGE ARTURO HUÉRFANO	
¿Cómo afecta la red a la escuela?	283
LINA MARCELA BUSTOS, MARÍA EUGENIA RODRÍGUEZ, ESPERANZA GUERRA, EMPERATRIZ ARDILA, RUTH ALBARRACÍN	
Abordando la escuela el territorio nos hace investigadores	292
RED DE EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS EN INVESTIGACIÓN, EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA REAL	
La investigación del maestro y sus tensiones	309
COLECTIVO DE MAESTROS	
Una experiencia de construcción de espacios para constituir pensamiento investigativo	313
ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARÍA MONTESSORI	
La investigación como eje de la articulación curricular en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori	321
DORA NELLY FAJARDO CAMACHO	
<b>Lugares y tensiones de la investigación en la contemporaneidad</b>	
La “escucha poética” de lo social	329
AMNÉRIS MARONI	
Otras formas de formar, para nuevas formas de investigar	340
ESTEBAN OCAMPO FLÓREZ	
Desafíos de la investigación en educación y pedagogía	353
FRANCISCO CAJIAO	
Los latinos, América Latina y la política de investigación: perspectivas hacia el nuevo humanismo	360
NATALIA JARAMILLO	
<b>BALANCE FINAL DEL CONGRESO</b>	375

## Presentación

Las memorias escritas, si es verdad que carecen de la primicia de la enunciación en vivo y de la luz del encuentro irrepetible con las diversas sugerencias y ritmos de las voces y los cuerpos, permiten en cambio contemplar reflexivamente las significaciones en la lectura, se hacen accesibles a otros, sin límites de espacio ni de tiempo, y para quienes asistieron al evento conservan, entre líneas, cómplices recuerdos.

Al abrir la puerta o portada de estas memorias presentamos, a nombre del Instituto para la Investigación educativa y el desarrollo Pedagógico, las Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía, realizado el pasado mes de agosto, que reunió a investigadores de trayectoria nacional, algunos destacados invitados internacionales, docentes investigadores y grupos de investigación en formación, y quienes en conjunto superaron el millar de participantes, todo lo cual es signo de la riqueza del encuentro, de la discusión y del intercambio humano y académico del congreso.

Para su presentación, las Memorias se han organizado de la siguiente manera: la primera parte contiene las ponencias que se presentaron du-

rante el congreso; la segunda articula las relatorías realizadas por un grupo de doce maestras y maestros. Esta segunda parte ofrece al lector una visión panorámica del congreso, ya que en cada relatoría no sólo se halla la síntesis de las ponencias sino también las preguntas que realizó el auditorio, las tensiones, los acuerdos y desacuerdos de cada mesa de trabajo, y un comentario crítico de quienes tuvieron a su cargo la relatoría. Es, por tanto, la visión de los pedagogos, que muy acertadamente, supieron acoger lo más importante de cada evento, así como las tendencias que emergen y plantean nuevos retos para el campo de la investigación.

En la segunda parte el lector encuentra también la relatoría final del congreso, realizada por un equipo con base en las distintas relatorías. En ella se encuentra una síntesis de los distintos tópicos, reflexiones y debates dados durante el congreso.

Desde el punto de vista temático, las conferencias y ponencias que fueron presentadas permiten identificar seis grandes temas asociados de alguna manera a la investigación: a) la educación y la pedagogía como prácticas políticas orientadas a la construcción de la democracia; b) la



construcción del saber pedagógico asociado a la transformación de las prácticas pedagógicas; c) la incidencia de la investigación pedagógica y prácticas sobre los entornos locales de la escuela; d) las políticas de investigación en educación y pedagogía; e) los aprendizajes derivados de las experiencias de investigación pedagógica, y f) enfoques y dispositivos emergentes en la investigación pedagógica.

Las discusiones y ponencias muestran que las experiencias y prácticas pedagógicas, antes que nada, afirman la autonomía intelectual de los maestros y las acciones de resistencia cultural que tienen el sentido de rescatar las memorias educativas locales y de recoger y resignificar las experiencias culturales de los contextos, para proveer puentes entre las experiencias cotidianas de los actores escolares y la construcción de la democracia. En este contexto, los investigadores afirman que, ante el desconocimiento de la pedagogía que caracteriza a las políticas neoliberales en educación, es fundamental que los profesores se reconozcan a sí mismos como intelectuales transformativos que pueden actuar críticamente frente a esas políticas, redimensionando el horizonte de su acción pedagógica.

El segundo tema de interés de los investigadores es el de la transformación y la construcción de saber pedagógico desde las prácticas y experiencias pedagógicas. En relación con este tema se tocaron dos elementos principales. El primero destaca la necesidad de que el saber pedagógico se estructure en la investigación pedagógica desde las prácticas de los maestros. No obstante, se reconoce que la investigación está lejos de ser el elemento central de las prácticas escolares. Igualmente, se

afirma que el campo de la investigación pedagógica en Colombia se muestra fragmentado y no existe una difusión amplia de los resultados de las investigaciones. Como consecuencia, las investigaciones quedan circunscritas al contexto local de la experiencia, sin que puedan vincularse entre sí, alrededor de problemas fundamentales y prioritarios.

El otro elemento reafirmó la importancia de la sistematización de la experiencia pedagógica, cuyo epicentro es la escritura de la misma, no solo para la construcción de su memoria, sino con el fin de generar procesos grupales de reflexión sobre la acción educativa y de transformación de la misma, lo que conlleva a una emancipación de los sujetos y la apropiación y construcción de conocimiento pedagógico. En este contexto, las ponencias subrayaron el carácter constructivo de la pedagogía en relación con el trabajo que se desarrolla en el aula, la variable y compleja relación entre teoría y práctica, entre contextos teóricos y los de la vida en la sistematización de la práctica magisterial, la importancia de la narratividad para la construcción de memoria y el reconocimiento del carácter histórico y situado de este conocimiento, así como la necesidad de que se materialicen y generen políticas que reconozcan e impulsen la cualificación del trabajo pedagógico de los maestros.

En el tercer tema, los investigadores buscaron dilucidar las relaciones existentes entre pedagogía y entornos locales. De esta forma, los participantes pusieron de relieve que las prácticas pedagógicas toman forma en territorios y prácticas culturales y sociales que sin determinarlos las perfilan. Pero también las prácticas pedagógicas generan nuevas posibilidades de construcción del





territorio, al crear otras relaciones de pertenencia, de saber y de poder entre los sujetos. Las prácticas pedagógicas cobran así sentido como dispositivos de construcción de subjetividades y de territorialización que se dan con la interacción que ellas propician entre los sujetos. Desde aquí, la investigación pedagógica ha de preguntarse de qué manera las políticas educativas finalmente se encarnan en los contextos y cómo las políticas educativas recogen y reconocen las prácticas pedagógicas de los contextos.

Además las políticas de investigación en educación y pedagogía constituyeron el cuarto tema, en el que se plantearon tres aspectos principales. El primero de ellos, la necesidad de crear políticas educativas que le otorguen a la investigación un lugar central en la práctica pedagógica del maestro. Frente a ello, se propone que apoyen e impulsen a los docentes investigadores en la investigación. En este contexto, algunas ponencias señalaron que el papel del investigador implica un compromiso con la transformación de la realidad social; él no solo produce teóricamente sino que busca la cualificación de las prácticas sociales a partir del reconocimiento de los horizontes de vida de los actores que participan en dichas prácticas.

El segundo aspecto derivado del cuarto tema fue el papel de la investigación en la consideración y en la perspectiva de la profesión docente. Al respecto se señaló que la investigación pedagógica posiciona al maestro como un intelectual de la educación con tres papeles posibles: como un agente activo en la construcción de lo local, como colector y sistematizador de la memoria del entorno y de la memoria pedagógica, y como interlo-

cutor entre las políticas educativas y las prácticas pedagógicas y culturales que han tomado forma en un contexto determinado. Puede así cumplir una función de crítica frente a las condiciones sociales de los entornos locales, reflexionar sobre su práctica y analizar, desde ella, las teorías educativas y pedagógicas y sus repercusiones.

El tercer asunto abordado en el tema de políticas de investigación tuvo que ver con su identificación de elementos claves. Como primer elemento se mencionó la necesidad de incentivar el espíritu investigador de los maestros y los estudiantes en la escuela, de manera que ella cumpla un papel esencial en el desarrollo del pensamiento, en la identificación de problemáticas y en el fortalecimiento de comunidades científicas. Como segundo ítem se señaló la importancia de fortalecer campos de investigación que aún son débiles en el país, como por ejemplo el campo de la primera infancia, y generar estrategias para la difusión amplia de resultados. Como tercer punto, se resaltó la necesidad de producir conocimiento sobre las relaciones entre políticas públicas e investigación, para poder establecer cómo las políticas públicas han incidido en la construcción de capital social y humano en el país.

El quinto tema se dedicó a los aprendizajes derivados de experiencias de investigación pedagógica. Alrededor de él se presentaron diversos procesos de investigación en la escuela, que señalaron las tensiones existentes entre la práctica pedagógica cotidiana y la posible, entre la institucionalidad y lo emergente, y entre la construcción individual y la colectiva del conocimiento. De ello destacamos seis conclusiones:



Primero, la investigación posibilita la construcción colectiva de un conocimiento que es usado por los mismos actores que lo producen y que, de este modo, se revierte en la cualificación profesional de los maestros y en la transformación de las prácticas pedagógicas. Segundo, la investigación pedagógica debe ser el componente central de los procesos de formación del profesorado y del fortalecimiento curricular de las instituciones escolares. Tercero, la investigación pedagógica resignifica los tiempos de la enseñanza, en la medida en que ella misma demanda otros y cuestiona la dimensión temporal de la educación cuando problematiza la propia práctica docente. Cuarto, la investigación pedagógica cumple una función esencial en la reconstrucción de lo público a partir de las prácticas de aula. Quinto, la investigación pedagógica es una práctica de resistencia cultural y política que visibiliza otras formas de acción pedagógica en la escuela distintas a la acción burocrática que las políticas educativas asignan al docente. Sexto, el reconocimiento de la interdisciplinariedad de la investigación pedagógica y de nuevos tipos de formación docente por la investigación, en todos los casos asocia los procesos de transformación educativa.

Finalmente, el sexto tema en el cual confluyeron los investigadores fue el de enfoques y dispositivos emergentes. Las ponencias presentaron diversas experiencias de investigación en las cuales se hacen visibles nuevas formas de aproximación a las prácticas pedagógicas y sociales en la escuela:

- a. El enfoque de derechos de la niñez para pensar el derecho a la educación.
- b. La cartografía pedagógica, que con el concepto de espacio social, posibilita el recono-

cimiento del carácter local de las prácticas pedagógicas.

- c. El psicoanálisis, desde el cual se puede proponer la investigación social como una práctica de reconocimiento de las subalternidades que emergen ante una escucha atenta al mundo de la vida.
- d. La interculturalidad, con el concepto central de territorio, para comprender la relación existente entre las prácticas sociales y los entornos locales.
- e. La etnografía crítica y el feminismo, para sostener desde allí la posibilidad de una pedagogía humanizante, crítica de las relaciones y prácticas sociales derivadas de las estructuras de poder imperantes en un momento dado.
- f. El laboratorio de pedagogía como centro para el apoyo y promoción de innovaciones pedagógicas y el reconocimiento y construcción de saber.
- g. La narración como elemento metodológico en la sistematización de experiencias y el diario pedagógico como dispositivo de formación desde la práctica.
- h. El trabajo en red como dispositivo de cualificación de las prácticas pedagógicas; de cuestionamiento del currículo, de las políticas, de las didácticas, de la relación con los estudiantes; de construcción colectiva del conocimiento y de fomento de la investigación y de la innovación.

Lo que se dice del panorama de relaciones entre la investigación y las prácticas pedagógicas puede decirse también de los discursos compilados y de la dificultad de ordenarlos de manera comprensiva y orientar sus fuerzas hacia las transformaciones que demanda la vida educativa y el mundo de la vida en general.



Debemos decir, sin embargo, que el congreso dejó ver que existen y se requieren investigaciones pedagógicas comprometidas con la educación capaces de reconocer y asumir problemas fundamentales con arraigo e incidencia social y cultural.

De igual manera existen, pero sobre todo se requieren, investigaciones comprometidas con el desarrollo integral y el bienestar de los sujetos y las comunidades educativas que transformen promisoriamente el discurso y la vida.

Queda claro que la investigación educativa y pedagógica, en su proyección transformadora, tiene que relacionarse dinámicamente con las políticas públicas como inspiración, como materialización, o como alternativa crítica.

Ciertamente, hay preocupación por las exigencias que demanda la investigación cuando asume problemas que tocan significados y sensibilidades de sujetos y comunidades o que tienen incidencia en

el pensamiento y el desarrollo de nuevos ciudadanos. Por ello, las investigaciones educativas y pedagógicas han de cuidar su calidad.

La circunstancia educativa contemplada desde diversos ángulos sociales en su complejidad muestra la necesidad de abordajes inter y transdisciplinarios, desde la perspectiva de la pedagogía.

Se ve como necesaria una vinculación de los procesos investigativos de los docentes con otras investigaciones y con la formación de las escuelas normales y de las facultades de educación, así como la promoción de diversas formas de articulación de estas con las escuelas.

Esperamos que estas memorias permitan que el debate sobre la investigación en educación y pedagogía continúe en el país y dé luces a los procesos de transformación de la escuela en el que se encuentran comprometidos tanto maestros como maestras del país.

CECILIA RINCÓN B.

Ponencias

# Pedagogías críticas



# El futuro del pasado: ideas sobre el estado actual del Imperio\*

PETER McLAREN

Escuela de Estudios sobre Educación e Información  
Universidad de California, Los Ángeles  
Versión libre en español de Ana María González Forero

*Resumen: este ensayo intenta repensar el concepto de pedagogía desde el lugar estratégico de la política interna y exterior estadounidense. Propone el concepto de pedagogía socialista para seguir construyendo a partir de la noción de crear una utopía concreta fuera del dominio de las relaciones sociales de la ley capitalista del valor. Además, plantea algunos conceptos generales para una sociedad poscapitalista.*

Hoy, en un mundo que ha visto a los líderes de los Estados dominantes del capitalismo declarar la guerra contra el terror, lo que alguna vez fueron condiciones excepcionales se han convertido en la regla al poner de cabeza la normatividad jurídica normal. Leyes antidemocráticas que otorgan poderes extrajudiciales para habilitar la retención de ciudadanos e inmigrantes sin un juicio han llevado a las democracias modernas hacia la soberanía capitalista solidificada en forma de totalitarismo. Recientemente, en los EE. UU. la *Ley Patriota* fue promulgada con el fin de desgarrar los derechos constitucionales, militarizando la so-

iedad civil con el fin de constituir un estado de seguridad permanente, mientras que los líderes políticos de derecha delatan su inocultable desprecio por cualquier tipo de crítica a la política interna o exterior estadounidense.

Este es un escenario perfecto para los posmodernos que pululan en los submundos del arte, la política y la academia, ya que pueden pontificar impunemente (y hasta provocar la admiración de la elite dirigente), logrando deconstruir el decorado servilista de un mundo en el cual la humanidad se reduce a una colección voluble y lábil de posiciones subjetivas que se desintegran al primer contacto; un mundo en el que la verdad no es sino un efecto del discurso; un mundo en el que los profesores universitarios y la *intelligentsia* artística pueden servir como guardianes ausentes de las oberturas revolucionarias descar-

---

\* Este ensayo se hizo a partir de otros recientes, incluyendo el capítulo de la quinta edición de *Life in Schools* (2006), y la introducción a una edición especial de la revista *Ethnicities* por Peter McLaren y Natalia E. Jaramillo.



nadas y de la contingencia pura. Pero si alguien se atreve a renunciar al barbarismo civilizado de la elite educada, y se rehusa a dar por hecho el quiebre existente entre la cultura de masas y la de los estetas y filómanos, sobrepasando simultáneamente los límites de la legitimidad burguesa, y si además —Dios guarde—, hace valer contundentemente una práctica que reta la reducción de los derechos constitucionales y el imperio del capital en nombre de una alternativa socialista, entonces, se revolcaría hasta el infierno.

Como lo atestiguan algunos eventos de estos últimos años, la crítica marxista de la economía política y de la concepción materialista de la historia no es tan fácilmente descartable. Tal y como sucedió en los tiempos de Marx, el desarrollo del capitalismo es simultáneo y complementario con el crecimiento y consolidación del lugar común según el cual el libre mercado se traduce en libertad democrática. Las categorías predominantes y las formas de pensamiento utilizadas para justificar la política interior y exterior en las sociedades capitalistas —como la “democracia” y la “libertad”— son creadas a partir de las relaciones sociales de dichas sociedades que las utilizan, y han contribuido a perpetuar un orden social patriarcal, racial y dividido en clases. Estas formas de pensamiento manifiestan cierta universalidad y a menudo revelan la impronta de la clase dirigente (haciendo eco de la famosa aseveración de Marx según la cual las ideas de la clase gobernante prevalecen en cada época como las dominantes). El mercado como categoría vernácula de la clase gobernante no se concibe como el crisol de la explotación sino como el medio para obtener la oportunidad, nivelarse en el juego, y alcanzar la

libertad y la democracia. Pero Marx demostró que, lo que necesitamos, es liberarnos del mercado.

Marx señaló que la igualdad de derechos políticos puede existir formalmente de mano con una explotación y un sufrimiento brutales. La separación de los derechos económicos y los derechos políticos es la demostración misma de la imposibilidad de la democracia; es una separación que los liberales han sido sorprendentemente incapaces de sustituir en sus múltiples discursos de reforma. De hecho, Ellen Meiksins Wood (1995) y otros han señalado que la imposibilidad constitutiva de la democracia en una sociedad soportada sobre los derechos de propiedad da cuenta de la razón por la cual se puede invocar la democracia contra los imperativos democráticos de las personas en nombre del aviso luminoso del Imperio global. La propiedad y el mercado deben servir a la necesidad de que exista poca, no demasiada, democracia, lo cual es promovido por los líderes que se aseguran de que exista un permanente estado de conflicto. Esto, obviamente, sólo puede ocurrir cuando los ciudadanos están plenamente convencidos de que “la libertad no es gratuita” y siempre será necesaria una guerra para defenderla (incluso hasta la “guerra preventiva” contra los que puedan convertirse en amenazas para el futuro cercano o lejano). Así es como los EE. UU. han asegurado su soberanía: gobernando a través del mercado, permitiendo a las naciones que se adhiera a las reglas del mismo el disfrute de una autonomía limitada, pero manteniendo a sus poblaciones subyugadas como mano de obra barata; pero también enviando a su clase guerrera a librar una batalla furibunda en las arenas recalcitrantes donde la resistencia a los dirigentes del



mercado y a sus reglas (y por ende, a las condiciones de libertad y democracia que sus agentes imperiales pregonan) aún pervive. Tal es el verdadero significado de la libertad de mercado. Este genera las condiciones para que los “ganadores” creen las ideologías necesarias para justificar la violencia, con argumentos como “nosotros-contras ellos” e ideas de competencia “inherente” y violencia como parte de la naturaleza humana. Y nos provee con las mejores armas disponibles para llevar a término esa violencia y, en el caso de Estados Unidos, para lograr el estatus (por ahora, por lo menos) del centro de operaciones del Estado mundial.

### En las fauces de la bestia

Recientemente el gobernador de Florida, Jeb Bush, aprobó una ley (conocida como la *Florida Education Omnibus Bill*)<sup>1</sup> que prohíbe la enseñanza de la historia “revisionista”, incluyendo “puntos de vista posmodernos de verdad relativa”, en los colegios públicos de Florida. Un pasaje aterrador de tal ley dice: *«la historia americana será entendida como factual, no construida, será susceptible de ser conocida, enseñada y probada, y estará definida por la creación de una nación basada fundamentalmente en los principios de la Declaración de Independencia»* (Craig, 2006). En una directiva que trae a la mente el culto al antiintelectualismo, a los maestros se les pide concentrarse en la historia y el contenido de la Declaración y reciben la instrucción de *«enseñar la historia, el significado, el sentido y el esfuerzo de las precauciones incluidas en la Constitución estadounidense y sus enmiendas»*, enfatizar en *«la educación sobre la bandera, incluyendo su*

*exhibición apropiada y su saludo»*, y en la necesidad de *«enseñar la naturaleza y la importancia de la libertad de empresa en la economía estadounidense»* (Craig, 2006). Cuando esta ley se mira en conjunto con el ataque perpetuado por el presidente George W. Bush en el año 2003 contra los “historiadores revisionistas” que desafiaron sus argumentos para usar la fuerza contra Saddam Hussein, y su advertencia el Día de los Veteranos, en 2005, en la que proclamó que *«es profundamente irresponsable reescribir la historia de cómo empezó la guerra»* (Zimmerman, 2006), esta demanda pública por la ortodoxia interpretativa evidencia que está claramente diseñada para rechazar cualquier desafío a la comprensión convencional de la historia. En un ambiente que es testigo de intentos concertados de desdibujar la diferencia entre un hecho y un valor al convertir los hechos en versiones oficiales que contienen la fuerza de un dogma infranqueable, el desacuerdo puede ser fácilmente entendido como malinterpretación o mala representación, o incluso visto como una falsificación deliberada.

El colapso del comunismo estatista y la social democracia reformista, y el posicionamiento de EE. UU. como el superpoder mundial, ha promovido un discurso del “nosotros” contra “ellos” que legitima la dominación política, militar y económica. En un era marcada por el nacionalismo exacerbado y su “factor miedo” asociado, el cual logra poner a quien no pertenezca a la xenofóbica mo-

<sup>1</sup> Ley de Educación de Florida. Entró en rigor el 1 de julio y es altamente polémica puesto que designa cuáles son los “hechos históricos” que son susceptibles de ser enseñados. Ha sido cuestionada ampliamente en las altas esferas de la educación y la filosofía. (N. del T.).



nocultura estadounidense en el lugar de una amenaza contra la cohesión e integración unívoca de la ciudadanía, entendemos que cualquier ataque contra la reputada “interpretación” de los hechos inalterables tendrá efectos en la lectura oficial de la historia de EE. UU. ¿Será que la historia del genocidio, la esclavitud y la violencia duradera del colonialismo —sin mencionar las condiciones mundiales históricas promovidas por las prácticas neoliberales y por el imperialismo económico y militar— podrán ser arrojadas al cesto de la basura junto con las demás memorias perdidas? El lado represivo de tales iniciativas está evidentemente diseñado para salvaguardar los imperativos del Imperio estadounidense.

En un momento en el cual los partidos izquierdistas dominantes se han adherido a las políticas centristas, o tambaleado incómodamente hacia la derecha; cuando las alternativas socialistas a la presencia abarcadora del capitalismo parecen ser constantemente satirizadas como estertores ideológicos de los anales marchitos de la guerra Fría, o estar franqueando los cargos de extremismo militante; cuando el concepto marxista de clase como relación social de explotación (entendida como una relación entre propiedad y medios de producción) ha sido reemplazado en gran medida en las ciencias sociales por las formulaciones weberianas (o derivadas) acerca de la clase como efecto contingente de las fuerzas del mercado y la cultura operando sobre los modos de vida y los hábitos de consumo; cuando la clase está más vinculada al proceso de formación de la identidad (como efecto de las habilidades que la gente intercambia en la plaza de mercado) que a las prácticas históricamente enraizadas en las cuales

la gente se ocupa para producir su vida material (una dedicación al trabajo asalariado), creemos que es importante para la profundización del trabajo académico sobre las relaciones entre clase, raza y género, que tengamos en cuenta el materialismo histórico como corriente principal del discurso multicultural internacional. Una proliferación explosiva de trabajos enfatizando la “multidimensionalidad” de la cultura ha acompañado el contragolpe virulento contra las explicaciones marxistas del racismo y el patriarcalismo.

Afirmamos que el materialismo histórico ofrece un medio fecundo para *«entender las categorías complejas de la identidad basadas en la raza, la etnicidad, la sexualidad y el género, no como formaciones autónomas sino como procesos interconectados al interior de las dinámicas más amplias de las relaciones sociales»* (González, 2004:180), rechazando las lógicas binarias (“o eres estadounidense o no lo eres”) en favor de la adopción de un marco dialéctico utilizado por muchos movimientos sociales contemporáneos e iniciativas de educación popular en América Latina, con el fin de ser capaces de reconocer *«la particularidad y autonomía relativa de la raza sin abandonar el carácter causal de las relaciones de clase»* (p. 181). Desde esa perspectiva, la realidad se percibe no como verdad absoluta, sino como *«un conjunto de procesos»* (p. 181). El propósito de la crítica materialista histórica no es *«corregir ideas equivocadas»* (p. 182) analíticamente, sino “negarlas” y desmitificarlas (como correlatos ideológicos de contradicciones sociales reales) y, al hacerlo, *«transformarlas cualitativamente»* (p. 182). El materialismo histórico intenta reinstaurar la importancia de poner en primer plano las relaciones





de producción en el campo del multiculturalismo —que ha enfatizado sobre la contingencia y la reversibilidad de las prácticas culturales a nivel del individuo (desafortunadamente, desde nuestro punto de vista) a costa de desafiar las determinaciones estructurales y fuerzas productivas del capital, sus leyes de movimiento, su forma valor-trabajo—, una jugada que reemplazó una teoría no dialéctica de determinación económica con otra postestructuralista de determinación cultural que subvalora las formas como la llamada autonomía de los actos culturales está enraizada en las relaciones coercitivas del reino de la necesidad.

Los académicos multiculturalistas y antirracistas a menudo fallan en entender la dimensión hasta la cual el excedente laboral objetivo soporta tanto las prácticas culturales como las instituciones sociales. Por ende, es fundamental que las realidades actuales, en las arenas políticas nacionales e internacionales, de las que somos testigos, sean entendidas en términos de su especificidad histórica y de sus imperativos funcionales para que los Estados-naciones *«administren sus economías de materia prima y su división social del trabajo basada en un determinismo de clase»* (citado en San Juan, 2002). A pesar de la retórica del nacionalismo positivo, o la igualdad de oportunidades para todos, tal política bloquea tanto las ideologías raciales como los intereses de la clase capitalista. Pero también quisiéramos enfatizar en que no queremos limitar las luchas contrahegemonías contra el racismo, el patriarcalismo y la explotación capitalista al mero marco productivista de contiendas laborales unívocas que involucren al proletariado. Tampoco queremos hacer ver el movimiento antiglobalización originado en

Seattle como la vanguardia global. En su lugar, hacemos ver que las pugnas actuales de liberación ya no son lideradas por la vanguardia blanca anticapitalista, sino por los grupos más desposeídos, como el *abantu abablala emijondolo* (movimiento de habitantes de chozas) surafricano y los nuevos movimientos de trabajadores indocumentados alrededor del mundo, incluyendo los Estados Unidos.

Una comprensión profunda del impacto del capitalismo global en las comunidades más necesitadas es esencial para entender la emergencia de un mercado laboral agudamente polarizado, y el hecho de que un porcentaje desproporcionadamente alto de “personas de color” está atrapado en los peldaños más bajos de los mercados laborales locales y globales. “La diferencia” en la era del capitalismo global es crucial para el engranaje, los movimientos y los niveles de utilidad de las corporaciones multinacionales, pero ese tipo de relaciones complejas no pueden ser trazadas sin prestar atención a la formación de las clases capitalistas. Amputar el asunto de “la diferencia” del análisis de las clases logra desviar la atención —de modo muy conveniente— de algunas formas decisivamente importantes a través de las cuales las “personas de color” (y más específicamente “las mujeres de color”) aportan su mano de obra barata, un fenómeno en alza en todas partes del mundo con la internacionalización del trabajo migrante. En nuestro llamado a un análisis materialista de las intersecciones entre la raza, la clase/etnicidad y el género, no discutimos el hecho de que los intelectuales de las ciencias sociales, posmarxistas o teóricos poscolonialistas, hayan hecho o no las paces con el capital, sino que han



llevado a la práctica una “solidaridad por derrota” al limitar su trabajo investigativo al estudio de las reformas de mala fe que evitan la lucha contra el capital y al llevar a término análisis compatibles con las demandas del capitalismo neoliberal. Los posmarxistas que celebran prontamente las políticas de la “diferencia”, la “particularidad” y la “historicidad” cuando disertan sobre la raza, rápidamente sustituyen estos términos por los de “universalización”, “totalización” y “esencialismo” cuando hablan sobre la teoría marxista.

Joel Kovel (2002) ha discutido la práctica de priorizar diversas categorías de raza, clase, género, especie, etc., a la cual llama “escindir para dominar”. Kovel describe el proceso de establecer la prioridad entre tales categorías, así:

Aquí debemos preguntar: ¿prioridad en relación con qué? Si lo que queremos es dar prioridad en el tiempo, entonces el género es el que lleva la batuta —y, teniendo en cuenta que la historia siempre le suma al pasado en lugar de reemplazarlo, aparecería al menos como un pequeño vestigio en todas las siguientes dominaciones—. Si intentamos priorizar el significado existencial, sería pertinente cualquiera de las categorías que son impulsadas por fuerzas históricas presentes, ya que son vividas por masas de gente de acuerdo con una coyuntura: para un judío que viviera en la Alemania de 1930 el antisemitismo sería fervientemente prioritario, igual que lo sería el racismo antiárabe para un palestino viviendo bajo la dominación israelita actual, o el cruel sexismo para una habitante de, digamos, Afganistán. En términos de cuál es la prioridad política, en el sentido de que su transformación práctica sea más urgente, dependerá de las acciones precedentes, pero también del despliegue de todas las fuerzas activas en una situación concreta... Sin embargo, si hacemos la pregunta en términos de eficacia, es decir, ¿cuál es

la escisión que desencadena las demás?, entonces la prioridad se le tendría que dar a la clase, por la simple razón de que son las relaciones de clase las que suponen la existencia de un Estado como instrumento de control y aplicación de la ley, y es el Estado el que da forma y organiza las escisiones que aparecen en los ecosistemas humanos (2002:123).

Kovel nos advierte de que no debemos hablar de “clasismo” en el mismo nivel del “sexismo”, el “racismo” y el “especie-ismo” porque, sostiene, *«la clase es una categoría esencialmente de fabricación humana, sin un origen ni cercano al misticismo biológico»*. Afirma que:

Históricamente, la diferencia surge porque la “clase” es un lado de una figura más grande que incluye el aparato estatal, cuyas conquistas y reglas crean razas y dan forma a las relaciones de género. Por ende, no habrá una solución verdadera para el racismo mientras exista la sociedad de clases, considerando que una sociedad racialmente oprimida implica la actividad de un Estado defensor de las clases. Ni puede ser erradicada la inequidad de género mientras la sociedad de clases y su Estado exijan la superexplotación de la mujer (2002:123-124).

Como hemos dicho en otros lugares (Scatamburlo-D’Annibale y McLaren, 2003, 2004), la clase es parte de la “formulación tríplica” que intenta explicar la formación de la identidad a través de la intersección de las relaciones de clase, género y raza en las cuales las personas se ubican por sus experiencias. Sin embargo, esta formulación a menudo reduce la clase al “clasismo” y es incapaz de reconocer su centralidad estratégica como forma universal de explotación que provee el sustento a partir del cual se producen las relaciones sociales de raza y de género. Falla en dar cuenta



de la fecundidad conceptual de la comprensión de la raza el racismo dentro del imperio de la clase (que no es lo mismo que reducir la raza y el género a la clase, ya que la primacía de esta a menudo implica poner la batalla contra el racismo y el sexismo en el centro de la lucha por el socialismo). Con esto queremos decir que hacemos hincapié en la primacía explicatoria de la clase para analizar los determinantes estructurales de la opresión de raza, género y clase (Myerson, 2000). Reducir la identidad a la experiencia que las personas tienen de su propia ubicación racial, de género o de clase, es fracasar en el reconocimiento de que las estructuras objetivas de la inequidad producidas por fuerzas históricas específicas median las comprensiones subjetivas tanto de los individuos como de los grupos. De modo similar, es un fracaso reconocer que mientras las relaciones de opresión basadas en la raza, la clase o el género invariablemente se cruzan, sus causas en las sociedades capitalistas pueden ser rastreadas efectivamente como las relaciones sociales de producción. Es necesario reconocer que la mayoría de las relaciones sociales constitutivas de la diferencia —incluyendo las de raza, etnicidad, género, etc.— son considerablemente moldeadas por las relaciones de producción, y que sin lugar a dudas existe una división del trabajo racializada y de género cuya severidad y función varían según el lugar en el cual cada una está situada en la economía global capitalista.

Que el racismo y el sexismo son relaciones sociales de opresión necesarias para la organización de las formaciones capitalistas contemporáneas (neocolonialistas, fascistas, imperialistas, subimperialistas) parece escapar a la imaginación colectiva de aquellos que teorizan sobre la diferencia de

un modo trunco y excesivamente culturalista. En efecto, nos parece sorprendente que tanta teoría social contemporánea, incluyendo tendencias de teoría poscolonial (ostensiblemente ocupadas del problema de la marginalización, la inferioridad), haya en gran medida abandonado el problema de la clase, la explotación laboral y la lucha socialista en un momento en el que el colonialismo se está reafirmando en la forma de reglas globales de comercio y programas de ajuste estructural.

### Los dolores de parto de un nuevo movimiento social

Aquí, en las fauces de la bestia, la reciente ley antiinmigración de Sensenbrenner<sup>2</sup> ha indignado y enfurecido a muchas comunidades de inmigrantes de todos los EE. UU. Una ley de compromiso, la ley de inmigración Kennedy-McCain, aunque avanza, logra poco menos que hacer eco del “Programa Bracero” de los años cuarenta (un plan laboral llevado a cabo por medio de un contrato binacional temporal iniciado en 1942 entre EE. UU. y México).

A pesar del riesgo personal, en los últimos meses los inmigrantes han tomado parte en el surgimiento de un movimiento de protesta contra estas leyes, logrando transformar el paisaje político de los EE. UU. Millones de personas han protestado contra el Gobierno, haciendo preguntas importantes acerca de la naturaleza de este sistema y la forma en la que puedan participar en

<sup>2</sup> Nombrada así por ser su autor y principal promotor James Sensenbrenner, la ley antiinmigración criminaliza a los inmigrantes y convierte en delito grave vivir y trabajar ilegalmente en los Estados Unidos.



esta contienda por un mundo mejor. *Juntos en la lucha*,<sup>3</sup> marchamos con más de medio millón de inmigrantes, mayoritariamente de México y otros países de Centro y Suramérica, durante el día de protesta que se denominó “Día sin inmigrantes” y “Gran boicot americano”. Caminamos cuatro millas en un mar de caras morenas, a través de Koreatown y del distrito de Mid-Wishire, en el centro de Los Ángeles, hasta la avenida La Brea. Vimos numerosos carteles que decían “Todos somos inmigrantes” y “No hay seres humanos ilegales”. En una demostración de apoyo, los puestos de frutas, las empacadoras de carne y las fábricas de ropa cerraron para permitirles a sus empleados indocumentados participar en la marcha. En otras zonas de la ciudad, fábricas, restaurantes, construcciones, jardines, transportes, industrias y servicios, tuvieron que detenerse. Al leer las pancartas que decían “Si porque soy mexicano dicen que soy ‘ilegal’, revisa la historia real, pues estoy en mi tierra natal”,<sup>4</sup> recordamos el hecho de que durante los últimos 156 años los EE. UU. han ocupado a México, y que inclusive el rancho del presidente Bush en Crawford, Texas, se encuentra en territorios despojados a este país.

Los *minutemen*,<sup>5</sup> patrulla ciudadana que caza inmigrantes en la frontera con México (llamada “La línea” por los mexicanos), ya han desplegado su expedición a campo traviesa por las comunidades rurales y urbanas de Arizona, Nuevo México, Texas, Arkansas, Tennessee, Georgia, Alabama y Virginia. Algunos *minutemen* llevan camisetas deportivas con el emblema “¿Ya mataste un mexicano hoy?”, y otros organizan en el desierto safaris humanos “con ánimo de lucro” (Robinson, 2006). Jim Gilchrist, el fundador, viste un chaleco

antibalas y anda con tres o cuatro guardaespaldas todo el tiempo. Sin embargo, aunque evidentemente intentan inspirar terror en los trabajadores indocumentados, los *minutemen* son retados por las multitudes, que gritan: “¡Bush, escucha!, ¡estamos en la lucha!” y “¡El pueblo unido jamás será vencido!”.

Aunque los políticos ya no hablan de conquistar tierras, recursos o personas alrededor de la frontera suroccidental de EE. UU., se siguen viendo a sí mismos y a los distritos electorales anglo-americanos que representan, como habitantes de la cúspide de una ola inexorable de inmigración morena que los podría arrasar definitivamente y hacerles perder su identidad. Por consiguiente, existe un fuerte énfasis en el nacionalismo y en la necesidad de aculturación y asimilación de los latinos a la *American Way of Life*.<sup>6</sup> El modo de vida americano refuerza los atributos autovalidantes del género, el parentesco, el color de la piel y las señas naturales que los separan de los pueblos subyugados y subordinados, sirviendo así al principio funcional del Estado-nación imperial, principio que busca «una distribución asimétrica de la riqueza social y el poder» (San Juan, 2002:93). De acuerdo con E. San Juan, el objeto del nacionalismo significa una comunidad “tal como nosotros”, lo cual está inextricablemente atado al

<sup>3</sup> En español en el original (N. del T.).

<sup>4</sup> En español en el original. (N. del T.).

<sup>5</sup> La palabra *minutemen* se originó con la guerra de Independencia estadounidense. Los elementos de la milicia, que fueron campesinos no militares, debían estar listos para el combate en un minuto. Por extensión, a cualquier grupo que se considera patriótico le gusta tomar la apelación *minutemen*. (N. del T.).

<sup>6</sup> El modo de vida americano. (N. del T.).



modo de formación del Estado-nación y de sus clases y grupos sociales.

San Juan elabora de esta posición desdoblado las raíces nucleares de la identidad nacional. Afirma que el desarrollo de la “patria”<sup>7</sup> estadounidense sucede a través de dos ideas predominantes: la inclusión y exclusión sistemática de ciertos segmentos de la población, y la gestión política de las formas de vida social de acuerdo con la jerarquización de códigos morales y de conducta (2002:93). Estas formaciones de identidad se manifiestan en múltiples dimensiones. La clase media, el electorado, la cultura *pop* y la educación trabajan simbióticamente para sostener y multiplicar las interpretaciones hegemónicas de lo que significa ser “americano”. Surgen tensiones, sin embargo, cuando tales formaciones son amenazadas por cambios demográficos dramáticos que impiden lograr una configuración social estática e inflexible. Es precisamente cuando se desestabiliza el panorama geopolítico que atestigüamos una inversión de los discursos dominantes. Los “colonizadores” alegan que son “colonizados” y, en consecuencia, una avalancha de iniciativas políticas sostenidas y sistemáticas logra ganar terreno en el legislativo como precaución necesaria o mecanismo de defensa contra la inclusión de “otros” convenios culturales.

Como socialistas trabajamos contra el imperialismo económico neoliberal que, por un lado, crea la necesidad de tener trabajo barato, exportable y deportable, y por el otro, las condiciones que causan el desplazamiento de trabajadores alrededor del mundo. Esto en el contexto de los EE. UU. anima a los sectores anteriormente privilegiados de la clase trabajadora blanca a comprometerse con las formas más repugnantes de racismo,

utilizando a los inmigrantes de color como chivos expiatorios. Y luchamos contra las condiciones que permiten la deportación de los inmigrantes indocumentados, porque la amenaza de deportación es el mazo con el cual los empleadores intimidan a los trabajadores indocumentados para mantenerlos en una condición de dependencia, lo cual les asegura su silencio en el proceso de superexplotación (Amoo-Adare, en imprenta).

Recientemente, en una columna de opinión publicada en el *Washington Post* que ha despertado atención generalizada, Shelby Steele, un académico afroestadounidense neoconservador del Instituto Hoover de la Universidad de Stanford, lamenta que los EE. UU. se permitan ser obstaculizados en sus objetivos de política exterior por la parálisis que causa el sentido de culpabilidad blanca. Tal culpabilidad, dice, es el motor que impulsa el antiamericanismo, lo cual de hecho es un “constructo del pecado occidental”. Steele describe la culpabilidad blanca como *«un vacío de autoridad moral visitado en el presente por las vergüenzas del pasado»*. Cree que tal culpabilidad fue engendrada después del *«colapso de la supremacía blanca como fuente de autoridad moral, legitimidad política y hasta soberanía»*, lo cual, de acuerdo con él, ocurrió en algún momento posterior a la Segunda Guerra Mundial. Pero se exigió un precio: *«un tipo de penitencia secular en la cual hasta el mínimo recuerdo de los pecados pasados produce condenas fulminantes»*. Como *«la encarnación más grande del poder occidental»*, EE. UU. está, de acuerdo con Steele, estigmatiza-

<sup>7</sup> Con comillas y en español en el original. (N. del T.).



do como el régimen racista y feo imperialista por su incapacidad para desligarse de sus pecados pasados. Steele escribe que *«la culpabilidad blanca convierte a nuestros enemigos tercermundistas en víctimas de color, pueblos cuyos problemas —basta las tiranías que los gobiernan— fueron creados por las perturbaciones históricas y las injusticias del Occidente blanco. Debemos entender y compadecer a nuestro enemigo aun mientras lo combatimos»*.

Por consiguiente, la culpabilidad blanca nos obliga a combatir el extremismo islámico con “minimalismo gerencial” desprendido de las “pasiones de la guerra”. El argumento de que EE. UU. libra sus guerras de modo minimalista y de que no tiene “suficiente ferocidad para ganar” es difícil de tragar, especialmente cuando consideramos la despiadada y brutal crueldad de sus campañas militares de la última mitad de siglo. Suponemos que a Steele le gustaría que los militares actuaran con alguna dosis de pasión desapasionada, como una calculadora y fría máquina de matar capaz de incrementar las tasa de muertos de la tropa sin ninguna demostración de culpabilidad blanca. Tal vez junto con los pedazos desmembrados de los cuerpos, los militares también puedan hacer volar cualquier vestigio de razón que pueda estar conteniendo a sus tropas, rompiendo las bisagras de nuestra conciencia blanca a favor de una aniquilación del enemigo moralmente tranquila.

A Steele le gustaría que no tuviéramos la posibilidad de pensar mejor la razón por la cual estamos matando tanta gente de color, y por la cual estamos atacando tantas naciones no cristianas, o aquellas que tienen opiniones diferentes a las de los líderes de negocios estadounidenses respecto

del libre mercado. Steele también usa su teoría de la “culpabilidad blanca” para explicar por qué somos tan impotentes para “lograr una verdadera regulación de la frontera sur” contra la inmigración ilegal.

## Educando dentro de la bestia

Aquí, en el centro imperial del planeta, la educación se ha convertido en epicentro del debate sobre el significado de la ciudadanía y el papel y el estatus de EE. UU. en la historia mundial. La ciencia está siendo atacada en las escuelas secundarias, las teorías de la evolución son retadas por las del creacionismo y el diseño inteligente,<sup>8</sup> y la privatización destruye lo que queda de los colegios públicos.

La preeminencia de pruebas que desencadenan la manía profesoral de enseñar los contenidos del examen solamente, los esquemas estrictos de responsabilidad, la enseñanza libretada y preempacada para los estudiantes de color, y una presión frenética hacia las pruebas estandarizadas —a las que Kozol llama *«estrategias desesperadas nacidas de la aceptación de la inequidad»* (2005:51)— han estado muy presentes desde mediados de los años noventa. ¿Y qué ha producido esta tendencia? Como lo señala el mismo Jona-

<sup>8</sup> La teoría del diseño inteligente es un concepto según el cual ciertas características del universo y de los seres vivientes pueden ser explicadas por una causa inteligente, no por un proceso no direccionado como lo puede ser la selección natural. Sus representantes dicen que la teoría del diseño inteligente es científica y está en igualdad de condiciones con teorías científicas actuales sobre la evolución o el origen de la vida. En 2005 el juez estadounidense John E. Jones III se pronunció por la denuncia de una maestra, diciendo que la teoría no es científica y sí de naturaleza esencialmente religiosa. (N. del T.).



than Kozol (2005), desde principios de los años noventa la brecha de logro entre los niños negros y los blancos se ha ampliado sustancialmente, y al mismo tiempo, hemos comenzado a ser testigos de la creciente resegregación de los colegios (cuando las cortes comenzaron a hacer caso omiso de la decisión de Brown).<sup>9</sup> Esto ha llevado a lo que Kozol llama “la escolarización *apartheid*”, y reporta que en el 48% de las escuelas secundarias de los distritos escolares más grandes del país (los que tienen las concentraciones más altas de estudiantes negros y latinos), menos de la mitad de los que ingresan a 9º grado se gradúan en cuatro años.<sup>10</sup> Entre 1993 y 2002 ha habido un incremento del 75% en el número de escuelas secundarias que gradúan menos de la mitad de sus estudiantes de 9º grado en cuatro años. En el 94% de los distritos del estado de Nueva York, donde la mayoría de los estudiantes son blancos, casi el 80% se gradúa en secundaria en cuatro años. En el 6% de los distritos en los cuales los estudiantes negros y latinos son mayoría, el porcentaje es mucho menor, aproximadamente el 40%. Hay 120 escuelas secundarias en Nueva York (con 200.000 estudiantes de minorías matriculados) donde, afirma Kozol, menos del 60% de los que ingresan a 9º grado llegan al 12º. Tal constancia estadística provoca a Kozol, quien señala: *“hay algo profundamente hipócrita en una sociedad que responsabiliza a un estudiante urbano de ocho años por su desempeño en un examen estandarizado de alto impacto,<sup>11</sup> pero que no responsabiliza a los altos oficiales del Gobierno por robarle lo que sí le dieron a sus propios hijos seis o siete años antes”* (2005:46).

Para muchos evangélicos la historia de EE. UU. es profundamente afortunada. Un número creciente de familias estadounidenses que profesan no servir a ningún otro rey sino a Jesús, se ven a sí mismas como enlaces morales de un país predestinado por Dios para salvar a la humanidad. Embelesados con la pesada tarea blanca de redimir a las masas ignorantes del Tercer mundo para que puedan juntar filas con los civilizados, los evangélicos (incluyendo, y tal vez especialmente, a los “puritanos del poder” y los “*ayatollahs* del oportunismo” que ejercen cargos en el timón de la administración Bush) traicionan la visión mesiánica enraizada en la mala teología y en la política del éxtasis del pacto que parece haber hecho Dios con varias administraciones consecutivas de la Casa Blanca a través de la historia (sin duda otorgando mayores favores a las administraciones republicanas). Con tantos cristianos declarados *rebuznando* acerca de la importancia de los valores morales en EE. UU. podría sorprendernos que en el año 2004 obtuvimos el penúltimo puesto, después de Italia, en ayuda exterior gubernamental. Per cápita, cada uno de nosotros aporta quince centavos por día para la asistencia oficial a los países pobres. Y no es porque estemos donando a fundaciones de caridad privadas en auxilio a los pobres: tal donación incrementaría nuestra sub-

<sup>9</sup> John Robert Brown fue juez de la Corte de Apelaciones de EE. UU. entre los años cincuenta y sesenta y tuvo un papel crucial en el progreso de las leyes sobre derechos civiles de los afroestadounidenses.

<sup>10</sup> En EE. UU. la escuela secundaria va de 9º a 12º grados (dura cuatro años). (N. del T.).

<sup>11</sup> Esto implica que los exámenes se utilizan para obtener certificaciones o clasificaciones estatales. Los de bajo impacto son meramente informativos. (N. del T.).



vención diaria en solo seis centavos, para un total de veintiuno, sino porque los estadounidenses estuvimos muy ocupados cuidando de nosotros, ya que el 18% de nuestros niños viven en la pobreza (en comparación con, digamos, el 8% en Suecia).

De hecho, bajo cualquier parámetro de medida establecido para dar cuenta de nuestra preocupación por los más necesitados, estamos casi en último lugar entre las naciones ricas, y a menudo por amplio margen. El punto no es el de que Estados Unidos puntúe mal en estas categorías, categorías a las cuales Jesucristo ponía mucha atención, sino el de que los números no estén mejorando: el Departamento de Agricultura de EE. UU. reportó el año pasado que el número de “hogares con hambre por inseguridad alimentaria” aumentó en más de 26% entre 1999 y 2003 (McKibben, 2005:32).

El ataque de la administración Bush contra los colegios públicos es, en parte, una condena al humanismo secular impío, que es visto como el ladrón de la autoridad moral avalada por Dios y concedida al Estado. El mismo cálculo, poco sofisticado y revestido de furia sagrada, ha intervenido en la definición de lo que se considera antipatriótico y antiestadounidense, especialmente después del 11 de septiembre de 2001.

Lo que estamos viendo en los autoproclamados salones críticos y progresistas de EE. UU. no es una pedagogía para oponerse a la opresión, sino un sucedáneo de la pedagogía crítica, un enfoque domesticado de las enseñanzas de Freire que enfatizan la centralidad del compromiso con las experiencias e historias estudiantiles. Esta situación

provoca las siguientes preguntas sempiternas: ¿son estas historias y experiencias verdades manifiestas?; si no, ¿cómo se escriben las historias de los oprimidos y quién lo hace?, ¿cómo se interpretan las experiencias y cuál interpretación es más importante?, ¿qué lenguajes de crítica se utilizan para comprender la formación de subjetividades estudiantiles?, ¿qué lenguajes de posibilidad?

Las experiencias, después de todo, son los “efectos” de los regímenes discursivos, los cuales, a su vez, nacen en el vértice de fuerzas sociales en contienda, de formaciones culturales, de campos lingüísticos, de estructuras ideológicas, de formaciones institucionales, y son supradeterminadas por las relaciones sociales de producción. Las pedagogías que afirman (a través de narrativas dominantes y discursos que valorizan la libertad y la democracia sin problematizarlas) las experiencias estudiantiles, fracasan al preguntarse cómo estas experiencias se producen conjuntamente en la formación de la subjetividad y la agencia, aceptan el *a priori* de la soberanía del mercado sobre el cuerpo político, lo cual, a su turno, ayuda a asegurar una sumisión complaciente hacia la ley capitalista del valor. Y a menudo son también las pedagogías “rosa” del tipo “dale ventaja y empoderamiento al que ya los tiene”. Estas pedagogías dominantes sistemáticamente niegan, en lugar de darle significados alternativos, la relación entre la formación de la identidad y las relaciones sociales de producción. No son solo reflexivas, sino productoras y reproductoras de las relaciones sociales antagónicas, de las jerarquías dependientes del poder y el privilegio, y de las estrategias hegemónicas para contener el disenso y la oposición.





## Una pedagogía para la vida

Por el deseo de anclar a sus estudiantes a una perspectiva coherente del mundo que los provea de una estabilidad duradera, los maestros son los conductos más fácilmente obviados por las narrativas oficiales del Estado. El pánico moral que rodea el sentido del patriotismo en los EE. UU. posterior al 11 de septiembre de 2001 ha producido confusión entre los maestros y los estudiantes. A la vez, estas propensiones son fácilmente niveladas por la administración Bush, a través de las corporaciones mediáticas que amplifican, hacen eco, reflejan y apaciguan las narrativas gubernamentales oficiales en tiempos de crisis nacional.

Por más de un siglo el Gobierno estadounidense ha intervenido numerosos países, tanto por la fuerza como encubiertamente, para derrocar a sus gobiernos: Nicaragua, Guatemala, Filipinas, Panamá, Vietnam y Chile, entre otros. Por ejemplo, para citar uno de los múltiples casos, cuando el Gobierno de EE. UU. derrocó al izquierdista presidente de Guatemala, Jacobo Arbenz, e impuso un régimen militar, sobrevino una guerra civil de treinta años en la cual murieron cientos de miles de personas. Una razón por la cual es en América Latina donde se encuentran las expresiones políticas más rebeldes contra la política exterior estadounidense es porque esta región es la que EE. UU. ha intervenido más frecuentemente y donde las poblaciones han sido brutalmente victimizadas como consecuencia de esta intervención.

### Paulo Freire en momentos apremiantes

En este momento de la Historia, el trabajo de Paulo Freire amenaza con reventar la cultura del silencio que delata nuestra vida cotidiana como

educadores en la mayor democracia capitalista del mundo, una saga extensiva acerca del desmantelamiento de la educación pública por el monstruo de la globalización neoliberal y la corporización de la esfera pública.

Freire, la conciencia en el exilio de la pedagogía crítica, buscó el encuentro pedagógico para limpiarse de la tiranía del autoritarismo y la opresión y dejar emerger una hermandad diversa e incluyente de ciudadanos globales profundamente dotados de una humanidad absolutamente declarada. Sin embargo, en vez de oír el llamado freireriano hacia un diálogo internacional y de múltiples voces acerca de nuestra responsabilidad como único superpoder mundial, un diálogo que reconozca que como nación también cambiamos en relación con la forma como tratamos a los otros, hemos permitido que un grupo de políticos fanáticos nos convenzan de que el diálogo es debilidad y obstáculo para la paz, y que las declaraciones unívocas son una fortaleza.

Para mi trabajo he tomado inspiración de Paulo Freire, y hablado claro —y sigo haciéndolo— contra los actos de agresión imperialista del Gobierno de EE. UU. Lo he hecho en numerosos libros, artículos y discursos en los últimos treinta años. El contexto amplio de estos escritos ha sido mi trabajo en pedagogía crítica, el cual involucra, entre otras cosas, cuestionar la política y la práctica educativa dominantes y revelar cómo son avalladas por las políticas de la globalización capitalista neoliberal. También me he comprometido con hacer activismo anticapitalista, antirracista y antiimperialista como parte de mi lucha continua por una alternativa socialista.



No sorprende que a menudo haya sido atacado tanto por críticos liberales como de derecha. Últimamente, un grupo derechista me ha puesto encabezando la lista de profesores peligrosos de la UCLA, llamados los “treinta Sucios”. Y más recientemente, he desafiado los esfuerzos de algunos políticos de derecha y críticos sociales conservadores que intentan pasar una ley en varias legislaturas estatales de los EE. UU. la cual, bajo el pretexto de establecer la neutralidad política del salón de clase, está diseñada para reducir los derechos de los profesores universitarios de hablar contra la injusticia social y política. Los críticos de derecha acusan a profesores como yo, que seguimos el ejemplo freireriano, de “adoctrinar” a los estudiantes con propaganda izquierdista. Si pasa, la ley expresamente prohibirá que los profesores utilicen su salón de clases para propagar sus puntos de vista. En otras palabras, el aula se volverá un campo de batalla político aun más competido de lo que está en la actualidad, con los neoconservadores intentando silenciar el diálogo crítico acerca de las iniciativas de la administración Bush.

Tales acusaciones fueron comentadas por Paulo Freire, específicamente en su obra magistral *Pedagogía de la esperanza*, y sirven como excelentes recursos para los maestros, especialmente aquellos que en EE. UU. son tildados de “traidores” o “seguidores del terrorismo”, porque así pueden usarse las aulas como foros de diálogo crítico acerca la guerra en Irak y otros temas controvertidos. Es importante que los maestros retomen el trabajo de un educador que, transcurridos diez años de su muerte, aún usamos como brújula de nuestra vida pedagógica; una vida que no

termina cuando se cierra la puerta del salón al terminar el día educativo, sino que hemos integrado a nuestras almas y corazones y adaptado al ritmo cotidiano de nuestra existencia.

Freire observa que *«la práctica educativa revela una incapacidad de ser “neutral”»*. «No hay, argumenta, *práctica educativa en espacio-tiempo cero*»; es decir, no hay práctica neutral. Esto sucede porque los educadores deben estar dispuestos a ser agentes éticos comprometidos con una práctica educativa directiva, política, que efectivamente tenga preferencias. Freire escribe que como educador debe *«vivir una vida llena de consistencia entre mi opción democrática y mi práctica educativa, que sería de modo similar, democrática»*. Está de acuerdo con que se encuentra autoritarismo tanto en la derecha como en la izquierda del espectro político. Ambos grupos pueden ser reaccionarios de “modo idéntico”, *«se juzgan a sí mismos como dueños del conocimiento: antes, del conocimiento revolucionario; después, del conocimiento conservador»*. Ambos autoritarismos son elitistas.

Freire subraya el hecho de que no podemos “concientizar” a los estudiantes sin ser al mismo tiempo “concientizados” por ellos. Enseñar no debe ser nunca, bajo ninguna circunstancia, una forma de imposición. Por otro lado, no podemos evadir nuestro deber democrático y temer a enseñar a causa de la manipulación. Siempre corremos el riesgo, y debemos hacerlo voluntariamente, como acto indispensable, como un salto necesario sobre una brecha dialéctica, para que ocurra un acto de saber. Esta es la razón por la cual los educadores críticos enfatizan la idea de que el currículo oculto es una forma de autoevaluación,



de mantenerse coherentes, tolerantes y, a la vez, críticamente dispuestos en la enseñanza, porque, como Freire nos recuerda, la tolerancia engendra apertura y la disposición crítica concibe curiosidad y humildad.

El conocimiento es una suerte de danza, un movimiento, pero siempre intencional. La crítica no es una línea que llega hasta la eternidad, sino más bien un círculo. En otras palabras, saber puede ser el objeto de nuestro saber, puede ser autorreflexivo, es algo en lo que podemos intervenir. Heredamos la cognición como especie, pero adquirimos otras habilidades en el camino, ya que necesitamos crecer integral y coherentemente.

Freire nos recuerda que la enseñanza no se puede reducir a la transmisión unívoca de los objetos del conocimiento, o la transacción biunívoca entre el maestro y el estudiante; enseñar es una forma de transformación dialéctica tanto del uno como del otro, y ocurre cuando un maestro sabe el contenido de lo que debe enseñar y el estudiante aprende a aprender. El enseñar sucede cuando los educadores re-conocen su propio conocimiento en el conocimiento de sus alumnos.

Freire sostiene que el maestro debe retar al estudiante para que llegue más allá de sus creencias, sentido común y conjeturas acerca de su ser en el mundo y su ser con el mundo; pero debe hacerlo respetando el conocimiento del sentido común que los estudiantes traen al aula, y anota que *«lo que es imperdonable —y lo repito— es el irrespeto por el saber del sentido común. Es imperdonable intentar trascenderlo sin comenzar a partir de él y proceder en su curso»* (p. 83). Sin embargo, al mismo tiempo, tenemos el deber de retar los sen-

timientos de certeza de los estudiantes acerca de su propio saber experiencial. Freire se pregunta:

*¿Qué tipo de educador sería si no me sintiera impulsado por una fuerza poderosa de buscar, sin mentir, los argumentos más convincentes en defensa de los sueños por los que luché, en defensa del “por qué” de la esperanza con la que actué como educador? Lo que no es admisible es esconder verdades, negar información, imponer principios, desgarrar a los educandos de su libertad, castigarlos sin importar el método, sí, por diversas razones, se niegan a aceptar mi discurso, rechazan mi utopía (p. 83).*

Freire rechaza un acercamiento “focalizado” hacia el conocimiento experiencial de los estudiantes, y se aproxima a su conocimiento contextualmente, insertando nuestro respeto por tal conocimiento *«en el horizonte amplio en el que se genera —el horizonte del contexto cultural—, que no se puede entender por separado de las particularidades de clase, y esto en sociedades tan complejas que la caracterización de esas particularidades es más difícil de reconocer»* (p. 85). Las experiencias de los estudiantes deben ser entendidas dentro de la especificidad histórica y contextual en las que se producen; ser leídas dialécticamente contra la totalidad en las que se generan. Para Freire lo regional emerge a partir de lo local, lo nacional de lo regional, lo continental de lo nacional, y lo mundial de lo continental. Advierte: *«es tan equivocado quedar atrapados en lo local perdiendo la perspectiva del todo, como lo es volar a través del todo renunciando a las referencias locales una vez que el todo ha aparecido»* (p. 87). Somos universalistas porque luchamos por los derechos humanos universales o por la justicia económica mundial; pero comenzamos en alguna parte, en



espacios y lugares concretos donde se forjan y convierten en mercancías (esperamos que no por mucho tiempo) y donde la acción crítica se desarrolla en formas particulares y específicas.

Cuando Freire habla de luchar por construir una utopía, alude a una utopía concreta, opuesta a una abstracta, una utopía conectada con el presente, siempre operando en *«la tensión entre la denuncia de un presente cada vez más intolerable, y el anuncio de un futuro en vías de ser creado, construido —política, estética y éticamente— por nosotros los hombres y las mujeres»* (p. 91). Las utopías siempre están en movimiento, no están dadas, no existen como planos que aseguran “la repetición mecánica del presente” sino como parte del movimiento mismo de la historia, como oportunidades y no como determinismos. Nunca están garantizadas.

Aunque es vital que nosotros como educadores nunca subestimemos el conocimiento producido a partir de nuestra experiencia y sentido común cotidianos (ya que tal rechazo del conocimiento popular implica una miopía sectaria y elitista y ocasiona errores epistemológicos), es importante, por la misma razón, no ocuparse de la *«mitificación del saber popular, su superexaltación»* (p. 84). Y aunque es importante soñar un mundo mejor —ya que *«soñar es un acto político necesario, es una parte integral de la manera histórico-social de ser persona... parte de la naturaleza humana, lo cual, al interior de la historia, es un proceso permanente de llegar a ser»* (pp. 90-91)— es necesario recordar que “no hay sueño sin esperanza”.

Los maestros de los EE. UU. harían bien si crearan sus propios sueños de un mundo que se ensancha hacia la justicia social y económica, y si vie-

ran esos sueños reflejados en el espejo del sueño pedagógico freireriano; un sueño inspirado por la esperanza nacida de la lucha política y la creencia en la habilidad de los oprimidos de transformar el mundo de “lo que es” en “lo que puede ser”, de reimaginar, reencantar y recrear el mundo en lugar de adaptarlo

La imagen inversa es un sueño que conduce la pedagogía “neutral” que los neoconservadores luchan por desarrollar en EE. UU. Presionar a los profesores universitarios para que callen sobre los asuntos políticos en sus aulas a través de acciones legales es en sí mismo un recorte de la libertad académica, un intento de sacar la política del aula por medio de la imposición de políticas en el proceso educativo mismo —una noción política bastante angosta, debo añadir—. La libertad de cátedra implica no tener que hacer pasar mi currículo por el escrutinio del acto político de la adjudicación, implica librarme del establecimiento de una cruda escala política que va desde “liberal” hasta “conservador” y que impide el desarrollo próspero del conocimiento crítico.

Los educadores neoconservadores de EE. UU. defienden la libertad de escoger si se es pobre o rico, la libertad de estar enfermo o sano, la libertad de votar o no hacerlo, pero en realidad la *free choice* (opción libre) es cuando no solo tengo la posibilidad de escoger entre dos opciones dadas en una cuadrícula aprobada por mandato, sino la libertad de cambiar la cuadrícula misma que contiene las opciones. Eso es lo que significa el concepto libertad en la práctica de la pedagogía crítica, en la lucha por la justicia social. Y esto es lo que hace que el trabajo de Freire sea tan importante hoy como nunca, y hasta más.



Posiblemente el reproche más grande que Freire señaló contra la cultura autoritaria de su tiempo fue la pérdida de vitalidad y la devaluación de la vida humana, la fragmentación y la conversión de la subjetividad en mercancía, y el levantamiento de barreras contra la asociación libre del trabajo, la participación alegre en las relaciones sociales y el autodesarrollo del sujeto —una acusación que podríamos extenderle a toda la sociedad capitalista—. Sería difícil para los educadores progresistas de EE. UU. no interpretar el mensaje de Freire como un llamado a derrocar a los monaguillos políticos con los que la mayoría de los estadounidenses tomaron refugio después del 11 de septiembre, sacerdotes del desorden que arrastró al país a lo profundo de un pantano sulfúrico poblado de elementales visitaiglesias y demonios peludos apretando Biblias entre sus garras —un infierno a la medida de unos políticos que ni Dante sería capaz de imaginar—. Con seguridad es impactante que el comentario pedagógico desgarrador de Freire, al sembrar la semilla de la catarsis y así poner en nuestras manos la responsabilidad de superar la amnesia política que se convirtió en el distintivo de la enseñanza contemporánea, no pueda ser recibido oficialmente en las aulas de nuestra nación por los guardianes del Estado. Ellos han sido testigos de la intimidación y camaradería que Freire forjó entre sus admiradores alrededor del mundo y el grado hasta el cual fueron retados por la fuerza de su lenguaje de liberación, de esperanza y posibilidad. Y aunque los programas de formación docente no han podido expulsarlo de la filosofía de la enseñanza, astutamente han logrado domesticar su presencia. Lo han hecho al transformar al revolucionario político con ideas marxistas en un sabio amiga-

ble que invoca el amor por el diálogo, separando esta noción del “diálogo de amor”. De ahí la importancia de reclamar a Paulo Freire para estos momentos apremiantes. Freire criticaba a los maestros que, tornando sus podios en la dirección de la Historia, se rehusaban a abandonar sus salones de clase para transformarla.

Uno de los últimos libros de Freire tiene particular significado para los profesores: *Los maestros como trabajadores de la cultura: cartas a quien pretende enseñar*. Es significativo porque sirve como exhortación a pensar hacia dónde vamos como educadores, sobre el tipo de mundo en el que vivimos, el que nos gustaría ver en vez del actual. Me agradecería reflexionar sobre algunos de los temas de este libro como una forma de aproximarnos al reto que enfrentamos como ciudadanos de un futuro incierto y desesperado. Uno de los temas centrales es la importancia de que la pedagogía esté impulsada por el amor.

Para Freire el amor es preeminente e irrevocablemente dialógico. No es un apego o emoción aislada del mundo cotidiano, sino que emerge visceralmente del acto de atreverse, del valor, de la reflexión crítica; el amor no es solo el fuego que inicia lo revolucionario, sino también la acción creativa del artista blandiendo una paleta de nervio y espíritu en un lienzo de pensamiento y acción; su explosión de significado para siempre, sincronizada con un resuello de libertad humana. Freire escribía:

Debemos atrevernos en todo el sentido de la palabra, a hablar de amor sin temer hacer el ridículo, ser llamado sensiblero, o no científico o anticientífico. Debemos atrevernos para poderlo decir científicamente, y no como pura charlatanería, que



estudiamos, aprendemos, enseñamos y sabemos con todo nuestro cuerpo. Hacemos todas estas cosas con sentimientos, con emoción, con deseos, con temor, con dudas, con pasión y también con razonamiento crítico (p. 3).

Sobre el tema del amor, Freire también escribe:

Se le debe añadir otra cualidad a la humildad con la que los maestros se relacionan y desempeñan con sus estudiantes: son amorosos. Sin ello, su trabajo perdería significado. Y quiero decir que son amorosos no solo hacia los estudiantes sino también hacia el mismo proceso de enseñar. Debo confesar, sin poner reparos, que no creo que los educadores puedan sobrevivir a la negatividad de su oficio sin algún tipo de “amor armado”, como diría el poeta Tiago de Melo. Sin él no podrían sobrevivir a la injusticia del desdén gubernamental, expresado en los salarios vergonzosos y los tratamientos arbitrarios, no podrían asumir un lugar, participar en las protestas de su sindicato, siendo a veces castigados pero nunca dejando de lado su labor devota por y con los estudiantes.

Es necesario, en verdad, sin embargo, que este amor esté “armado”, el amor combativo de los que están convencidos de lo correcto y de su deber de pelear, de denunciar y de anunciar. Es esta forma de amor la que es indispensable para el educador progresista, y la que todos debemos aprender (pp. 40-41).

Además de la cualidad de lo amoroso, Freire añade a las características del maestro progresista la humildad, el valor, la tolerancia, la decisión, la seguridad, la tensión entre paciencia e impaciencia, la alegría de vivir, la parsimonia verbal, y a menudo las llena de matices y sentidos poéticos. Por ejemplo, Freire denota la humildad como la característica de admitir que no se sabe todo; para los ciudadanos críticos representa el “deber humano” de escuchar a los que se consideran

menos competentes sin condescendencia, una práctica íntimamente ligada con la lucha por la democracia y desdeño por el elitismo. Otro ejemplo es el de la tolerancia: para Freire ella no se entiende como “consentir lo intolerable” o “coexistir con lo intolerable”, ni “consentir al opresor” o “disfrazar la agresión”; él reclama que *«la tolerancia es la virtud que nos enseña a vivir con lo diferente. Nos enseña a aprender de, y respetar, la diferencia»* (p. 42).

Freire elabora:

En un nivel primario, la tolerancia puede hasta parecer un favor, como si la tolerancia se limitara a la cortesía, a una manera generosa de aceptar, de tolerar la no del todo deseada presencia del oponente, una forma civilizada de permitir una coexistencia que pueda parecer repugnante. Eso, sin embargo, es hipocresía, no tolerancia. La hipocresía es un defecto, una degradación. La tolerancia es una virtud. Por ende, si vivo la tolerancia, la adopto. La debo experimentar como algo que me hace coherente con mi ser histórico, en primer lugar, así suene poco concluyente, y con mi opción política democrática, en segundo lugar. No puedo ver cómo alguien pueda llamarse democrático sin experimentar la tolerancia, la coexistencia con la diferencia, como principio fundamental (p. 42).

La dialéctica freireriana de lo concreto (para tomar prestada una frase del filósofo marxista Karil Kosik) es muy diferente de la metodología de los posmodernistas educativos que, en su astuta contraposición entre lo extraño y lo familiar para poder deconstruir el sujeto unificado del humanismo burgués, se burlan de las piedades de los autoritarismos monológicos con sablazos deportivos que atacan la familiaridad y el con-



senso. Mientras que la “resistencia” posmoderna termina en una juguetona hemorragia de certeza —un reguero de significados fijos pertenecientes a la gramática de la sociedad burguesa, mezclada en las alcantarillas de lo social y entendida como “resistencia” rematerializándose en la jerga pseudoartística de la apostasía de moda—, el trabajo de Freire retiene una firme fe modernista en la acción humana, consecuente con la sociabilidad inerradicable del lenguaje y su incrustación dialógica. Lo que Freire sí tiene en común con los posmodernos, sin embargo, es un deseo de romper con los discursos contemporáneos que domesticar tanto el corazón como la mente, pero no se contenta con quedarse en el mundo nocturno del subconsciente con los posmodernos, y prefiere llevar su pedagogía crítica a las calles de lo real. Freire escribe:

Entre más aclare mis opciones y mis sueños, los cuales son sustantivamente políticos y atribuíblemente pedagógicos, y entre mejor reconozca que aunque soy un educador, también soy un agente político, entenderé mejor por qué temo al notar lo mucho que aún nos falta para lograr mejorar nuestra democracia. También entiendo que al poner en práctica una educación que provoca de modo crítico la conciencia del que aprende, estamos trabajando contra los mitos que nos deforman. Al confrontar tales mitos, también enfrentamos al poder dominante, porque esos mitos no son sino la expresión de este poder, de su ideología (p. 41).

En últimas, el trabajo de Freire trata de establecer una relación crítica entre la pedagogía y la política, resaltando los aspectos políticos de lo pedagógico y llamando la atención al dominio explícito e implícito de lo pedagógico inscrito en

lo político. Aunque Freire ensalzó las virtudes del socialismo y bebió extensamente de varias tradiciones marxistas, también criticó a los marxistas dogmáticos y doctrinarios, a quienes veía como intolerantes y autoritarios. De hecho, condenó la práctica de algunos “marxistas mecanicistas” por creer *«que porque es parte de la superestructura de la sociedad, la educación no tiene ningún papel importante hasta que sea radicalmente transformada en su infraestructura, en sus condiciones materiales»* (p. 67). Freire argumenta que al rehusarse a tomar seriamente la educación como lugar de transformación política y al oponer el socialismo a la democracia, los marxistas mecanicistas han logrado dilatar la realización del socialismo en nuestro tiempo.

Las opciones políticas y los caminos ideológicos escogidos por los maestros son la sustancia esencial de la pedagogía freireriana. Freire llega incluso a decir que los educadores “son políticos” y que *«estamos comprometiéndonos con la política cuando educamos»* (p. 68). Y si es del caso que debamos escoger nuestro camino político, entonces, permítasenos, en palabras de Freire, *«soñar sobre la democracia mientras luchamos noche y día por una escuela en la cual podamos hablar a y con los que aprenden para que, al escucharlos, podamos ser escuchados»* (p. 68).

Este es el reto central del trabajo de Freire. Un trabajo que, particularmente en este difícil momento de la Historia mundial, requiere de un valor intrépido, una visión esperanzadora y un compromiso firme al luchar interiormente y en contra de estos tiempos problemáticos.



## Hacia una pedagogía socialista revolucionaria

En un reciente viaje a Caracas, Venezuela, para apoyar la revolución bolivariana, tuve la oportunidad de reflexionar sobre lo que podría significar una pedagogía socialista en la profundización del desarrollo de una pedagogía crítica freireriana. En el Palacio Miraflores el presidente Hugo Chávez nos ofreció a mi colega Natalia Jaramillo y a mí, algunas breves palabras de esperanza. Inicialmente nos advirtió que había un monstruo viviendo en Washington, monstruo que ha sido un desastre para el mundo entero; y que para lograr sacar a flote un mundo mejor debemos mantenernos unidos en nuestra lucha para derrotarlo. Al agradecernos por el trabajo pedagógico que hemos estado haciendo, nos imploró trabajar aún más, e inspirarnos en los logros de la Revolución bolivariana. Al liberar a la vasta clase trabajadora venezolana a través de un ataque frontal contra el neoliberalismo, y al canalizar las incrementadas ganancias petrolíferas hacia proyectos sociales dirigidos al aumento de oportunidades educativas y tratamientos médicos para los pobres, Chávez está creando las condiciones de posibilidad para un empujón fuerte hacia el socialismo.

Unos días después estábamos presentes en la grabación de “Aló, presidente”, el discurso televisado semanal de Chávez para el pueblo venezolano, sentados junto al gran poeta nicaragüense de la revolución, Ernesto Cardenal. Al responder a un intento llevado a cabo por el presidente Chávez de imaginar la nueva relación de solidaridad y lucha antiimperialista entre las personas de buena voluntad de EE. UU. y las de Venezuela, Carde-

nal llamó al presidente “profeta” que proclama el deseo de la unión mística de los pueblos de naciones opuestas basándose en el amor:

Señor presidente: usted ha dicho hoy cosas importantes y hasta proféticas... cuando fui monje, mi maestro profetizó que un día el pueblo estadounidense y el latinoamericano se iban a unir, pero no por medio de una unión económica, ni política, ni militar, sino por una unión mística, de amor entre dos pueblos (o naciones) que se aman mutuamente. Ahora lo oigo a usted decir lo mismo y quisiera que esto se revelara, porque es algo que no ha sido escuchado nunca. Lo oí de mi profesor y ahora usted lo ha hecho, una profecía.<sup>12</sup>

### Es, en realidad, ¡muy freireriano!

Lo que se necesita ahora son pedagogías que conecten el lenguaje de las experiencias cotidianas de los estudiantes con las luchas más amplias por la autonomía y la justicia social, llevadas a cabo por los grupos que persiguen la democracia genuina y la libertad por fuera de la ley del valor del capital, por las organizaciones que trabajan construyendo las comunidades socialistas del futuro. Esa es una enseñanza de los educadores bolivarianos que están luchando por construir un futuro socialista en un país profundamente dividido por los antagonismos de clase.

En nuestra búsqueda de economías locales autosuficientes, en nuestras luchas diseñadas para defender al mundo de ser obligado a servir como mercado para los globalistas corporativos; en nuestros intentos por descolonizar nuestros espacios culturales, políticos, y nuestros lugares de

<sup>12</sup> Transcrito por Natalia Jaramillo.





habitación; en nuestra pelea por la legislación antimonopolio para los medios, en nuestro reto de reemplazar el trabajo social indirecto (el trabajo mediado por el capital) con trabajo social directo, en nuestra aventura de lograr vivir en equilibrio con la naturaleza, y en nuestros diversos esfuerzos por reemplazar la cultura dominante del materialismo con valores integrados a la economía de la vida, es necesario que desarrollemos una nueva visión del futuro, pero no una que divague en inframundos utópicos abstractos demasiado lejanos del análisis presente del barbarismo producido por el capital. Nuestra visión del futuro debe ir más allá del presente pero tener origen en él, ha de existir en el plano de la inmanencia y no en alguna esfera trascendental donde logremos una conjunción mística con los habitantes del Olimpo, debe intentar “decir lo indecible” permaneciendo orgánicamente conectada con lo familiar y lo mundano, sin negar la presencia de lo posible en las contradicciones que vivimos diariamente en el reino desordenado del capital. Buscamos, entonces, la utopía concreta donde un mundo subjuntivo de lo que “debe ser” esté implícito en lo imperfecto, lo parcial, lo defectuoso, lo finito que caracteriza al mundo de lo “que es” por el arte dialéctico de la negación absoluta.

No solo debemos entender nuestras necesidades y capacidades —con la meta de satisfacer lo anterior y desarrollar completamente lo siguiente— sino también expresarlas en formas que promuevan nuevas formaciones culturales, estructuras institucionales y relaciones sociales de producción que puedan, de la mejor forma posible, hacer cumplir esas necesidades y nutrir esas capacidades a través de la participación

democrática. Es igualmente importante notar, a través de la autoactividad y de la autoconciencia y autoformación subjetiva, que el socialismo es una empresa colectiva que reconoce la interdependencia global de la humanidad, que respeta la diversidad construyendo unidad y solidaridad. Estos mismos principios subyacen el trabajo actual de los programas barriales de alfabetización y educación venezolanos: al reunirnos con varios de sus líderes y coordinadores en el barrio La Vega, sector B, entendí la importancia de trabajar hacia el socialismo como fin, pero no en sentido teleológico. Más bien, la lucha puede ser animada de mejor manera por la frase contenida en el poema de Antonio Machado (1962:826): *«caminante no hay camino, se hace el camino al andar»*.<sup>13</sup>

Michael Lebowitz (2005) habla de la posibilidad de “otro tipo de conocimiento” que pueda existir en un mundo capaz de trascender el capitalismo: un mundo social. Nos incita a pensar cómo sería obrar en el mundo por medio del conocimiento social directo, que no fuera comunicado meramente a través del medio indirecto del dinero: un conocimiento tácitamente basado en el reconocimiento de nuestra unidad y solidaridad:

Es un conocimiento diferente ya que se sabe quién produce para nosotros y cómo lo hace, ya que entendemos las condiciones de vida de los demás y las necesidades que tienen, por lo cual podemos contribuir. El conocimiento de este tipo nos ubica inmediatamente como seres al interior de una sociedad, nos provee de una comprensión sobre la base de las vidas de todos. Es conocimiento social directo porque no puede ser comunicado a través del medio indirecto del dinero (2005:64).

<sup>13</sup> En español en el original. (N. del T.).



«Este es un conocimiento, afirma Lebowitz, que difiere cualitativa y cuantitativamente del conocimiento que tenemos bajo relaciones sociales dominantes» (2005:65). Es diferente, precisamente porque el conocimiento ya no es tratado como una mercancía escasa, no hay más monopolización ni restricción sobre él como ganancia privada. Este tipo de conocimiento está basado en ciertos valores, contenidos —anota— en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, especialmente en el artículo 299, que busca «asegurar el desarrollo humano integral»; el artículo 20, el cual estipula que «todos tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad»; y el artículo 102, que se centra en «desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el ejercicio pleno de su personalidad en una sociedad democrática» (2005:66-67). Tal desarrollo sólo puede ocurrir a través de la participación (como lo explica el artículo 62) en las formaciones sociales democráticas que habilitan la autogestión, la cogestión y la cooperación de diversas y múltiples formas (como lo dice el artículo 70). El ejemplo de Lebowitz sobre Venezuela y su Constitución es bueno, y debe ser considerado por los educadores críticos de todo el mundo para profundizar un acercamiento a sus propias luchas.

### La pedagogía crítica para una sociedad mejor

En la actualidad vivimos lo que Antonio Gramsci denominó una “guerra de posiciones” —una lucha por unificar movimientos sociales diversos en un esfuerzo colectivo de resistir al capitalismo global— para poder proseguir lo que llamó la “guerra de maniobras”; es decir, un esfuerzo

concertado para retar y transformar al Estado, así como crear una matriz alternativa para la sociedad distinta al valor.

Aunque hoy se habla mucho sobre el trabajo y la crisis del movimiento laboral, lo importante es que los educadores no olviden *la forma social que toma el trabajo*. En las sociedades capitalistas esa forma social es el capital humano (Rikowski, 2005). A los colegios se les encarga educar ciertas formas de capital humano, y al hacerlo se resaltan algunos atributos específicos del poder trabajo que sirve a los intereses del capital —para el capital general, para el nacional, para algunas de sus fracciones (como la manufactura, las finanzas, los servicios, etc.), para los sectores del capital (industrias particulares, etc.) o para el capital individual (compañías específicas y empresas, etc.)—, y también educan para las funciones del capital que funcionan transversalmente a través de estas categorías de capitales (Rikowski, 2005). La educación general, por ejemplo, está divorciada intencionalmente de los atributos del poder trabajo necesarios para trabajar con capitalistas individuales y está dirigido al capital en general. La educación práctica intenta moldear los atributos del poder trabajo en la dirección de adquirir las habilidades necesarias para ciertos sectores del capital. Entrenar, por otro lado, requiere educar atributos de poder trabajo que servirán mejor a los capitales individuales y específicos (Rikowski, 2005).

Es importante anotar que Rikowski ha descrito al capital no sólo como miembro del trabajo concreto o del trabajo abstracto alienado, sino también como forma de ser, como una fuerza social unificada que fluye a través de nuestras subjetividades,



nuestros cuerpos, nuestra capacidad de dar sentido. Las escuelas educan poder trabajo sirviendo como medio para su constitución o su producción social al servicio del capital. Pero las escuelas son más que esto, hacen más que nutrir el poder trabajo, ya que el resto de la sociedad está haciendo lo mismo; además de producir capital en general, las escuelas *condicionan* el poder trabajo a los intereses variados del mercado. Pero como el poder trabajo es una mercancía viviente, y altamente contradictoria, puede ser reeducada y moldeada con el interés de construir el socialismo, es decir, en crear oportunidades para la autoemancipación de la clase trabajadora.

El poder trabajo, entendido como la capacidad o potencial para trabajar, no tiene que servir a su amo actual, el capital. Solo lo sirve cuando se compromete en *el acto de trabajar por un salario*. Como los individuos se pueden rehusar a trabajar para los intereses de la acumulación capitalistas, el poder trabajo puede servir a otra causa, a la del socialismo. La pedagogía crítica puede ser utilizada como medio para encontrar formas de trascender los aspectos contradictorios de la creación de poder trabajo y para originar espacios donde pueda ocurrir una desreificación, desmercantilización y descolonización de la subjetividad. La pedagogía crítica es la arena de combate donde el desarrollo de una subjetividad política con discernimiento pueda ser creada (reconociendo que siempre existirán ataduras auto o socialmente impuestas).

La pedagogía crítica revolucionaria es multifacética ya que ofrece una perspectiva marxista humanista a gran cantidad de asuntos curriculares y de políticas. La lista de temas incluye la glo-

balización del capital, la mercantilización de la educación, el neoliberalismo y la reforma escolar, la escolarización imperialista y capitalista, y muchos más. La pedagogía crítica revolucionaria (tal como la estoy desarrollando) también ofrece una interpretación alternativa de la historia del capitalismo y de las sociedades capitalistas, con énfasis particular en Estados Unidos.

Las aulas revolucionarias son prefigurativas del socialismo en el sentido de que están conectadas con las relaciones sociales que queremos crear como socialistas revolucionarios. Los salones de clase generalmente intentan reflejar en su organización lo que estudiantes y maestros querían ver colectivamente en el mundo exterior a los colegios: respeto por las ideas de todos, tolerancia hacia la diferencia, un compromiso con la creatividad y la justicia social y educativa, la importancia de trabajar colectivamente, la disposición y el deseo de trabajar por el mejoramiento de la humanidad, el compromiso con prácticas antirracistas, antisexistas y antihomofóbicas.

Si dentro del universo social del capital estamos inevitablemente amarrados a las condiciones que como educadores críticos queremos abolir, entonces no tiene sentido romper el delicado equilibrio entre capital y trabajo. Ha llegado el momento de mirar más allá de la forma valor del trabajo y buscar alternativas al capitalismo. Los que trabajamos en el campo de la educación no podemos hacernos a un lado pasivamente mientras se desarrolla este importante debate sobre el futuro de la educación. Tenemos que participar en la acción directa, creando las condiciones para que los estudiantes se vuelvan agentes críticos de la transformación social. Esto significa sujetar las



relaciones sociales de la vida cotidiana a una lógica social distinta, transformándolas en términos de los criterios que no están cooptados por las lógicas de la mercantilización. Los estudiantes pueden —y deben— convertirse en adversarios resueltos e intransigentes que habitan el corazón mismo del capitalismo de mercado. Esto implica una nueva cultura social, el control del trabajo hecho por los productores asociados y la transformación misma de la naturaleza del trabajo.

Los educadores críticos necesitan moverse más allá de la lucha por la redistribución del valor, puesto que esa posición ignora la forma social del mismo y asume, *a priori*, la inevitabilidad vampírea del mercado. Necesitamos trascender el valor, no redistribuirlo, ya que no podemos construir una sociedad socialista sobre el principio de vender el trabajo por un salario. Ni será suficiente reemplazar el capital colectivo por capital privado. Estamos en una lucha por negar la mediación a través de la forma valor, no por producirlo en diferentes grados, escalas o registros. Necesitamos libertad no para revertirnos a la sustancia pura y esencia prístina previa a la producción, sino para aprender a apropiarnos de tantos desarrollos sociales formados a través de la actividad alienada, para darnos cuenta de que nuestras capacidades son gratuitas y libres, libertad de ser sujetos autodirigidos y no meros instrumentos del capital para su autoexpansión y valor, y la libertad de ser seres humanos conscientes y llenos de sentido con el albedrío de determinar el fundamento de nuestras relaciones. Así, la subjetividad no estaría enclaustrada en los requisitos del proceso de valorización del capital.

La pedagogía crítica revolucionaria opera a partir de la comprensión de que la base de la educa-

ción es política y se requiere crear los espacios para que los estudiantes puedan imaginarse un mundo distinto por fuera de las leyes capitalistas del valor (forma social del trabajo), donde las alternativas al capitalismo y a sus instituciones puedan ser discutidas y debatidas, y donde el diálogo dilucide por qué tantas revoluciones pasadas se convirtieron en lo contrario de lo que buscaban. Mirar hacia la creación de un mundo donde el trabajo social no sea la parte indirecta del trabajo social total, sino una parte directa de él; donde un nuevo modo de distribución prevalezca no basado en el tiempo necesario de trabajo, sino en el tiempo de trabajo real; donde las relaciones humanas alienadas sean reemplazadas por otras verdaderamente transparentes; donde individuos libremente asociados puedan trabajar exitosamente hacia una revolución permanente; donde la división entre trabajo mental y manual quede abolida; donde las relaciones patriarcales y las demás jerarquías de privilegios opresores y explotadores terminen; donde en verdad podamos ejercitar el principio según el cual “de cada uno de acuerdo con su habilidad, para cada uno de acuerdo con su necesidad”; donde podamos habitar el terreno de los derechos universales sin la carga de la necesidad, moviéndonos sensual y fluidamente dentro del espacio ontológico donde se ejercita la subjetividad como forma de construir capacidad y autoactividad creativa como parte de la totalidad social: un espacio donde el trabajo no sea explotado y se convierta en un desarrollo para los demás seres humanos; donde el trabajo no permita que se le instrumentalice y mercantilice y deje de ser una actividad obligatoria; y donde el desarrollo pleno de la capacidad



humana sea impulsado.<sup>14</sup> También crece a partir de formas de autoorganización que hagan parte de la historia de las luchas internacionales de liberación, tales como la Comuna de París de 1871 o los consejos populares cubanos de 1989 o los que se desarrollaron durante los movimientos por los derechos civiles, feministas y obreros, y las organizaciones que hoy enfatizan la democracia participativa.

La pedagogía crítica no es de ningún modo proporcional a la atención que obtiene en la literatura académica; sin embargo, es un lugar importante de generación de praxis que puede ser utilizado para educar y agitar acerca de los asuntos cruciales que afectan nuestro futuro colectivo. Necesitamos, más que llamados poderosos, acciones que puedan transformar las situaciones existentes en soluciones socialistas. No podemos pregonar alegremente la eliminación de la explotación con abstracciones benévolas, con palabras tratadas como actos revolucionarios en sí mismos sin importar qué tanto alcance universal tengan.<sup>15</sup> Los educadores críticos insisten en buscar “otro tipo de conocimiento” que pueda existir en un mundo capaz de trascender el capitalismo, un mundo socialista. ¿Cómo sería vivir en un mundo a través del conocimiento social directo que no sea comunicado solamente a través del medio indirecto del dinero: un conocimiento basado en el reconocimiento de nuestra unidad y nuestra solidaridad?<sup>16</sup> Necesitamos salir a las calles con aquellos cuya persistencia impasible y ardientes años de sufrimiento inmerecido les ha otorgado el derecho a combatir; encontrar formas de pelear juntos. Los que tengan oídos deben escuchar los gemidos de Marx en su tumba; tercamente se rehusa a morir,

porque su misión no está completa. Entre más lo declaren muerto sus adversarios, más fuerte golpea su cripta con los puños, recordándonos que el capitalismo no duerme, y que tampoco nosotros lo deberíamos hacer hasta que terminemos nuestro trabajo como sus sepultureros. Para los educadores críticos, Marx no es un simple telón de fondo en el escenario de la Historia o un portento de Estados trabajadores fracasados; tampoco es anunciado como el saber no pregonado de la humanidad, o celebrado por los que tienen la interpretación correcta de sus textos. En lugar de ello, ofrece a los educadores formas de avanzar en la lucha por lograr que las aulas sean espacios de crítica y transformación social donde los maestros y los estudiantes, conjuntamente, puedan ejercitar la pedagogía dialéctica de la crítica y la esperanza, basados en la exploración de lo que significa trabajar y educar el poder trabajo para el propósito de venderlo por un salario, y comprender este proceso desde la perspectiva de la totalidad amplia de las relaciones sociales capitalistas. Más allá, lograrán cultivar la política necesaria capaz de pasar de entender el mundo a cambiarlo.

Sin duda, la pedagogía crítica sigue siendo una fuente de esperanza y posibilidad para los educadores comprometidos en luchas contra la opre-

<sup>14</sup> Hudis, P., “Directly and Indirectly Social Labor: What Kind of Human Relations Can Transcend Capitalism?”, presentación de la serie *Beyond Capitalism*, Chicago, Illinois, marzo 20 de 2005.

<sup>15</sup> Amoo-Adare, A., *An interview with the Dirty Thirty's Peter McLaren*, en imprenta.

<sup>16</sup> Lebowitz, M., “The Knowledge of a Better World”, en *Monthly Review*, vol. 57, N.º 3, julio-agosto de 2005:62-69.



sión en sus aulas. Ha llegado el momento de que los maestros retomen la pedagogía crítica con un interés renovado y un sentido de apremio. Mientras que la pedagogía crítica recibe múltiples ataques por parte de las ideologías y los ideólogos más reaccionarios, su mensaje es cada vez más urgente e importante en estos tiempos problemáticos y peligrosos.

## Bibliografía

- AMOO-ADARE, A., *An Interview with the Dirty Thirty's Peter McLaren*, Chopbox, en imprenta.
- ARELLANO, G., "The Anti-Immigrant All-Stars", en *LA Weekly*, mayo 5-11, 2006:18.
- BLUM, W., "The Anti-Empire Report", julio 14, 2005.
- CRAIG, B., "New Florida Law Tightens Control Over History in Schools", George Mason University's History News Network, junio 1, 2006.  
<http://hnn.us/roundup/entries/26016.html>
- FISHMAN, G. y McLAREN, P., "Rethinking Critical Pedagogy and the Gramscian and Freirean Legacies: From Organic to Committed Intellectuals or Critical Pedagogy, Commitment, and Praxis", en *Cultural Studies/Critical Methodologies*, vol. 5, N.º 4, 2005:1-22.
- FREIRE, P., *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*, con notas de Ana María Araújo Freire, transcrita por Robert R. Barr, New York: Continuum, 1994.
- \_\_\_\_\_, *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach*, edición ampliada, transcrita por Donaldo Macedo, Dale Koike y Alexandre Oliveira, Boulder, Colorado: Westview Press, con nuevos comentarios de Peter McLaren, Joe L. Kincheloe y Shirley Steinberg, 2005.
- GONZÁLEZ, G., "The Ideology and Practice of Empire: The U.S., Mexico, and the Education of Mexican Immigrants", en *Cultural Logic*, vol. 4, N.º 1, 2001.
- GRAMSCI, A., *Selections from the prison notebooks*, New York: International Publishers, 1971.
- GULLI, B., "The Folly of Utopia", en *Situations*, vol. 1, N.º 1, 2005:161-191.
- HAYDEN, T., "Who are you calling an immigrant?", en *Z-Net*, mayo 4, 2006.  
<http://www.zmag.org/content/showarticle.cfm?ItemID=10203>
- HUDIS, P., "Working Out a Philosophically Grounded Vision of the Future. Report to 2004 Convention of News and Letters Committees", Chicago, Illinois: Unpublished, 2004.
- \_\_\_\_\_, "The Death of the Death of the Subject", en *Historical Materialism*, vol. 12, N.º 3, 2004a:147-168.
- \_\_\_\_\_, "Directly and Indirectly Social Labor: What Kind of Human Relations Can Transcend Capitalism?", presentación de la serie *Beyond Capitalism*, Chicago, March 20, 2005.
- \_\_\_\_\_, "Organizational Responsibility for Developing a Philosophically Grounded Alternative to Capitalism. Report to National Plenum of News and Letters Committees", septiembre 3, 2005a.



KORTEN, D., *When Corporations Rule the World. Is There a Way Out Then? Educate!*, vol. 2, edición N.º 3, 2004:8-19.

KOSIK, K., *Dialectics of the Concrete: A Study on Problems of Man and World*, Dordrecht, Holland and Boston, USA.: R. Reidel Publishing Company, 1976.

KOVEL, J., (2002). *The Enemy of Nature: The End of Capitalism or the End of the World?* Nova Scotia, Fernwood Publishing; London and New York: Zed Books, 2002.

KOZOL, J., “Still Separate, Still Unequal: America’s Educational Apartheid”, en *Harper’s Magazine*, vol. 311, N.º 1864, septiembre, 2005:41-54.

LEBOWITZ, M.A., “The Knowledge of a Better World”, en *Monthly Review*, vol. 57, N.º 3, julio-agosto, 2005:62-69.

MACHADO, A., *Manuel y Antonio Machado: Obras Completas*, Madrid: Editorial Plenitud, 1962.

MARX, K., *Capital: A Critique of Political Economy, Volume 1*, traducida por Ben Fowkes, New York: Penguin Classics, 1992:1887.

MAYO, P., *Liberating Praxis: Paulo Freire’s Legacy for Radical Education and Politics*, Westport, Connecticut, London: Praeger, 2004.

MCKIBBEN, B., “The Christian Paradox: How a Faithful Nation Gets Jesus Wrong”, en *Harper’s Magazine*, vol. 311, N.º 1863, agosto, 2005:31-37.

MCLAREN, P. y JARAMILLO, N., “God’s Cowboy Warrior: Christianity, Globalization, and the False Prophets of Imperialism”, en *Capitalists and Conquerors: A Critical Pedagogy Against Empire by Peter*

*McLaren*, Lanham, MD.: Rowman and Littlefield, 2005:261-333.

MEYERSON, G., “Rethinking Black Marxism: Reflections on Cedric Robinson and others”, en *Cultural Logic*, 2000:3:2.  
<http://clog.ecserver.org/3-1&2/meyerson.html>

MILLER, J., “Forget the Middle East: The U.S. Harbors the World’s Most Dangerous Terrorists”, en *The Baltimore Chronicle & Sentinel*, mayo 15, 2006.  
<http://baltimorechronicle.com/2006/042506Miller.shtml>

OLLMAN, B., “Imperialism, Then and Now. Interview with Bertell Ollman”, conducido por Azfar Hussain, Meghbarta: *A Journal for Activism* (Bangladesh) y Chinta (Bengala, India), 2004, tomado de  
<http://www.nyu.edu/projects/ollman/docs/interview03.php>

\_\_\_\_\_, “The Utopian Vision of the Future (Then and Now): A Marxist Critique”, en *Monthly Review*, vol. 57, N.º 3, julio-agosto, 2005:78-102.

RIKOWSKI, G., “Distillation: Education in Karl Marx’s Social Universe”, Lunchtime Seminar, School of Education, University of East London, Barking Campus, febrero 14, 2005.

ROBINSON, W., (2006). “¡Aquí estamos y no nos vamos!”, *The Struggle for Immigrant Rights in the U.S*, Unpublished paper, 2006.

SAN JUAN, E., *Racism and Cultural Studies: Critiques of Multiculturalist Ideology and the Politics of Difference*, Durham and London: Duke University Press, 2002.



SCATAMBURLO-D'ANNIBALE, V. y McLAREN, P., "The Strategic Centrality of Class in the Politics of Race and 'Difference'", en *Cultural Studies/Critical Methodologies*, vol. 3, N.º 2, 2003:148-175.

\_\_\_\_\_, "Class Dismissed? Historical Materialism and the Politics of 'Difference'", en *Educational Philosophy and Theory*, vol. 36, N.º 2, 2004.

SOMERVILLE, J., *The Philosophy of Marxism: An Exposition. A Special Issue of Nature, Society, and Thought*, vol. 18, N.º 1, 2005:1-199.

STEELE, S., "White Guilt and the Western Past: Why is America so Delicate with its Enemy?", en *The Wall Street Journal*, mayo 2, 2006.

<http://www.opinionjournal.com/editorial/feature.html?id=110008318>

WOOD, E.M., *Democracy Against Capitalism: Renewing Historical Materialism*, Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

ZIMMERMAN, J., "All History is Revisionist", en *Los Angeles Times*, junio 7, 2006.

<http://www.latimes.com/news/opinion/commentary/la-oe-zimmerman7jun07,0,5940045.story?coll=la-news-comment-opinions>



# Cultura auditora, conmodificación<sup>1</sup> y estrategias de clase y raza en educación

MICHAEL W. APPLE

Versión libre en español de Ana María González Forero<sup>2</sup>

## Introducción

La mayoría de los que vivimos en los Estados Unidos conocemos los elementos claves de la reautorización federal de la Ley de Educación Primaria y Secundaria, usualmente llamada “Ningún niño se queda atrás”, aprobada en el Congreso del 2001 y firmada por el presidente Bush en enero de 2002. Esta ley representa un conjunto de iniciativas que pueden transformar radicalmente el papel federal de control y vigilancia sobre los aspectos fundamentales de la educación.<sup>i</sup> Los principales componentes de la legislación están concentrados alrededor de la realización de pruebas estandarizadas y la rendición de cuentas, pero también incursionan en la creación de una agenda de privatización y commodificación.

Las disposiciones más importantes son:<sup>ii</sup>

1. Deben practicarse pruebas periódicas en materias claves. Desde el año escolar 2002-2003 los estados federales realizan una prueba anual de competencia en el uso del inglés para los estudiantes que lo aprendan como segunda

lengua. Para el año escolar 2005-2006 todos los niños de grados 3<sup>o</sup> a 8<sup>o</sup> presentan pruebas anuales en matemáticas y lectura/lenguaje. Finalmente, para evaluar la precisión de las pruebas que cada estado implemente y desarrolle, estos deben ejecutar el NAEP (Prueba Nacional de Progreso Educativo, por su sigla en inglés) a una muestra de sus estudiantes en los grados 4<sup>o</sup> a 8<sup>o</sup>.

2. Las pruebas desarrolladas por los estados federales han de estar alineadas con los estándares del Estado y obtener resultados comparables año por año. Las pruebas son utilizadas tanto para determinar si el Estado cumple con sus estándares como para, en teoría, asistir a los maestros en el diagnóstico de problemas

<sup>1</sup> Según José Luis Pinillos Díaz, de la Real Academia de la Lengua Española, «*la commodificación es un proceso abstractivo por virtud del cual a los objetos se les segrega de los contextos físicos, psíquicos y socioculturales en que se generan, para reducirlos a unos términos de beneficio económico*». Consultado en [http://www.um.es/facpsi/analeps/v18/v18\\_1/01-18\\_1.pdf](http://www.um.es/facpsi/analeps/v18/v18_1/01-18_1.pdf) el 1 de septiembre de 2006). (N. del T.).

<sup>2</sup> Revisión conceptual de Diana Peñuela y Víctor Rodríguez.



académicos y necesidades especiales de los estudiantes.

3. Los puntajes de las pruebas requieren estar desagregados de tal manera que los promedios de las poblaciones especiales sean visibles (por ejemplo: étnicos, por ingresos, por discapacidad, por nivel de aprendizaje del inglés).
4. Con dicha información desagregada el Estado debe crear un cronograma específico con el fin de cerrar las brechas de logro entre los grupos étnicos o los de diferentes niveles de ingreso. Partiendo del año escolar 2002-2003, los estados tienen doce años para que todos los estudiantes alcancen el patrón de referencia estatal exigido en las competencias matemática y lectora.
5. Por lo menos el 95% de los estudiantes de un colegio están obligados a responder la prueba. Todos los grupos de estudiantes de cada colegio han de alcanzar o exceder sus objetivos anuales. El fracaso en el cumplimiento de estos objetivos conlleva una notificación formal, y para los planteles que reciben financiación *Title I*,<sup>3</sup> puede representar diversos tipos de intervenciones.

Esto incluye asistencia técnica si un colegio de *Title I* (una fuente clave de financiación federal) no ha cumplido con sus objetivos de desempeño en dos años consecutivos. De la misma forma, los padres pueden escoger enviar a sus hijos a otro colegio público dentro del mismo distrito escolar. Después de tres años consecutivos de fracaso, la asistencia y la opción de selección continúa, pero surge una opción adicional: los estudiantes ahora

pueden usar su porción de fondos *Title I* para pagar tutorías y otros servicios suplementarios. El gasto de este dinero no está limitado a instituciones públicas, sino que puede ser utilizado para pagarle a otras entidades aprobadas por el Estado, tales como instituciones religiosas, compañías con ánimo de lucro, o instituciones privadas sin ánimo de lucro.

Si un colegio sigue fracasando al cuarto año consecutivo, continúan vigentes la asistencia, la elección de escuela pública (*school choice*) y los servicios suplementarios descritos anteriormente. Sin embargo, ahora debe sufrir importantes alteraciones tales como cambios de personal. Al quinto año se le puede pedir a la institución que modifique su administración. Esto puede incluir su transformación en un colegio concesionario,<sup>4</sup> solicitándole al Estado que lo tome, o dándole su administración a una compañía privada.

6. Se deben entregar libretas de notas anualmente y hacer divulgación pública al logro de las escuelas. Los padres tienen el derecho de solicitar la información sobre la cualificación de los maestros del plantel donde se educan sus hijos.

<sup>3</sup> *Title I Funding* es la financiación que proviene de un programa federal diseñado para lograr cumplir con las necesidades educativas de los niños con bajo rendimiento en regiones con alta pobreza de los EE. UU. Implica financiación tanto de la oferta como de la demanda. (Fuente: [http://www.cep-dc.org/pubs/Title1\\_Funds\\_15June2004/Title\\_1\\_Funds\\_15June2004.pdf](http://www.cep-dc.org/pubs/Title1_Funds_15June2004/Title_1_Funds_15June2004.pdf), consultada el 31 de agosto de 2006). (N. del T.).

<sup>4</sup> En EE. UU. existen tres tipos de escuelas concesionarias o *charter*: 1. Construidas por la comunidad y aprobadas por el Estado, 2. Escuelas renovadas por la comunidad previa solicitud explícita al Estado, 3. Escuelas dadas en concesión a un ente privado. (Fuente: Peter McLaren, agosto 31 de 2006). (N. del T.).



7. En las materias centrales se exige que todos los maestros públicos estén altamente calificados al llegar al año escolar 2005-2006. Esto se puede demostrar a través de pruebas estatales sobre contenidos curriculares y habilidades pedagógicas, sumadas a las certificaciones y los requisitos de grado. Los paraprofesionales recién contratados que se dediquen a la instrucción y sean pagados con fondos del *Title I* han de pasar por un examen riguroso o documentar que tienen por lo menos dos años de educación postsecundaria; aquellos que ya se encuentren empleados deben tener más años de estudio hasta cumplir con tales requisitos.
8. Se les otorga mayor flexibilidad a los sistemas escolares en el uso del dinero federal. Esto permite que se utilicen ampliamente los fondos *Title I*; por ejemplo, en escuelas cuyo criterio de asignación anterior era el de que tuvieran una población de 50% pobres, ahora se reciben fondos con sólo cuarenta niños catalogados como tales. La legislación también permite que los colegios gasten la mitad de los recursos provenientes de cuatro programas federales específicos entre otros programas que consideren útiles.
9. Más allá de promover cambios en la distribución del dinero federal para que los distritos más pobres obtengan mayores recursos, se apropian más partidas para ellos.
10. Se establecen nuevas iniciativas, entre las que se incluyen programas como el de “Calidad maestra” (*Teacher Quality*), que les ayuda a los distritos escolares a reclutar, retener y proveer desarrollo profesional para maestros y administradores; o el de “Leer primero” (*Reading*

*First*), que busca reformar los modos de enseñar la lectura en las escuelas del país.

Obviamente, existen otros elementos importantes en la iniciativa “Ningún niño se queda atrás” (en adelante, NNQA). Dicha propuesta incorpora un número importante de asuntos que suenan progresistas o que están acomodados en un lenguaje aparentemente progresista. Esto, en parte, es resultado de los compromisos adquiridos para lograr que la legislación pasara con apoyo bipartidista en el Congreso. Pero también perpetúa la tradición del discurso conservador establecida para incorporar el discurso progresista y simultáneamente avanzar en la puesta en marcha de los elementos claves de las agendas neoliberales y neoconservadoras. En esencia crea lo que Smith y otros han llamado un “papelón político”, en el cual las propuestas que aparentemente desencadenan reformas deseadas por los actores menos poderosos de la sociedad, son utilizadas en gran medida para lograr la legitimidad de agendas y políticas muy diversas.<sup>iii</sup>

Tanto por la historia de tales papelones políticos, como por la realidad de las inequidades de la sociedad estadounidense, muchas de las disposiciones de la NNQA y sus efectos ocultos y conexiones con ciertos aspectos de la agenda conservadora son —y deberían ser— controvertidos. Aún pululan y se intensifican las controversias que suscita, por ejemplo, la redefinición de la alfabetización y la instrucción en comprensión de lectura y su énfasis manifiesto en sólo una estrategia de enseñanza para tales temas. También se hacen preguntas fundamentales alrededor de sus prioridades presupuestales y sobre si su supuesto aumento de la financiación es “verdadero” o no.



A estas cuestiones, muchas otras pueden ser añadidas. También constriñe la noción de responsabilidad en la rendición de cuentas (*accountability*) al mero acto de obtener puntajes en las pruebas estandarizadas, y la utilización inapropiada de tales puntajes con propósitos netamente comparativos es más que problemática. La forma como la NNQA define el éxito y el fracaso, y las prácticas vergonzantes asociadas con estos procesos, ha causado numerosas quejas (y hasta rebeliones) en algunos estados y distritos. Otra preocupación consistente ha sido la pérdida de control local que conlleva la aprobación de las medidas de esta ley.

Hasta ahora ha habido poco debate y pensamiento respecto del efecto y las formas bajo las cuales la presión constante ejercida sobre las “escuelas públicas fracasadas” actúa para convertir tendencias como el *homeschooling*<sup>5</sup> (educación en el hogar) —una de las tendencias transformadoras de la educación de mayor crecimiento en la actualidad, ya que involucra más niños y padres que los cubiertos por los colegios *concesionarios* o los programas de financiación con cupones<sup>6</sup>— en opciones mucho más atractivas. Con muy poca responsabilidad colectiva por parte de los *homeschoolers*, el énfasis en modos reduccionistas de la responsabilidad para la rendición de cuentas promovido por la NNQA tiene un efecto paradójico: promueve la educación de grandes grupos de niños y niñas en instituciones que tienen poca o ninguna responsabilidad pública.<sup>iv</sup>

Cuando lo que cuenta en la evaluación de la buena enseñanza es el mejoramiento de los puntajes en las pruebas estandarizadas, la implicación evidente es menos que satisfactoria, pues demuestra

un profundo desconocimiento de la complejidad del acto de enseñar. Décadas de luchas en torno a la política del conocimiento oficial —y a la inclusión de culturas, idiomas, historias, valores y hábitos de un país compuesto por pueblos provenientes de todo el mundo— son eliminadas de un plumazo valiéndose de formas sutiles en las cuales se define tácitamente lo que se considera como conocimiento legítimo lo que puede ser incluido o no en un examen reduccionista y simplista.<sup>v</sup> No es para menos, ya que, como Valenzuela y sus colegas han demostrado, este entramado de “reformas” ha tenido consecuencias dañinas para el grueso de nuestras poblaciones más desposeídas, y convertido a la raza y la etnia en indicadores primarios de tales consecuencias negativas.<sup>vi</sup>

Todos estos asuntos son cruciales y los he mencionado en otros trabajos.<sup>vii</sup> Pero en el contexto delimitado por esta conferencia, es de particular interés para mí el punto 5 en el resumen de la legislación, descrito arriba. Este es un elemento clave ya que sutura los requisitos para lograr medidas que fortalezcan la responsabilidad en la

<sup>5</sup> El *homeschooling* es una tendencia de escolarización en casa promovida por grupos ultraconservadores y religiosos. Cuenta con más de un millón de niños y desencadena luchas legislativas permanentes para eliminar la obligatoriedad de la escuela pública, con un discurso radical contra las minorías y la “violencia escolar”. Sólo una pequeña fracción de los grupos desescolarizadores lo son por razones políticas y tendencias progresistas: el *unschooling*, cuya líder es Dianne Flynn, promueve mayor presencia de los padres en la casa, a cargo de sus hijos, como modo de resistir a la productividad capitalista; o también existen grupos promovidos por las minorías étnicas para luchar por la equidad educativa para sus hijos (*blackschooling*). Hay varios más, pero la tendencia predominante, y a la que se refiere este artículo, es a la primera. (N. del T.).

<sup>6</sup> También llamados programas de *bouchers*.



rendición de cuentas, con una puerta aún más abierta que permita el ingreso de fondos privados a la educación. Aun cuando muchos de los miembros conservadores del Congreso han tenido que reconsiderar su idea original de incluir apoyo federal a los *cupones* en la legislación, sería un error grave obviar la conexión entre la privatización y el aumento del control y la intervención federal mediante las pruebas. Como Valenzuela lo ha documentado, en Texas, por ejemplo, estas conexiones a menudo son manifiestas a través de las acciones políticas de los defensores del conservatismo.<sup>viii</sup> Y, como veremos más adelante, las políticas de raza y los impulsos contradictorios y efectos involucrados en ellas deben ser tomados muy en serio al pensar en todo esto.

En otra parte he sostenido que no existe contradicción entre los modelos educativos supuestamente descentralizados y basados en el mercado, y la centralización a través de regímenes fuertes de control curricular, pruebas estandarizadas y responsabilidad en la rendición de cuentas.<sup>ix</sup> Efectivamente, el cambio hacia la mercantilización y la “elección” *requiere* de la producción de datos estandarizados basados en procesos y “productos” también estandarizados que permitan llevar a cabo comparaciones para que los “consumidores” tengan información relevante con la cual tomar decisiones de mercado.

Muchos otros autores, y yo, hemos documentado los efectos negativos de tales “reformas”. En este artículo quiero centrarme en la lógica que subyace en tales intervenciones, como la ley NNQA y algunas iniciativas similares; el trabajo ideológico político altamente creativo que se ha realizado para hacerlas aceptables; y en las complejas diná-

micas de clase y raza que lograron tanto crearla como convertirse en sus efectos.

Para lograrlo necesito explicar el contexto general y las lógicas cambiantes en las cuales opera NNQA, lógicas que funcionan con el fin de establecer fuertes modelos estatales de responsabilidad altamente vinculados con la conmodificación. La NNQA no se sostiene sola y aparece en un terreno en el cual ya se ha hecho un trabajo ideológico crucial.

### Cambiando el sentido común

En una importante cantidad de volúmenes publicados en la década pasada he analizado críticamente los procesos de “modernización conservadora”, la compleja alianza existente en las olas de reformas centradas en los compromisos neoliberales con el mercado y con un Estado aparentemente débil, los énfasis neoconservadores en un control más fuerte sobre el contenido curricular y los valores, y las propuestas de “gestión novedosa” que pretenden instalar formas rigurosas de responsabilidad en la escolarización de todos los niveles.<sup>x</sup> El primer conjunto de reformas no ha demostrado mejoría en la educación y sí dado un giro peligroso en la idea misma de la democracia —un concepto en batalla permanente<sup>xi</sup>—, desde formas colectivas “gruesas” hasta otras altamente individualistas y “livianas” dirigidas por el criterio de los consumidores. El segundo, un control más fuerte sobre el contenido curricular y los valores, malinterpreta y de plano ignora los intensos debates sobre cuál es el conocimiento que debe ser enseñado en las escuelas y universidades, y establece falsos consensos en lo que se supone es común en EE. UU.<sup>xiii</sup> El tercero, las propuestas



de gestión novedosa, asume la posición de que “sólo aquello que es medible importa” y ha generado algunas de las prácticas más creativas y críticas que se hayan desarrollado, por medio de la concertación de esfuerzos, para defender aquello que se encuentra amenazado.<sup>xiii</sup> Desafortunadamente, muchos de los efectos actuales de las reformas han sido o insignificantes, o negativos, o altamente retóricos.<sup>xiv</sup> Esto es desafortunado, especialmente cuando se tiene en cuenta todo el trabajo que los educadores bien intencionados han dedicado a algunos de estos esfuerzos. Pero la realidad debe ser enfrentada si lo que queremos es ir más allá de lo que está de moda.

La extraña combinación de mercantilización, por un lado, y centralización del control, por el otro, no solo está ocurriendo en la educación, ni es exclusiva de los EE. UU. Es un fenómeno mundial. Y aunque existen esfuerzos bastante reales, y a menudo exitosos, de contrarrestarlo,<sup>xv</sup> esto no significa que las premisas básicas que subyacen a las formas neoliberales, neoconservadoras y neogestionadoras no hayan tenido un gran impacto en nuestras instituciones sociales y hasta en nuestro sentido común.

En muchas naciones se ha intentado reestructurar las instituciones estatales.<sup>xvi</sup> Algunos de los propósitos principales de estos esfuerzos de reestructuración pretendían asegurarse de que el Estado sirviera a los intereses de las empresas, que replicara sus modelos de operación interna y que se promoviera el “sacar la política de las instituciones públicas”, es decir, reducir la posibilidad de que las instituciones de gobierno estén sujetas a la presión política del electorado y de los movimientos sociales progresistas.<sup>xvii</sup> Los argumentos

de Chubb y Moe sobre los planes de *cupones* que ponen a las instituciones educativas en la lógica de mercado, son un buen ejemplo al respecto.<sup>xviii</sup>

El propósito de sacar la política de las instituciones públicas se basa en una comprensión bastante imprecisa no solo del Estado sino también del mercado. Mientras que la mayor parte de los textos económicos dan la impresión de que los mercados son imparciales e impersonales, en realidad son altamente políticos y, por definición, inestables. A esto se le deben sumar otros tópicos. Para garantizar su supervivencia las empresas deben buscar maneras de trascender las fronteras establecidas por la regulación estatal. Esto ha significado, cada vez más, que las fronteras establecidas para separar las partes no mercadeables de nuestras vidas deben ser reducidas para que estas esferas estén disponibles, también, para la commodificación y el lucro. Como nos lo recuerda Leys, este asunto es crucial, y *“amenaza con destruir las esferas no mercadeables de la vida, de las cuales dependen la solidaridad social y la democracia activa”*.<sup>xix</sup>

No es fácil convertir y transformar las partes de nuestras vidas que no estaban integradas al mercado, en relaciones que hagan parte de él. Para lograrlo se trabaja en por lo menos cuatro aspectos significativos:<sup>xx</sup>

1. Los bienes y servicios centrales deben ser reconfigurados para que puedan ser comprados y vendidos.
2. A las personas que reciben estos bienes y servicios del Estado se las convence de comprarlos.



3. Las condiciones laborales y las perspectivas de los empleados que trabajan en el sector, transformarse desde un modelo basado en la comprensión colectiva del significado de servicio “público” hacia la concepción de que se trabaja para obtener el lucro de los dueños e inversionistas y la necesidad de someterse a la disciplina de mercado.
4. Cuando el negocio permea lo que antes eran campos no mercadeables, los riesgos en lo posible deben ser suscritos por el Estado.

Bajo este tipo de presiones, los procesos de trabajo estandarizado y competitivo comienzan a dominar las vidas de los trabajadores recién conmodificados. Pero esto no es todo. Buena parte del trabajo mismo le es delegado al consumidor. Ella o él tienen ahora que buscar la información entre los avisos comerciales y las demandas, descifrar lo que normalmente es un confuso revoltijo de datos y “productos”.<sup>xxi</sup> Este proceso, además, promueve una tendencia fuerte a olvidar, marginalizar y, finalmente, abandonar, lo que otrora fueran valores generados a través de deliberaciones colectivas, luchas y compromisos que llevaron a la creación de los servicios estatales.<sup>xxii</sup> De nuevo, en palabras de Leys, *«los hechos sugieren que las políticas guiadas por el mercado pueden llevar a una erosión sorprendentemente rápida de los valores y las instituciones democráticamente determinados»*.<sup>xxiii</sup>

Estos argumentos pueden parecer abstractos, pero describen cambios concretos y significativos de nuestras vidas cotidianas dentro y por fuera de la educación. Durante más de dos décadas hemos sido testigos de los esfuerzos específicos y

coordinados por reconstruir no solo la economía “liberal” de mercado, sino también una cultura y una sociedad “liberal” de mercado. Esta diferencia es importante. En palabras de Habermas, lo que se intenta es que el “sistema” colonice por completo la “vida-mundo”.<sup>xxiv</sup> Tantos aspectos de la vida como sea posible, incluyendo al Estado y a la sociedad civil, deben ser fusionados con la economía y con las lógicas económicas. Aunque siempre habrá tendencias contrahegemónicas,<sup>xxv</sup> nuestras interacciones diarias, y hasta nuestros sueños y deseos, pretenden ser gobernados en última instancia por las relaciones y las “realidades” del mercado. En este escenario —aunque cada vez es menos solo un “escenario” sino más bien una realidad— una sociedad y una cultura no han de estar basadas en unos valores compartidos, entre los cuales se encuentra la confianza; más bien, todos los aspectos de la sociedad estar fundados en y encarar *«la más extrema exposición posible a las fuerzas del mercado, con mercados internos, centros de lucro, auditorías, y “líneas de base” que penetran el todo de la vida, desde el hospital, hasta los grupos de juego y las escuelas»*.<sup>xxvi</sup> Como alguna vez lo dijo en su famosa frase Margaret Thatcher, *«la tarea no es solo cambiar la economía, sino cambiar el alma»*.

Es interesante notar que el concentrarse en los resultados medibles y el control centralizado de las decisiones importantes ha dado al Gobierno federal poderes mucho más potenciados (la legislación de la administración Bush acerca de la NNQA, en la cual los planteles catalogados como “insuficientes” por sus resultados en pruebas estandarizadas son sometidos a las reglas de com-



petencia del mercado y a sanciones centrales, es un buen ejemplo de ello al nivel de las escuelas primarias y secundarias). Esto ha sido acompañado de una pérdida de democracia local y, al mismo tiempo, causado una dramática pérdida de capacidad de negociación del Estado al intervenir en la destrucción rapaz producida por las decisiones “económicamente racionales”.<sup>xxvii</sup>

Como ha sido reconocido por muchas personas, detrás de todas las propuestas educativas existen visiones sobre lo que se cree es una sociedad justa y un buen estudiante. Las reformas neoliberales que he discutido hasta el momento construyen esta idea de modo muy particular. Aun cuando las características definitorias del neoliberalismo están basadas en los principios básicos del liberalismo clásico, en particular en el liberalismo económico clásico, existen diferencias cruciales entre el liberalismo clásico y el neoliberalismo, las cuales son absolutamente fundamentales para entender la política de la educación y las transformaciones que esta última está experimentando. Mark Olssen detalla con claridad dichas diferencias en el siguiente párrafo que bien vale la pena citar completo:

Mientras que el liberalismo clásico representa una concepción negativa del poder del Estado en el sentido en el que el individuo debía ser entendido como objeto a ser liberado de la intervención estatal, el neoliberalismo representa una concepción positiva del papel del Estado en la creación de un mercado apropiado, por medio de la creación de las condiciones, leyes e instituciones necesarias para su correcta operación. En el liberalismo clásico, el individuo se caracteriza por tener una naturaleza humana autónoma y la posibilidad de practicar la libertad. En el neoliberalismo el Esta-

do busca crear un individuo caracterizado por ser un empresario competitivo y emprendedor. En el modelo clásico, el propósito teórico del Estado era limitar y minimizar su papel basándose en postulados entre los cuales se incluía el del “egoísmo universal” (el individuo autointeresado); la teoría de la mano invisible que dictaba que los intereses del individuo también lo eran de la sociedad como un todo; y la máxima política del *laissez-faire* (dejar hacer). En el tránsito del liberalismo al neoliberalismo, existe un nuevo elemento, ya que tal trayecto exige un cambio en la posición de sujeto partiendo del *homo economicus*, que naturalmente tiene un comportamiento beneficioso para su interés particular y que se encuentra relativamente desprendido del Estado, hasta llegar al “hombre manipulable”, creado por el Estado y continuamente impulsado a ser eternamente receptivo a sus demandas. No es que la concepción de sujeto autointeresado haya sido reemplazado o terminado con los ideales nuevos del “neoliberalismo”, sino que en una era de bienestar universal, las posibilidades percibidas como indolencia perezosa crean la necesidad de tener nuevas formas de vigilancia, monitoreo, evaluación del desempeño y formas generales de control. En este modelo, el Estado ha asumido la responsabilidad de que todos nosotros cumplamos la marca. El Estado verificará que cada uno sea una “empresa continua de sí mismo”... en lo que parece ser un proceso de “gobernar sin gobernar”.<sup>xxviii</sup>

Al intentar entender esto, en el libro *Educación como Dios manda* demostré la potencia del punto de vista de Olssen, quien sostiene que el neoliberalismo requiere de la producción constante de evidencia de que las cosas se hacen “eficiente” y “correctamente”, y examiné los efectos creados al unir las tendencias aparentemente contradictorias de los discursos y las prácticas neoliberales y neoconservadoras, a través del ejemplo concreto





de lo que sucede en todos los niveles de la educación en su conjunto (incluyendo la superior).<sup>xxxix</sup> Y esto ocurre al tiempo que el Estado en sí mismo se somete en mayor medida al comercio. Esta situación ha dado origen a lo que se puede llamar *cultura auditora*. Para entender mejor la naturaleza de tales prácticas generalizadas, es útil citar a Leys, uno de los analistas más perceptivos:

(Hay una) proliferación de la auditoría, es decir, del uso de conceptos de supervisión independiente derivados de la administración para medir y evaluar el desempeño de las agencias públicas y los empleados públicos, desde servidores públicos hasta maestros, profesores y doctores universitarios: surgieron, entre otras, la auditoría ambiental, auditoría de valor monetario, auditoría gerencial, auditoría forense, auditoría informática, auditoría de propiedad intelectual, auditoría médica, auditoría pedagógica y auditoría tecnológica, y en diferentes grados según la estabilidad institucional y la aceptación, la mayoría de actores e instituciones han sido tocados por este desarrollo.<sup>xxx</sup>

La generalización de estas presiones evaluativas y de medida, y su capacidad de convertirse en parte de nuestro sentido común, han ido desplazando otras concepciones de efectividad y de democracia.

En vez de una sociedad de ciudadanos con el poder democrático de garantizar la efectividad y el uso apropiado de los recursos colectivos, cuya base es la confianza en el sector público, emergió una sociedad de “auditados”, ansiosamente ocupados en producir informes para las inspecciones y las auditorías. Nació una cultura punitiva de tablas comparativas desarrolladas para demostrar la eficiencia e ineficiencia relativas de las universidades, las escuelas o los hospitales. Las agencias

de control se encargaron de “nombrar y avergonzar”, “rajar” individualmente a algunos maestros, escuelas, departamentos de trabajo social, etc. Las empresas privadas fueron invitadas a tomarse el control de las instituciones “rajadas”.<sup>xxxi</sup>

El resultado final de una cultura auditora de este tipo no es la tan anhelada descentralización, que juega un papel tan importante en la retórica de las comprensiones neoliberales, sino que parece ser más bien una recentralización masiva de lo que en el mejor de los casos se podría llamar un proceso de desdemocratización.<sup>xxxii</sup> Hacer que el Estado sea “más amigable con la empresa” e importar modelos de gestión directamente dentro de sus funciones centrales, como la salud y la educación —a la vez que se promueve una rigurosa e implacable ideología de la responsabilidad individual— son dos distintivos de la vida de hoy.<sup>xxxiii</sup> (A la vez que se promueve una rigurosa ideología de la responsabilidad individual). Una vez más, el crecimiento de las empresas con ánimo de lucro como los Edison Schools<sup>7</sup> en los EE. UU., la estandarización y tecnificación creciente de los contenidos de los programas de formación docente que reducen al mínimo la reflexión social y la comprensión crítica en las clases,<sup>xxxiv</sup> la presión constante a “desempeñarse” dentro de las instituciones de acuerdo con unos estándares impues-

<sup>7</sup> Edison Schools Inc. es una empresa que se ha hecho socia de los colegios públicos del país para traer a ellos la calidad y la excelencia. Se estima que en el año escolar 2005-2006 tendrá más de 330.000 estudiantes de colegios públicos en veinticinco estados, en el distrito de Columbia y en el Reino Unido, a través de sus sociedades administradores con municipios y colegios charter. (Tomado de <http://www.edisonschools.com/home/home.cfm>, consultado el 3 de septiembre de 2006). (N. del T.).



tos y reduccionistas, y otras cosas similares, son las marcas que estas presiones constantes han dejado en el terreno de la educación.

Una clave para todo ello es la *devaluación* de los bienes y servicios públicos. Toma trabajo ideológico creativo y de largo aliento convencer a la gente de que todo lo público es “malo” y todo lo privado es “bueno”. Y cualquiera que labore en estas instituciones públicas es un ser ineficiente que requiere que las exigencias de la competencia lo “ajuicien” de tal forma que trabaje más duro durante más tiempo.<sup>xxxv</sup> Cuando quienes ejercen cargos en instituciones públicas debaten y exigen tratamiento más respetuoso, e intentan explicar que las soluciones simplistas no dan cuenta de la complejidad que enfrenta cada día el mundo real de las escuelas, las universidades, las comunidades, se les señala como egoístas, recalcitrantes y despreocupados; a veces, como en el caso de Page, secretario de Educación de EE. UU., cuando cree que se dirige a un público simpatizante, los llama “terroristas”. Y estos egoístas, recalcitrantes y despreocupados empleados —maestros, académicos, administradores, trabajadores sociales, y casi todos los demás empleados públicos— recibirán como castigo el control externo y la intensificación de su trabajo por parte de aquellos que los critican sin piedad, como en el caso de las grandes corporaciones (mientras que estas mismas empresas desatienden sus propias obligaciones sociales y no pagan prácticamente ningún impuesto).

Señalé anteriormente que no es solo el trabajo de los empleados el que se altera radicalmente, también se afecta el de los “consumidores”. Cuando servicios tales como hospitales y escuelas se

commodifican, gran parte del quehacer de los empleados estatales se le delega a los usuarios del servicio; algunos ejemplos pueden ser la banca en línea, los tiquetes aéreos, el chequeo de equipaje, y otros asuntos similares.<sup>8</sup> Cada uno de estos servicios se vende como si estuviera mejorando la capacidad de “elección” y viene con su propio sistema de incentivos y desestímulos. Así, uno obtiene millas si se registra en su propio computador; o como lo hacen algunos bancos, hay un cobro adicional por hacer transacciones físicas en las sedes en vez de usar cajeros automáticos (aunque estos también ya lo hacen).

Los efectos de tales cambios pueden estar ocultos, lo cual no los hace ni un ápice menos reales. Algunos son evidentemente económicos: el cierre de sucursales bancarias, el despido de muchos trabajadores (incluyendo los de escuelas de todos los niveles, incluido el secundario), la intensificación de la carga de trabajo entre los que sobreviven a los recortes de personal. Algunos se mimetizan en sus efectos sobre el consumidor: se traslada a quien compra el servicio todo el trabajo y el tiempo valioso que conllevan los trámites como buscar la información que antes tenía disponible por ser del Gobierno, hacer el trabajo bancario, pagar y empacar sus compras en el supermercado.<sup>xxxvi</sup> Las especificaciones de clase y raza en este tema son cruciales, dado que la habilidad para llevar a cabo un trabajo electrónico (de búsqueda, por ejemplo, de la institución escolar) depende de la disponibilidad de com-

<sup>8</sup> En el caso colombiano se puede citar como ejemplo el trámite de autorizaciones médicas para controles y exámenes de diagnóstico en las EPS, o los pagos y trámites adicionales de parafiscales. (N. del T.).



putadores y especialmente del tiempo disponible para llevar a cabo tales actividades; además, requiere de recursos financieros —para no hablar de los emocionales—, que están distribuidos de modo desigual.

Esto puede parecer trivial. Pero cuando cada “trivialidad” se suma con las demás, la inmensidad de la transformación con la cual el trabajo se le transfiere al consumidor, es impactante. Para que esto resulte, nuestro sentido común debe ser cambiado de tal forma que veamos el mundo como consumidores individuales y a nosotros mismos como rodeados por un mundo en el cual todo está potencialmente en venta. Para hablar en términos teóricos, la posición de sujeto en oferta no tiene raza, ni clase, ni género. Es un “individuo posesivo”, un actor racional económicamente construido por —y quien a su vez lo construye— una realidad en la que la democracia no es ya un universo político sino que se reduce a un concepto económico.<sup>xxxvii</sup>

Mark Fowler, jefe de la Comisión Federal de Comunicaciones nombrado por Ronald Reagan, alguna vez dijo públicamente que la televisión no es más que una tostadora con dibujos. Un magante mediático conservador inglés pareció estar de acuerdo al decir que no hay diferencia entre un programa de televisión y un encendedor.<sup>xxxviii</sup> Ambas posiciones asumen que la forma cultural, el contenido y los procesos para su distribución, son mercancías. Pero hay pocos mecanismos de selección y distribución cultural más importantes que la escuela y la universidad. Y bajo esta misma lógica, se podría decir que la institución escolar es simplemente una tostadora con estudiantes.

Hay algo profundamente molesto de una posición como la expuesta, no solo desde el punto de la vista sobre el sentido de la educación, sino, más profundamente, sobre su comprensión de las vidas de las personas que trabajan en esas instituciones (a menudo en condiciones mal remuneradas, sobreexplotadas y excesivamente difíciles, como es común en la actualidad). Mientras que sería demasiado reduccionista ver el quehacer educativo como un proceso netamente laboral, la intensificación del trabajo como consecuencia de las condiciones asociadas a este particular conjunto de concepciones sobre la educación es bastante pronunciada.<sup>xxxix</sup>

Obviamente, muchos de nosotros podemos ver tales cosas como inocuas y hasta cómicas. ¿Acaso no son las propuestas sobre la conversión en mercados de los colegios, las universidades, y la salud, sólo modos más eficientes de hacer que los servicios estén disponibles? Lo que sucede es que NO son tan eficientes las así llamadas “reformas” de origen altamente ideológico,<sup>xl</sup> como tampoco son tan parecidos el control y la propiedad públicas al control y la propiedad privadas. Por ejemplo, para lograr que la educación se convierta en mercado debe primero ser transformada en mercancía, en producto. El producto tiene una tarea específica de servir a un fin particular.

Así, en lugar de guiar la educación hacia la meta de la construcción de ciudadanos democráticos críticos (sin pretender ser romántico acerca de un pasado paradisiaco en el que se lograra este objetivo, la escuela siempre ha sido un lugar de lucha alrededor de las funciones que debe cumplir la educación, en el cual ni los trabajadores, ni las



mujeres, ni las poblaciones de color han logrado un estatus igual al de los ciudadanos),<sup>xli</sup> el proceso puede lentamente virar hacia la generación de utilidad y ganancia para los dueños de sus acciones, o un lugar cuyo propósito oculto sea documentar la eficiencia de las novedosas formas administrativas empoderadas en el Estado reconstituido.<sup>xlii</sup>

El hecho de que las empresas lucrativas como los Edison Schools de los EE. UU. no hayan generado ya las ganancias significativas que soñaban sus inversionistas, significa que el proceso de commodificación está siendo rechazado, por lo menos en parte. Para muchas personas la idea de “vender” a los niños y a los colegios es molesta e inquietante, tal como lo ha demostrado ampliamente la controversia desatada sobre el Canal Uno, el canal privado de televisión cuyos comerciales se muestran en el 43% de las escuelas medias y secundarias de los EE. UU.<sup>xliii</sup> Estas instituciones demuestran que en nuestras vidas cotidianas aún persiste un sentido de que hay algo muy equivocado en la actual —y poco crítica— fascinación que demostramos por los mercados y las auditorías. Sin embargo, este optimismo debe ser equilibrado de inmediato con ejemplos como el de la Universidad de Phoenix, universidad-magnate privada en línea, que confirma lo que implica el hecho de que la educación se convierta en mercancía.

David Marquand resume las preocupantes tendencias que he venido describiendo:

El dominio público de la ciudadanía y el servicio debe ser salvaguardado de la incursión del dominio del mercado (compra y venta)... Los bienes de dominio público —salud, prevención del crimen y educación— no deben ser tratados como mer-

cancías o cuasi mercancías (compras y ventas delegadas). El lenguaje de vendedores y clientes no pertenece al dominio de lo público, ni tampoco las relaciones inducidas por ese tipo de lenguajes. Los doctores y enfermeros no “venden” servicios médicos, los estudiantes no son “clientes” de sus profesores, los policías no “producen” orden público. El intento de forzar este tipo de relaciones al interior de un modelo de mercado atenta contra la ética del servicio, degradando las instituciones que lo prestan, y despojándolo de la noción de ciudadanía inherente a su significado.<sup>xliiv</sup>

Estoy de acuerdo: las instituciones públicas son características definitivas y definatorias de la sociedad democrática. Las relaciones de mercado apadrinadas por el capitalismo deberían existir para pagarle a este tipo de instituciones, *no* al contrario. Por ende, los mercados han de estar subordinados al objetivo de producir una estructura política y una vida cotidiana en una democracia participativa más robusta.<sup>xlv</sup> Debería estar claro que la concepción cínica de que la democracia se encuentra “en venta” para que los votantes “la compren”, es manipulada y mercadeada por las elites económicas y políticas, que no incluyen en ella bienes como la educación superior generalizada, la información objetiva, los medios y las nuevas formas de comunicación accesibles universalmente, las bibliotecas públicas en buen estado, la salud pública, la cobertura universal del seguro social. En el mejor de los casos, los mercados proporcionan estos servicios de modo radicalmente inequitativo, en el cual las clases, el género y la raza actúan como determinantes fundamentales en las desigualdades.<sup>xlvi</sup> Siendo este el caso —incluso en aquellas definiciones de “lo público” que estaban, y aún lo están, basadas en la construcción de espacios raciales y de género<sup>xlvii</sup>—,



la idea misma de la existencia de “instituciones públicas” está siendo atacada. Estos bienes deben ser provistos, y defendidos, colectivamente; no son secundarios, en lo más mínimo. Son las características definitorias de lo que implica la existencia de una sociedad justa.<sup>xlvi</sup>

Desafortunadamente, el lenguaje de la privatización, mercantilización y la evaluación constante ha saturado progresivamente el discurso público. De muchas formas se ha convertido en sentido común, y las opiniones críticas de que algo anda mal pueden irse marchitando. Sin embargo, en naciones donde las condiciones están peores, esto no ha pasado (necesariamente), ya que se ha logrado el crecimiento de ideas como los presupuestos participativos, los “colegios ciudadanos”,<sup>9</sup> y las relaciones cercanas entre los programas de formación de maestros y la construcción de iniciativas curriculares socialmente comprometidas y críticas en Porto Alegre (Brasil) y en otros lugares.<sup>xlvi</sup> Podemos aprender de las experiencias de estos países y reaprender el significado de reconstituírnos como sujetos cívicos de nuestra propia vida.<sup>1</sup> La educación tiene un papel fundamental en lograr esta meta puntual. Pero sólo puede lograrlo si se la protege de aquellos que la ven meramente como un producto de consumo para ser medido, o que interpretan el trabajo intelectual y emocional de los que se encuentran comprometidos con la educación a través del lente de la estandarización, la racionalización y la auditoría.

Habiendo dicho esto, me gustaría centrarme ahora en la interrupción de los procesos de modernización conservadora, ya que este proceso requiere que tengamos una comprensión adecuada

tanto de sus dinámicas fundamentales, como de sus funciones y raíces.

## Nuevo gerencialismo en términos de clase

He descrito, en líneas gruesas, las tendencias particulares que intentan reconstruir lo que cuenta como conocimiento, educación, evidencia y trabajo legítimos. Sin embargo, debemos ser cuidadosos con los análisis reduccionistas al entender el origen de estos movimientos ideológicos. Sería demasiado fácil decir simplemente que estos son efectos predecibles de la competencia globalizada, del capital en crisis y la consiguiente crisis fiscal del Estado o, en términos más foucaultianos, de la micropolítica de la gubernamentalidad y la normalización, aunque haya algo de verdad en cada uno de ellos. Estas tendencias que apuntalan la “modernización conservadora” son también “soluciones” generadas por actores particulares; y en este punto hemos de ser más específicos acerca de las relaciones de clase dentro y fuera de la educación superior.

Como nos lo recuerda Basil Bernstein, y como lo he sustentado con mayor profundidad en otras obras, mucha de la génesis de —y del apoyo a— las políticas de modernización conservadora —en especial la necesidad constante de auditar, de producir evidencia, de racionalizar y de estandarizar tanto el conocimiento como el trabajo— proviene no solo del capital y sus aliados neoliberales en el Gobierno, sino también de

<sup>9</sup> Programa de enseñanza extraescolar que logra generar trabajo en equipo entre niños aprendices para desarrollar proyectos pedagógicos a favor de sus comunidades. (Tomado de <http://www.citizenschools.org/wow>, consultado el 10 de septiembre de 2006). (N. del T.).



un pequeño segmento de la nueva clase media profesional y gerencial.<sup>li</sup> Este segmento gana su propia movilidad dentro del Estado y de la economía basándose en la utilización de la experticia técnica. Estas son personas con antecedentes de gerencia y niveles de eficiencia que proveen el apoyo técnico y “profesional” para la rendición de cuentas, la medida, el “control de producto” y la evaluación requerida por los proponentes de las políticas neoliberales de mercantilización y las neoconservadoras de estrecho control central de la educación.

Los miembros de este segmento de clase media profesional y gerencial ascendente no creen en las posiciones ideológicas que apuntalan todos los aspectos de la alianza conservadora. De hecho, en otros aspectos de su vida pueden considerarse a sí mismos considerablemente moderados o hasta políticamente “liberales”. Sin embargo, como expertos en eficiencia, gerencia, pruebas y responsabilidad de gestión, aportan la experticia técnica para poner en práctica las políticas de modernización conservadora. Su propia movilidad *depende* tanto de la expansión de tal experticia como de las ideologías profesionales del control, la medición y la eficiencia que la acompañan. Por eso, a menudo apoyan tales políticas y las ven como “instrumentos neutrales” aun cuando sean utilizadas con propósitos distintos a los fines aparentemente neutros con los cuales esta clase se encuentra comprometida.<sup>lii</sup>

Por esta razón, es importante darse cuenta de que el origen de buena parte del énfasis existente en la auditoría —y otras formas más rigurosas de rendición de cuentas—, en un mayor control y en la visión de que la competencia lleva a una mayor

eficiencia, no está limitado ni es reductible a las necesidades de los neoliberales y los neoconservadores. Es decir, parte de la presión para la implementación de dichas políticas proviene de los administradores educativos y las oficinas burocráticas que consideran que ellas están garantizando calidad y que eso es “bueno”. Estas formas de control no solo tienen ya una larguísima historia en la educación,<sup>liii</sup> sino que también aportan unos roles más dinámicos a tales gerentes, ya que requieren mayor control, aplicación de pruebas clasificatorias o de alto impacto<sup>10</sup> y métodos reduccionistas de rendición de cuentas.

Permítanme profundizar un poco más sobre este punto, ya que es significativo en términos de la autocomprensión de los actores de clase dentro del aparato administrativo del Estado. Las décadas de ataques contra los empleados estatales no solo han tenido los efectos predecibles de pérdida y deterioro del empleo —aunque ambas son características tanto del sector educativo como de los demás sectores—, también han ocasionado cambios profundos en las identidades, produciendo una crisis entre los empleados y administradores públicos, haciéndolos dudar de su experticia y su capacidad de “asistir” al público.<sup>liiv</sup> Las nuevas identidades, centradas en la exacerbación de la destreza técnica y en la suposición de que los problemas estructurales de la educación (y de toda la esfera social) se resuelven mejorando la eficiencia y aumentando los niveles de responsabilidad de gestión de las personas, se han desarrollado

<sup>10</sup> Esto implica que los exámenes se utilizan para obtener certificaciones o clasificaciones estatales. Los exámenes de bajo impacto son meramente informativos. (N. del T.).



en el tiempo, apadrinadas por los discursos neoliberales que han ido abriendo espacios dentro del Estado para tales prácticas. Esto permite a los segmentos de clase cuya forma técnica de capital cultural gira alrededor de la responsabilidad de gestión y la eficiencia gerencial, ocupar estos espacios y garantizarse a sí mismos un lugar para utilizar sus conocimientos. Esta es una situación ideal para la nueva clase media gerencial y profesional, la cual se ve como protagonista de una cruzada moral —su capacidad infinita de servir a los “clientes” y “consumidores” de tal forma que son partícipes de la creación de una nueva institucionalidad reconstituida y más eficiente que “ayudará a todo el mundo”— en la cual, a la vez, aumentan el estatus de su propia experticia. En términos de Bourdieu, esto les permite obtener formas particulares de estrategias de conversión: su capital cultural (experticia técnica y gerencial) se convierte en capital económico (posiciones y movilidad en la educación y el Estado).<sup>lv</sup>

Lo dicho debe ser situado en las formas como los mercados culturales y las estrategias de conversión operan entre un conjunto más amplio de relaciones de clase en las que participan los actores de las nuevas clases medias. Mis reclamos aquí son complicados y solo puedo dar un breve esquema de los argumentos más amplios que los desarrollan. Sin embargo, las implicaciones de tales argumentos son muy serios si lo que queremos es entender por qué la educación, como un todo —incluyendo la educación superior y quienes asisten o no a ella—, parece estar experimentando la cantidad de reestructuraciones que ya he enumerado.

Este es un tiempo de competencia intensa por obtener credenciales y capital cultural. El poder ascendente de los mecanismos de reestratificación tales como el regreso de altos niveles de estandarización obligatoria, la aplicación de un mayor número de pruebas y más frecuentes, y la auditoría constante de los resultados, aporta mecanismos (y una lógica insistente) que aumentan la posibilidad de que los hijos de las nuevas clases medias profesionales y gerenciales tengan *menor competencia* por parte de otros estudiantes. De ahí que la introducción de mecanismos para reestratificar a la población —que es a lo que se reduce la observación— aumenta el valor de las credenciales que la nueva clase media será capaz de acumular, de acuerdo con la disponibilidad de capital cultural que ya posee.<sup>lvi</sup> No quiero decir con esto que tal situación sea necesariamente intencional, pero sí *funciona* para aumentar las oportunidades de movilidad de los hijos de las clases medias que dependen, para su desarrollo, no del capital económico sino del capital cultural.<sup>lvii</sup> Los efectos de tales políticas y procedimientos en los estudiantes de las clases trabajadoras y los miembros de las minorías oprimidas son muy visibles en diversos y detallados estudios.<sup>lviii</sup>

Quisiera enfatizar sobre la importancia de este elemento dentro de la modernización conservadora, no solo porque ya obtiene un poder considerable en el Estado, sino también porque los miembros de este grupo no son inmunes a los virajes ideológicos hacia la derecha y por ende, pueden no ser capaces de verse a sí mismos ni mirar el papel que juegan en la reestructuración de las políticas educativas y sociales de las que trata este



artículo. Dado el temor que generan los ataques al Estado y a la esfera pública por parte de los neoliberales y neoconservadores, este segmento de clase se encuentra decididamente preocupado por la movilidad futura de sus hijos en un mundo económico incierto. Por eso pueden ser fácilmente cooptados hacia los lugares ideológicos de la alianza conservadora, especialmente hacia los que provienen de los elementos neoconservadores que acentúan la atención sobre unos contenidos tradicionales de “alto estatus”, a las pruebas estandarizadas y a la escolarización (incluyendo el sistema universitario) como un mecanismo de estratificación. Esto se puede observar en varios estados de los EE.UU.: algunos padres de este segmento de clase apoyan los colegios concesionarios que enfatizan el rendimiento académico en las materias tradicionales y las prácticas tradicionales de enseñanza.

Aún está por verse el bando en el que tomarán partido los miembros de este subgrupo en los debates futuros sobre las políticas educativas. Dadas sus tendencias ideológicas contradictorias, es posible que la derecha sea capaz de movilizarlos por medio del uso del temor hacia el futuro de su trabajo o de sus hijos, aun cuando todavía voten por, digamos, el Partido Demócrata en Estados Unidos, o el Laborista en el Reino Unido.<sup>lix</sup> Por decir lo menos, sería utópico asumir que serán sensibles a los llamados de aquellos empleados de instituciones de educación superior, o cualquier tipo de formación, que denuncien que las condiciones bajo las cuales trabajan son dañinas y están creando es una educación que cada vez merece menos su nombre.

## La carrera hacia la reforma

Hasta ahora he discutido las tendencias generales que rodean la mercantilización creciente de la vida cotidiana y el crecimiento de una cultura auditora, y he argumentado que tales tendencias tendrán efectos profundamente problemáticos. Sin embargo, necesitamos ser cuidadosos de no ser románticos acerca de un pasado en el cual el Estado aparentemente era sensible con todos sus ciudadanos. Como lo enfatiza potentemente Charles Mills, bajo la idea misma del Estado liberal moderno y los compromisos sociales en los que se supone está soportado, subyace un contrato *racial*.<sup>lx</sup> Más allá, como lo reclaman Gloria Ladson-Billings y algunos otros, en la educación, como en muchas otras cosas, *«la raza ya está presente en la configuración social de nuestras vidas»*.<sup>lxi</sup> Por esta razón es imperativo volver a mirar los modos como los mercados y las culturas auditoras funcionan, esta vez, poniendo la raza en el centro del análisis, ya que los distintos posicionamientos sociales pueden darle significados diferentes a las políticas neoliberales y neoconservadoras.

Las críticas hechas por varios autores y yo contra las relaciones y las lógicas de mercado, son poderosas.<sup>lxii</sup> Pero estas críticas a menudo traen consigo una cantidad de supuestos no reconocidos sobre la raza. El mercado ha sido mucho menos sensible a las necesidades de ciertos grupos que a las de otros. Efectivamente, la posición del sujeto “consumidor” no ha estado tan disponible para los afroamericanos y latinos, comparada con la de los núcleos dominantes. Por eso, ser *vistos* como “consumidores”, como “actores económicos racionales” que utilizan auditorías y sólidas





formas de rendición de cuentas para evaluar las instituciones y tomar decisiones racionales, expone tendencias progresistas internas si se compara con la historia de las maneras como las personas de color han sido codificadas socialmente en EE. UU. y el resto del mundo. Cuando las personas de color adoptan activamente esta codificación distinta, no solo están siendo incorporadas en los discursos y las relaciones económicas dominantes, también están siendo comprometidas en cierto tipo de acción contrahegemónica que emplea discursos económicos así mismo dominantes para subvertir las perspectivas raciales históricamente relevantes que han cobrado inmenso poder en la sociedad.<sup>lxiii</sup> Examinemos esto más de cerca. El desplazamiento hacia la elección (escolar) y la legitimación de las instituciones privadas que incluye la NNQA da mayor importancia al presente análisis.

Desde el principio, como lo he afirmado en otros escritos, la raza ha sido siempre una presencia clave en las estructuras de sentimientos que rodean a los mercados y los planes de elección/opción en la educación. Muchos de los proponentes más fuertes de los *cupones* de programas similares reclaman que sus posiciones se basan en creer en la eficiencia de los mercados, y el temor por la secularización de lo sagrado, o los peligros de perder los valores y creencias que dan sentido a sus vidas. (Estos dos últimos temores son especialmente intensos entre los conservadores religiosos populistas, que son los defensores más acérrimos tanto de los *cupones* como del *homeschooling*).<sup>lxiv</sup> Sin embargo, históricamente, ni los elementos económicos de esta crítica, ni los morales, pueden ser separados del todo de su génesis parcial en las

luchas contra la segregación racial —por ejemplo, en el transporte escolar—<sup>11</sup> para lograr la integración, y la pérdida de la exención de impuestos federales de las academias conservadoras, religiosas y usualmente blancas. En resumen, el temor hacia el “otro racial” ha jugado un papel significativo en la construcción discursiva del “problema de la escuela pública”.<sup>lxv</sup>

Sin embargo, debo añadir que hay un aumento del apoyo a las formas más exigentes de rendición de cuentas y a los planes de *cupones* (o similares), por parte de los grupos “minoritarios”. Dado que mucha de la tradición conservadora de los EE. UU. fue explícitamente moldeada por los discursos y las prácticas racistas y racialistas,<sup>lxvi</sup> así como por un legado fuertemente antiinmigrante; y dado que muchos de los actuales ataques neoliberales y neoconservadores contra la esfera pública tienen efectos desproporcionados en las ganancias de las comunidades pobres y de color, la existencia y crecimiento del apoyo entre algunos miembros de los grupos desposeídos es impactante.<sup>lxvii</sup> Está sucediendo un complejo proceso de desarticulación y rearticulación posicional y discursiva: por un lado, los grupos dominantes intentan cohesionar las colectividades desposeídas bajo su liderazgo, y por el otro, las mismas comunidades tratan de utilizar el capital social, económico y cultural, usualmente controlado por los grupos dominantes, con el fin de ganar poder colectivo para sí mismos. Como veremos,

<sup>11</sup> Se refiere a la práctica de los años sesenta en EE. UU. utilizada para eliminar la segregación de las escuelas: se transportaban niños afroamericanos a escuelas que eran exclusivamente para blancos y viceversa. (N. del T.).



no se trata solamente del uso de estrategias de conversión por parte de la nueva clase media, ni puede utilizarse fácilmente el calificativo de “conservador” al entender las acciones de los grupos desposeídos que se alían con las causas conservadoras (sin reducir, al mismo tiempo, la complejidad de los campos sociales de poder en los que operan).

Tal vez el ejemplo actual más interesante de los procesos de desarticulación y rearticulación discursiva y social tiene que ver con el creciente apoyo afroamericano (por lo menos entre *algunos* elementos de la comunidad afroamericana) a las políticas neoliberales tales como los planes de cupones,<sup>lxviii</sup> y recuerden que detrás de la NNQA se encuentra un movimiento encaminado no solo a crear formas reduccionistas de rendición de cuentas, sino también una agenda más amplia que incluya propuestas de cupones y financiación tributaria.<sup>12</sup> Una institución clave es la Alianza Negra por las Opciones Educativas (en adelante BAEO, por sus siglas en inglés), grupo de padres y activistas afroamericanos dirigido por Howard Fuller, anterior superintendente de los colegios públicos de Milwaukee, uno de los sistemas escolares más segregados racialmente de los Estados Unidos.

BAEO apoya estas políticas al responsabilizar a las escuelas y a los educadores tanto por los múltiples fracasos en la educación de los niños de comunidades oprimidas, como por los planes de cupones y otras propuestas neoliberales similares. Ha generado un apoyo considerable a las comunidades negras de toda la nación, particularmente a las urbanas más pobres.

El uso del lenguaje que apuntala el compromiso de BAEO se puede ver en la siguiente cita:

Nuestros niños son nuestro recurso más preciado. Es nuestra responsabilidad amarlos, nutrirlos y protegerlos. También es nuestra responsabilidad asegurarnos de que sean educados apropiadamente. Sin una buena educación, no tendrán oportunidades reales de comprometerse en la práctica de la libertad: el proceso de involucrarse en la lucha por cambiar el mundo (sitio *web* de BAEO).

La misión de BAEO está clara.

La BAEO es una organización nacional, no partidista, cuya misión es apoyar activamente la elección de los padres y el empoderamiento de las familias al aumentar las opciones educativas para los niños negros (sitio *web* de BAEO).

El lenguaje en este ejemplo es demoledor. El idioma del neoliberalismo (elección, empoderamiento, rendición de cuentas, libertad individual) se reapropia y entreteteje con las ideas colectivas de la libertad negra y la preocupación profunda por los niños de la comunidad. Así se crea una especie de discurso “híbrido” que armoniza significados de fuentes y agendas políticas múltiples. De cierta forma, esto es similar a la larga historia de análisis crítico-culturales que demuestran que la gente construye su vida cotidiana empleando dialectos y mercancías de formas insospechadas por los productores originales de los lenguajes y de los productos.<sup>lxix</sup>

<sup>12</sup> La financiación tributaria (*tax credit*) es una modalidad de préstamo, en la cual el Estado aporta una cierta cantidad de dinero que proviene del monto total de sus propios impuestos, al contribuyente, efectivamente reduciéndolos incluso hasta cero. En EE. UU., por ejemplo, existe financiación tributaria por hijo menor de diecisiete años (1.000 dólares en el 2005 cada uno, según *Wikipedia*) para familias cuyos ingresos anuales no superen los 110.000 dólares. No es una deducción impositiva, puesto que no se modifica la base gravable de las familias. (N. del T.).



Mientras que este proceso de rearticulación y uso es importante de exponer, es igualmente esencial reconocer ese algo tan problemático que lleva a cabo tal construcción en la cual BAEO se encuentra comprometida. Una parte importante de su financiación proviene directamente de fuentes conservadoras tales como la Fundación Bradley. Esta, reconocida mecenas de las causas conservadoras, no solo ha sido parte fundamental en la promoción del apoyo a los cupones y las iniciativas privatizadoras, sino que también es uno de los grupos que dan apoyo significativo al contenido del libro de Herrnstein y Murray, *La campaña de Gauss*,<sup>lxx</sup> un volumen dedicado a defender que, en promedio, los afroamericanos son menos inteligentes que los blancos por su naturaleza genética.

Entonces, sería importante cuestionar la naturaleza y los efectos de los vínculos entre las fuentes financieras e ideológicas de la derecha y la BAEO misma. No es coincidencia que las fundaciones neoliberales y neoconservadoras aporten financiación y visibilidad mediática a las “minorías” que apoyan —aun críticamente— sus agendas. La génesis de tal financiación no es tampoco coincidencia. ¿Significará esto que los grupos tales como la BAEO están siendo manipulados por las fundaciones y los movimientos neoliberales y neoconservadores? Responder esta pregunta es difícil, pero aun con mis llamados a ser cuidadosos, la respuesta definitivamente no es un simple “sí”.

En los foros públicos y en las discusiones que Tom Pedroni y yo hemos tenido con algunos líderes de la BAEO, ellos han argumentado que utilizarán cualquier financiación que esté dispo-

nible para poder cumplir con su propio plan de acción. Aceptarían dinero originado en fuentes más liberales, pero la Bradley (y otras fundaciones conservadoras) han estado dispuestas a donar más fácilmente.<sup>lxxi</sup> En las mentes de los líderes de la BAEO, los activistas afroamericanos tienen el control, no las fundaciones conservadoras. Por ende, BAEO lo que está logrando es ubicarse de modo estratégico para poder captar la financiación de fuentes conservadoras. Lo que tiene que ver con la financiación, así como con su publicitado apoyo a los planes de cupones —aunque este apoyo es contingente y depende también de las relaciones de poder locales—, es una decisión absolutamente propia. Para ellos, el espacio aportado por los mercados educativos puede ser reocupado para las políticas culturales o nacionalistas negras y utilizado con la finalidad de detener lo que a ellos les parece (de forma muy acertada, por cierto) es una guerra contra los niños negros.

Sin embargo, aunque siento gran respeto por algunos de los líderes de BAEO, es importante recordar que no son los únicos que se están organizando estratégicamente en el campo social del poder. Al igual que él, otros grupos afiliados como la Fundación Bradley también saben *exactamente* lo que hacen y conocen muy bien cómo utilizar las agendas de BAEO para obtener sus propios propósitos, los que, a menudo, contradicen directamente los intereses de la mayoría, de los que tienen menos poder tanto a nivel nacional como local. ¿Será que los intereses de largo plazo de las personas de color coinciden con los de los mismos grupos que aportan financiación a libros tales como el de Herrnstein y Murray,



*La campana de Gauss?* No lo creo, aunque, de nuevo, debemos reconocer que existen muchas complejidades en este asunto.

Tengo la certeza de que este tipo de preguntas surgen constantemente alrededor de las posturas tomadas por las personas de color que han hecho alianzas con, por ejemplo, los neoliberales y los neoconservadores —y por los activistas de la misma BAEO—. Cuando los miembros de un grupo que usualmente es considerado como “el otro” asumen identidades y posiciones estratégicas que apoyan a los grupos dominantes, tales cuestionamientos son naturales y, en mi concepto, esenciales. Sin embargo, también es crucial recordar que los miembros de núcleos históricamente marginados y oprimidos *siempre* han tenido que actuar en un terreno que no es elegido por ellos, *siempre* han tenido que actuar creativa y estratégicamente para ganar algún tipo de apoyo para sus causas por parte de los grupos dominantes.<sup>lxxii</sup> Recientemente también ha sucedido que los líderes locales y nacionales del Partido Demócrata en EE. UU. han asumido simplemente que el apoyo *negro* está a su disposición y que no necesitan trabajar para conseguirlo.<sup>lxxiii</sup> Por eso podemos ver el desarrollo de “alianzas inusuales” en torno a temas específicos como las políticas educativas. Y cuando esto se une con algún apoyo implícito o explícito a otro tipo de iniciativas (antigay, antiaborto, prooración o similares, no solo a los programas de cupones), la sutura entre grupos de negros y movimientos conservadores grandes sobre asuntos particulares no es del todo inesperada.<sup>lxxiv</sup>

La existencia y el poder ascendente de movimientos comprometidos tales como la BAEO, sin em-

bargo, sí demuestra que debemos ser cuidadosos y no estereotipar a los grupos que públicamente apoyan las políticas neoliberales y neoconservadoras y creen que iniciativas tales como NNQA contienen la promesa de ser el primer paso hacia un proceso educativo más sensible y responsable. Sus puntos de vista exigen ser examinados atentamente y tomados en serio, no simplemente descartarlos tildándolos de equivocados y manipulados por pertenecer a personas que han sido conducidas a la aceptación ciega de un conjunto dañino de ideologías. Existen complicados movimientos estratégicos en un complejo campo social de poder. Puedo —y lo estoy— estar en desacuerdo con una gran cantidad de posiciones tomadas por grupos tales como la BAEO. Sin embargo, asumir que son simples títeres de las fuerzas conservadoras no solo es demasiado desdeñoso de sus propios intentos por obtener maniobrabilidad social, sino que también es un comportamiento tácitamente racista.

Al decir esto no pretendo debilitar los argumentos contra las culturas auditoras y la conmodificación y privatización de la escolarización y la sociedad que cité en la primera parte de este artículo. Los cupones y los planes de financiación tributaria (los segundos pueden ser incluso más peligrosos) de todas formas tendrán efectos extremadamente problemáticos a largo plazo. Uno de los más importantes sería *la desmovilización* de los movimientos sociales en las comunidades de color. Las escuelas han jugado un papel central en la creación de movimientos en búsqueda de la justicia. Esencialmente, en vez de ser reflejos periféricos de batallas y dinámicas mayores, las luchas por la escolaridad —por lo que se debe enseñar,



por la relación entre las escuelas y las comunidades, por los fines y los medios de las instituciones mismas—han acrisolado la *formación* de movimientos sociales más amplios que conduzcan a la igualdad.<sup>lxxv</sup> Estos pronunciamientos colectivos han transformado nuestra definición de derechos, de quién los debe tener, y del papel del Gobierno en garantizarlos. Sin organización o movilización comunitaria amplia las reformas no hubieran ocurrido.

He discutido en otra parte que las definiciones de democracia basadas en el individualismo posesivo, en la visión del ciudadano como mero “consumidor”, están basadas fundamentalmente en procesos que desconocen y menosprecian las peculiaridades raciales, de clase y de género.<sup>lxxvi</sup> Estas son las comunidades que han utilizado las luchas a favor del acceso y el resultado de la educación para formarse como actores conscientes de sí mismos. Considero que son los esfuerzos organizados de los movimientos sociales los que, en últimas, han llevado a la reconfiguración democrática de nuestro sistema educativo<sup>lxxvii</sup> —en especial en el caso de las movilizaciones de aquellos que han sido señalados en nuestra sociedad como “los otros”—. Los efectos a largo plazo de las definiciones neoliberales de la democracia van a ser trágicas para las comunidades de color (y los grupos de la clase trabajadora), no solo por el aumento de la desigualdad en los colegios<sup>lxxviii</sup> sino también por la pérdida del ímpetu en la búsqueda de soluciones *colectivas* a los apremiantes problemas sociales. Una vez que la cultura auditora desacredite la idea misma de la escuela pública, y al ser “resueltos” todos los problemas a través de la elección individual

del mercado, la movilización colectiva tenderá a marchitarse y eventualmente a desaparecer. Dado el papel que tienen los movimientos organizados alrededor de la educación, y la movilización de comunidades afroamericanas y latinas (así como de otras comunidades de color) contra la negación de sus derechos, esto no es bienvenido. Si la historia nos sirve de guía, los resultados no serán agradables. Por eso, aunque un apoyo de corto plazo a las políticas neoliberales y neoconservadoras parezca ser estratégicamente prudente para algunos miembros de los grupos menos poderosos —y de hecho logren ciertas movilizaciones cortoplacistas—, me preocupa profundamente lo que suceda más adelante.<sup>lxxix</sup> Son las implicaciones de largo plazo en los procesos de individuación e ideologización, y sus efectos ante la necesidad de construir una movilización social cada vez más amplia y creciente para el logro de transformaciones sustanciales en la esfera pública, las que deben preocuparnos realmente.

Se deben añadir aquí otros puntos de vista acerca de lo que podría llamarse la economía política de la vida cotidiana. Discutía anteriormente que la mercantilización y conmodificación, cuando están acompañadas por el repliegue de la responsabilidad estatal, intensifican la labor del “consumidor”. Este proceso delega al individuo o la familia las tareas de recolección y evaluación de la información, lo que implica una cantidad considerable de trabajo, especialmente para quienes tengan menores recursos económicos, menores aptitudes técnicas, bibliotecas y centros comunitarios poco dotados o cerrados, y cargas emocionales y físicas intensas que ocasiona la mera subsistencia en una economía tan implacable. Como lo demues-



tran Van Dunk y Dickman, en las zonas urbanas principales, donde las tendencias de mercantilización —como los cupones— ya están en funcionamiento, se hace un pésimo trabajo de información oportuna sobre escuelas, currículos, enseñanza, etc., especialmente cuando se trata de gentes de color carentes de recursos económicos,<sup>lxxx</sup> lo cual pone a estos “consumidores” en una situación de desventaja.

Aun con estas dificultades, hay algo mucho más complicado ideológicamente, de lo que se ve a simple vista. Como lo expliqué antes y lo he discutido con Pedroni ampliamente,<sup>lxxxii</sup> cuando las personas de color asumen la posición de “actores económicos racionales”, de consumidores, sí se tienen nuevas posibilidades contrahegemónicas y se aportan oportunidades para establecer nuevas codificaciones sociales. Sin embargo, las posibilidades son solo eso, posibilidades, pues requieren de condiciones materiales objetivas y recursos en los ambientes de vida de las personas que les permita actuar. Tales posibilidades no pueden ser fácilmente utilizadas bajo las condiciones de reestructuración neoliberal de la economía, en servicios sociales y culturales, salud, y en tantas otras cosas que pertenecen a las comunidades pobladas por aquellos que hacen parte de las afueras constitutivas de esta sociedad.<sup>lxxxiii</sup>

### Sobre las posibilidades

Comencé este artículo con un repaso crítico de ciertas tendencias en nuestras sociedades. Señalé el crecimiento estable de las reestructuraciones institucionales e identitarias neoliberales, y el difícil y creativo trabajo ideológico que comportan y requieren. Anoté que la conmodificación y las

culturas auditoras tienden a reforzarse mutuamente y que estos procesos se juegan en terrenos múltiples, siendo la educación uno de los más significativos.

Hay trabajos excepcionales sobre las formas como la clase social funciona dentro de contextos alterados como el actual. Por ejemplo, los padres de clase media a menudo tienen un bagaje de capital social y cultural que les permite utilizar instrumentos como las auditorías y la “elección” educativa, como parte de un complejo juego de estrategias de conversión que garantizan la ventaja a sus hijos.<sup>lxxxiii</sup> También existe un importante cuerpo de estudios dedicados a mirar cómo esto se relaciona con el trabajo de género y particularmente sobre la labor de las madres.<sup>lxxxiv</sup> Sin embargo, se ha prestado poca atención a las formas como los miembros de las “minorías” históricamente oprimidas, particularmente las de color sin recursos económicos, lidian *estratégicamente* con los asuntos de la rendición de cuentas, la mercantilización, la privatización y la “elección” en Estados Unidos.<sup>lxxxv</sup>

Parte de mi interés en este artículo ha sido el de aportar un contexto para una discusión seria sobre el significado y los efectos de tales acciones estratégicas por parte de aquellos que actúan en un terreno en el cual las relaciones y luchas de poder históricamente establecidas asumen formas aún más complicadas. Requieren una lectura mucho más matizada de lo que nuestras valoraciones críticas usuales suelen lograr. Debemos continuar comprometiéndonos en el trabajo crítico de detallar las formas con las cuales la modernización conservadora reestructura nuestras vidas y nuestras instituciones. Pero eso debe ser logrado



a través de una comprensión exhaustiva e histórica de la necesidad de ampliar el “nosotros” y, por ende, de reconocer las realidades contradictorias y múltiples que gobiernan estos efectos.

En este artículo he discutido algunas de las formas como ciertos elementos de la modernización conservadora han impactado la educación en múltiples niveles, y señalado el aumento de las lógicas de conmodificación y la cultura auditora que las acompaña. En este proceso destaco una cantidad de peligros que enfrentamos en la actualidad.

Sin embargo, también he indicado: no debemos asumir que estas condiciones puedan ser reducidas a los funcionamientos automáticos de fórmulas simples. Necesitamos una imagen más matizada y compleja de las relaciones y los proyectos de clase para entender lo que está sucediendo, un análisis más sensible e histórico sobre el lugar de las dinámicas raciales en la visión tanto de “un mundo sin control” que debe ser patrullado, como de una “contaminación cultural” que amenaza el “conocimiento real” ante el crecimiento de los mercados y las culturas auditoras.

También he hecho un llamado a que oigamos con cuidado las críticas provenientes de las voces colectivas de las comunidades oprimidas y a no asumir que se pueden descartar sus posiciones, reduciendo su potencia humana a la simple expresión de la fórmula ideológica de la derecha. Matizar nuestro análisis de tales dinámicas constitutivas no nos garantizará la habilidad de interrumpir las tendencias sobre las cuales me he centrado. Pero es un paso esencial en la comprensión de la génesis de lo que está en juego en una *política de la interrupción* seria.

Si el asunto de la interrupción no ha de ser solo un constructo académico, aún requiere de algo más. Debemos pensar con mayor claridad acerca de lo que necesita ser defendido y lo que ha de ser cambiado. Aunque Marx nos recordaba que el capitalismo era una mejora comparándolo con el feudalismo, debemos tomar con seriedad la posibilidad de que algunas de las intuiciones que están detrás de los nuevos impulsos gerenciales y las auditorías también constituyan una mejora respecto de visiones anteriores de las políticas y prácticas educativas. Permítanme decir algo más sobre este asunto:

Hay una política complicada, y muchas veces contradictoria, en funcionamiento. Las escuelas y universidades han sido lugares reales de conflicto cultural: sobre la memoria colectiva, sobre lo que se incluye dentro del conocimiento legítimo, sobre la participación y la voz, y sobre las metas y efectos sociales y educativos. Tomemos la universidad como ejemplo: esta ha sido un lugar de controversia sobre quién puede o no asistir a ella. Las intensas luchas por las prácticas de contratación, de género y raza de la universidad, aquellas en las que ha tomado décadas comenzar a tratar los desequilibrios sociales y culturales de un modo serio, son testigos elocuentes de la naturaleza permanente de los problemas que deben ser enfrentados. Por eso, algunas formas de rendición de cuentas pública —pedirle a las universidades que demuestren con evidencia que se toman en serio su responsabilidad social en la contratación, por ejemplo— fueron, y siguen siendo, victorias parciales. Lo mismo debe ser dicho sobre la rendición de cuentas en las escuelas públicas.



Las escuelas primarias, medias y secundarias, y las instituciones de educación superior, son lugares cada vez más complejos en lo financiero y lo organizacional. Por esto mismo se requieren conocimientos y habilidades gerenciales con tendencias *democráticas*. Al no tomar el desarrollo y afinamiento de estas habilidades y disposiciones seriamente, podemos estar creando un espacio para ser llenado por aquellos que se encuentran comprometidos con los impulsos neogerenciales neoliberales. El asunto no es si necesitamos o no de la rendición de cuentas, sino su tipo de lógica —y preguntas como rendición de cuentas ante quién— que en la actualidad tiende a guiar los procesos de las escuelas públicas y la educación superior. Una alternativa a la imposición externa de metas, de criterios de desempeño y de resultados cuantificables —pero que tome en serio el tema de la rendición pública de cuentas— puede y debe ser creada.<sup>lxxxvi</sup> Sin embargo (no como en las formas actuales), ha de estar soportada y construida por *«procesos de deliberación (crítica) que permitan la comprensión y el acuerdo a partir de relatos y nociones diversas sobre los propósitos y servicios de lo público»*.<sup>lxxxvii</sup> Una clave, por supuesto, es qué se entiende por lo “público” y quiénes tienen las voces más escuchadas.

Como Nancy Fraser y Charles Mills lo han discutido y lo he explicado, la esfera pública ha sido históricamente construida como un espacio de género y raza.<sup>lxxxviii</sup> Las definiciones prevalentes de lo “público” y “privado” están basadas en un ensamblaje particular de supuestos alrededor de quiénes son los participantes legítimos y quiénes no. Por eso la mera afirmación de que la escuela pública y la universidad juegan unos papeles

cruciales, dada su importancia como partes de la esfera pública, es insuficiente para defenderlas. Claro que necesitan ser defendidas y por supuesto que la esfera pública está siendo atacada. Pero, ¿qué clase de esfera(s) pública(s) tenemos en mente? ¿Cómo debe(n) ser reconstituida(s)? ¿Cómo se puede integrar esta reconstitución en lo que Fraser llama la política de la redistribución y la política del reconocimiento?<sup>lxxxix</sup> En palabras más cotidianas, dadas las críticas que se le han hecho a las formas como la esfera pública en general, y las escuelas y universidades en particular, han funcionado a través del tiempo, ¿qué debe ser cambiado para dar cuenta de esas críticas?

Lo que no deberíamos hacer es defender las prácticas existentes en nuestras escuelas y universidades, ya que muchas de ellas son discriminatorias, clasistas, sexistas, racistas, o tienen una historia basada en el elitismo. Más bien debemos preguntarnos *específicamente* por aquello que queremos defender. Al hacernos esta pregunta seguramente tendremos que reconocer la existencia de elementos sensatos e insensatos en las críticas que se hacen contra las escuelas y universidades. El espacio de la crítica ha sido tomado por los reclamos neoliberales y los impulsos gerenciales. Pero esto no quiere decir que nuestro sistema educativo no necesite cambiar o que el simple retorno a las formas y contenidos anteriores de la educación se convierta en una política suficiente.

Seamos honestos: si bien el simple retorno a las prácticas anteriores no es ni sensato ni posible, es difícil especificar anticipadamente, a excepción de grandes brochazos, el carácter concreto de los tipos de modelos de estructuras, prácticas y potencia humana deliberativa que deben guiar





la vida interior y exterior de nuestras escuelas primarias, medias y secundarias, y de la educación superior.

Como nos lo recordaba Raymond Williams, lo “común” se ha construido regularmente, ya que lo que se incluye dentro del vocablo es un proceso infinito de deliberación crítica alrededor de la pregunta misma sobre lo común.<sup>xc</sup> Esta comprensión más crítica es derrotada bajo la égida de la lógica del mercado y la auditoría, pues sabemos que lo que se nos está imponiendo en la actualidad es a menudo destructivo, aun en sus propios términos, los cuales asumen que el establecimiento de mercados y auditorías restaurará la capacidad de respuesta y hasta la confianza.

Stuart Ranson resume estos argumentos de la siguiente manera:

Este régimen neoliberal reconoce su propio propósito de logro institucional y confianza pública. El logro proviene del bien interno de la motivación hacia el mejoramiento (que sigue al reconocimiento de la deliberación mutua en torno al propósito) en vez del de la imposición externa de metas cuantificables; mientras que la confianza pública es consecuencia de la deliberación de un propósito común a partir de las diferencias y los desacuerdos, en vez de serlo de las fuerzas de competencia que solo crean jerarquías de ventajas y exclusiones de clase.<sup>xcii</sup>

Ranson no es optimista acerca de la posibilidad de construir una esfera pública capaz tanto de retar la construcción de una cultura auditora y conmodificada por parte de los neoliberales y los neoconservadores, como de ir más allá de los límites de las versiones anteriores sobre lo que se incluye dentro de la esfera pública. Sin embargo, sí logra articular un sentido de lo que se requiere

para lograrlo, una visión reconstituida de lo público y un conjunto de prácticas y estructuras que la soporten y estén sustentadas en lo siguiente:

La confianza y el logro sólo pueden emerger de un marco de rendición pública de cuentas (responsabilidad pública) que permita que los diversos relatos sobre los propósitos y las prácticas públicas se deliberen en una esfera pública democrática: constituida para incluir la diferencia, permitir la participación, la voz y el disenso, a través del criterio y la decisión colectivos, que a su vez sean responsables ante el público.<sup>xciii</sup>

Tal visión no es simplemente utópica. Por ejemplo, analicemos la historia de la educación superior. La historia —desde los primeros institutos de mecánica, hasta las “universidades del pueblo”,<sup>13</sup> pasando por la construcción de centros universitarios que fueron y aún son orgánicos para las luchas históricas de las comunidades negras, y muchos intentos de crear vínculos de cooperación más cercanos entre las universidades, y, especialmente, los programas de formación docente y los grupos cultural, política y económicamente desposeídos<sup>xciii</sup>— sugiere que existe una reserva muy rica de conocimientos y posibilidades para

<sup>13</sup> Esta tradición se forjó en la era jacksoniana estadounidense, la del hombre común, para servir a lo que pronto se denominaría la “clase industrial” que no tenía acceso a la educación superior. Durante más de 120 años, después de la ley Morrill de 1862, hubo financiación para las universidades que se mantuvieron firmes en su determinación de enfocarse en proveer valor educativo a las personas del común. A través de su enseñanza, investigación y extensión, jugaron un papel significativo en el avance de la justicia social, del desarrollo económico y, por ende, del afianzamiento de la democracia estadounidense. (Tomado de Martin, Mike, “A drift toward elitism by the people’s universities”, en <http://www.agnr.umd.edu/users/nera/formulafunds/drifttowardelitism.pdf#search=%22peoples%20universities%22>, consultado el 6 de septiembre de 2006). (N. del T.).



lograrlo. Pero este proceso requiere de la restauración de la memoria. Por eso, el trabajo histórico es absolutamente esencial para avanzar. Con esto no me refiero a la añoranza nostálgica de un pasado imaginario, sino a la valoración honesta de los límites y posibilidades de lo que se ha logrado. Y aquí es necesario que escuchemos una selección más amplia de voces, incluyendo las de Paulo Freire, Miles Horton, W.E.B. DuBois, Carter Woodson, y las de los miles de maestros (la mayoría de los cuales fueron y son mujeres) y activistas comunitarios pertenecientes a las comunidades oprimidas, quienes lucharon por construir una educación más sensible y pertinente a las vidas y esperanzas de sus estudiantes.

La tarea, sin embargo, no es solo histórica. Hay ejemplos concretos de reformas educativas sistémicas en varias naciones —en particular, en Porto Alegre, Brasil—. Allí los éxitos de las escuelas ciudadanas y el proceso de presupuestación participativa aportan experiencias poderosas de lo que se puede hacer para crear una educación que tome las complejidades de clase, género y raza, mejorando el presente y el futuro de las personas menos favorecidas en las comunidades.<sup>xciv</sup> Lo que está sucediendo en Porto Alegre también demuestra otras cosas. Al revertir los patrones internacionales sobre quién es el que sabe y quién el que aprende —lograr que sea el Sur el que le enseñe al Norte qué es “lo que funciona” en poderosos modelos de reforma escolar— también estamos retando la forma en la que fluye la información del centro imperial a la supuestamente atrasada periferia.

Las responsabilidades y oportunidades no terminan ahí. Sin lugar a dudas, dentro de cada una de

las instituciones educativas de todos los niveles, en los intersticios, hay prácticas contrahegemónicas en construcción. Pero es reiterativo el hecho de que a menudo se encuentran aisladas unas de otras y nunca se organizan para convertirse en estrategias y movimientos amplios y coherentes. Parte de la tarea es hacer públicas estas experiencias que son exitosas en la disputa del control sobre el currículo, la pedagogía y la evaluación.<sup>xcv</sup> Si bien la “narración” pública puede ser insuficiente, logra una función importante: mantiene viva y nos recuerda la posibilidad de la diferencia en una época de auditorías, conmodificación e irrespeto.

Tenemos modelos exitosos, como los trabajos cruciales sobre quehacer pedagógico hechos por mi colega Gloria Ladson-Billings.<sup>xcvi</sup> Se pueden conseguir también recursos importantes en la revista de educación crítica *Rethinking Schools* (*Repensando las escuelas*), y en el libro *Escuelas Democráticas*,<sup>xcvii</sup> en el que James Beane y yo entendimos nuestro papel de investigadores de manera muy distinta. Actuamos como “secretarios” de los educadores socialmente críticos e hicimos públicas sus historias de construcción de currículos y pedagogías que encarnan expresamente la visión de Ranson sobre una esfera pública reconstituida, basada en la diferencia, la participación, la voz y el disenso.

Del libro se vendieron en cientos de miles de copias en muchos idiomas. Aunque *Escuelas Democráticas* era sobre escuelas primarias, medias y secundarias, y aportaba importantes ejemplos sobre cómo la educación basada en una noción “gruesa” de la democracia podría funcionar en comunidades verdaderas, también logró señalar



las formas como tales interrupciones estratégicas pueden darse en contextos institucionales.

Esta es, entonces, la otra tarea: ¿podemos nosotros también actuar como secretarios de algunos de nuestros colegas educadores y activistas de múltiples comunidades, para hacer conocer su exitosa, aunque parcial, resistencia al régimen de regulación que estamos experimentando? Los relatos sobre su (nuestra) vida política/pedagógica sobreviven y pueden ser testigos de la posibilidad existente de dar pasos certeros hacia la reconstrucción de una esfera pública a partir de los espacios en los que vivimos y trabajamos. ¿Y podremos reevaluar constantemente las definiciones acerca de ese “nosotros” que escrutamos críticamente para lograr que cada vez sea una unidad más descentrada, capaz de retar los impulsos neoliberales, neoconservadores y neogerenciales que están detrás de las actuales políticas educativas?

## Bibliografía

- <sup>i</sup> JENNINGS, J., “From the White House to the School House”, en William Lowe Boyd and Debra Mitetzky (Eds.), *American Educational Governance on Trial*, Chicago: University of Chicago Press, 2003:291-309.
- <sup>ii</sup> Mi descripción proviene de la clara exposición de Jennings sobre los elementos principales de *No Child Left Behind* (“Ningún niño se queda atrás”, NNQA), *ibíd*, pp. 299-302.
- <sup>iii</sup> LEE SMITH, M. *et al.*, *Pokitical Spectacle and the Fate of American Schools*, New York: RoutledgeFalmer, 2004.
- <sup>iv</sup> APPLE, M.W., *Educating the “Right” Way: Markets, Standards, God, and Inequality*, New York: RoutledgeFalmer, 2001; y APPLE, M.W., “Godly Technology” (inédito).
- <sup>v</sup> APPLE, M.W., *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*, segunda edición, New York: Routledge, 2000.
- <sup>vi</sup> VALENZUELA, Á. (Ed.), *Leaving Children Behind: How Texas-Style Accountability Fails Latino Youth*, Albany: State University of New York Press, 2005). Ver también MCNEIL, L., *The Contradictions of School Reform*, New York: Routledge, 2000; y LIPMAN, P., *High Stakes Education*, New York: Routledge, 2004.
- <sup>vii</sup> APPLE, M.W., “What Can We Learn from Texas About No Child Left Behind?”, en *Educational Policy* (en imprenta).
- <sup>viii</sup> VALENZUELA, Á., “Accountability and the Privatization Agenda”, en *Leaving Children Behind*, pp. 263-294.
- <sup>ix</sup> APPLE, M.W., *Educating the ‘Right’ Way*.
- <sup>x</sup> APPLE, M.W., *Official Knowledge*; APPLE, M.W., *Educating the ‘Right’ Way*; APPLE, M.W. *et al.*, *The State and the Politics of Knowledge*, New York: Routledge, 2003. Este volumen también se ocupa del cuarto grupo, el movimiento evangélico autoritario populista y conservador, y de su presencia creciente en las luchas sobre la política y la práctica educativas.
- <sup>xi</sup> FONER, E., *The Story of American Freedom*, New York: Norton, 1998.
- <sup>xii</sup> APPLE, M.W., *Cultural Politics and Education*, New York: Teachers College Press, 1996; APPLE, M.W., *Official Knowledge*; APPLE, M.W., *Ideology*



*and Curriculum*, tercera edición, New York: Routledge, 2004; LEVINE, L., *The Opening of the American Mind: Canon, Culture, and History*, Boston: Beacon Press, 1996; BINDER, A., *Contentious Curricula*, Princeton: Princeton University Press, 2002.

<sup>xiii</sup> McNEIL, L., *The Contradictions of School Reform*, New York: Routledge, 2000; LIPMAN, P., *High Stakes Education*, New York: Routledge, 2004; APPLE M.W. y BEANE J.A. (Eds.), *Democratic Schools*, Buckingham: Open University Press, 1999; SHOR, I., *Empowering Education*, Chicago: University of Chicago Press, 1992; ARONOWITZ, S., *The Knowledge Factory*, Boston: Beacon Press, 2000.

<sup>xiv</sup> APPLE, *Educating the 'Right' Way*; LEE SMITH, M. *et al.*, *Political Spectacle and the Fate of American Schools*, New York: Routledge, 2003.

<sup>xv</sup> APPLE, M.W. *et al.*, *The State and the Politics of Knowledge*.

<sup>xvi</sup> JESSOP, B., *The Future of the Capitalist State*, Cambridge: Polity Press, 2002.

<sup>xvii</sup> LEYS, C., *Market-Driven Politics: Neoliberal Democracy and the Public Interest*, New York: Verso, 2003:3.

<sup>xviii</sup> CHUBB, J. y MOE, T., *Politics, Markets, and American Schools*, Washington: Brookings Institution, 1990. Ver también SLAUGHTER, S. y LESLIE, L., *Academic Capitalism*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1999; SLAUGHTER, S. y RHOADES, G., *Academic Capitalism and the New Economy*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2004; y RHOADS R. y TORRES, C.A. (Eds.), *The Political Economy of Higher Education in America*, Stanford: Stanford University Press (en imprenta), para encontrar discusiones bien

meditadas sobre los efectos de la mercantilización y las presiones económicas competitivas sobre las universidades.

<sup>xix</sup> LEYS, C., *Market-Driven Politics*, p. 4.

<sup>xx</sup> *Ibíd.*

<sup>xxi</sup> Consultar VAN DUNK, E. y DICKMAN, A., *School Choice and the Question of Accountability*, New Haven: Yale University Press, 2003, para ver cómo funciona, o no, en los planes de mercantilizar la educación.

<sup>xxii</sup> APPLE, M.W., *Official Knowledge; Leys, Market-Driven Politics*, p. 4.

<sup>xxiii</sup> LEYS, C., *Market-Driven Politics*, p. 4.

<sup>xxiv</sup> HABERMAS, J., *Knowledge and Human Interests*, Boston: Beacon Press, 1971.

<sup>xxv</sup> JESSOP, B., *The Future of the Capitalist State*; APPLE, M.W., *Educating the 'Right' Way*; APPLE *et al.*, *The State and the Politics of Knowledge*.

<sup>xxvi</sup> LEYS, C., *Market-Driven Politics*, pp. 35-36.

<sup>xxvii</sup> *Ibíd.*, 42; ver también KATZ, M.B., *The Price of Citizenship*, New York: Metropolitan Books, 2001; SHIPLER, D., *The Working Poor*, New York: Knopf, 2004.

<sup>xxviii</sup> OLSEN, M., "In Defense of the Welfare State and of Publicly Provided Education", en *Journal of Education Policy* 11, mayo, 1996:340.

<sup>xxix</sup> APPLE, M.W., *Educating the 'Right' Way*.

<sup>xxx</sup> LEYS, C., *Market-Driven Politics*, p. 70.

<sup>xxxi</sup> *Ibíd.*

<sup>xxxii</sup> *Ibíd.*, p. 71.

<sup>xxxiii</sup> *Ibíd.*, p. 73.



<sup>xxxiv</sup> LISTON, D. y ZEICHNER, K., *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*, New York: Routledge, 1991; APPLE, M.W., *Educating the 'Right' Way*; JOHNSON, D. et al., *Trivializing Teacher Education*, New York: Rowman and Littlefield, en imprenta.

<sup>xxxv</sup> CLARKE, J. y NEWMAN, J., *The Managerial State*, Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.

<sup>xxxvi</sup> Evidentemente, esta es una experiencia diferenciada. En los EE. UU. los supermercados son poco aptos y ni siquiera se los encuentra en los barrios urbanos poblados por gente de color de escasos recursos.

<sup>xxxvii</sup> BALL, S., *Education Reform*, Buckingham: Open University Press, 1994; APPLE, M.W., *Educating the 'Right' Way*.

<sup>xxxviii</sup> LEYS, C., *Market-Driven Politics*, p. 108.

<sup>xxxix</sup> APPLE, M.W., *Education and Power*, New York: Routledge, 1995; APPLE, M.W., *Official Knowledge*.

<sup>xl</sup> APPLE, M.W., *Educating the 'Right' Way*; LIPMAN, *High Stakes Education*.

<sup>xli</sup> Ver APPLE, M.W., *Official Knowledge*; HOGAN, D., "Education and Class Formation", en *Cultural and Economic Reproduction in Education*, (Ed.) APPLE, M.W., Boston: Routledge, y KEGAN, P., 1983. Para encontrar las formas en las que la raza se ha convertido y aún es una dinámica crucial, revisar MILLS, Ch., *The Racial Contract*, Ithaca: Cornell University Press, 1997; MCCARTHY, C.; CRICLOW, W.; DIMITRIADIS, G. y DOLBY, N. (Eds.), *Race, Identity, and Representation in Education*, segunda edición, New York: Routledge, 2005; LADSON-BILLINGS, G. y GILLBORN, D. (Eds.), *The*

*RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*, London: RoutledgeFalmer, 2004; FINE, M.; WEIS, L.; POWELL, L. y MUN WONG, L. (Eds.), *Off White*, segunda edición, New York: Routledge, 2005.

<sup>xlii</sup> LEYS, C., *Market-Driven Politics*, pp. 211-212.

<sup>xliii</sup> APPLE, M.W., *Official Knowledge*.

<sup>xliv</sup> MARQUAND, D., *The Progressive Dilemma*, London: Phoenix Books, 2000:212-213.

<sup>xlv</sup> SKOCPOL, T., *Diminished Democracy*, Norman, OK: University of Oklahoma Press, 2003.

<sup>xlvi</sup> KATZ, *The Price of Citizenship*.

<sup>xlvii</sup> FRASER, N., *Unruly Practices*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989); KELLY, R.D.G., "We Are Not What We Seem: Rethinking Black Working Class Opposition in the Jim Crow South", en *The Journal of American History* 80, junio, 1993:75-112; ver también APPLE, M.W. y PEDRONI, T., "Conservative Alliance Building and African American Support for Voucher Plans", en *Teachers College Record* (en imprenta), sobre cómo las personas oprimidas intentan asumir la posición táctica de sujeto consumidor para vincularla con el avance de sus propios intereses colectivos.

<sup>xlviii</sup> LEYS, C., *Market-Driven Politics*, p. 220.

<sup>xlix</sup> APPLE, M.W. et al., *The State and the Politics of Knowledge*.

<sup>l</sup> SKOCPOL, T., *Diminished Democracy*.

<sup>li</sup> BERNSTEIN, B., *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, Philadelphia: Taylor and Francis, 1996; APPLE, M.W., *Educating the 'Right' Way*.



<sup>lii</sup> Basil Bernstein hace una diferencia importante entre los segmentos de la nueva clase media que trabajan para el Estado y los que lo hacen para el sector privado. Pueden tener compromisos ideológicos y educativos diferentes. Ver BERNSTEIN, B., *The Structuring of Pedagogic Discourse*, New York: Routledge, 1990. Para leer más sobre las formas como las clases “intermedias” y los segmentos de clase operan e interpretan el mundo, ver WRIGHT, E.O. (Ed.), *The Debate on Classes*, New York: Verso, 1998; WRIGHT, E.O., *Classes*, New York: Verso, 1985; WRIGHT, E.O., *Class Counts*, New York: Cambridge University Press, 1997, y BOURDIEU, P., *Distinction*, Cambridge: Harvard University Press, 1984.

<sup>liii</sup> APPLE, M.W., *Ideology and Curriculum*.

<sup>liiv</sup> CLARKE y NEWMAN, *The Managerial State*.

<sup>liv</sup> BOURDIEU, P., *Distinction*.

<sup>lvi</sup> BOURDIEU, P., *Distinction*; BOURDIEU, P., *Homo Economicus*, Stanford: Stanford University Press, 1988; BOURDIEU, P., *The State Nobility*, Stanford: Stanford University Press, 1996.

<sup>lvii</sup> POWER, S.; EDWARDS, T.; WHITTY, G. y WIGFALL, V., *Education and the Middle Class*, Buckingham: Open University Press, 2003; BALL, S., *Class Strategies and the Education Market*, London: RoutledgeFalmer, 2003.

<sup>lviii</sup> GILLBORN, D. y YODELL, D., *Rationing Education*, Buckingham: Open University Press, 2000; MCNEIL, *The Contradictions of School Reform*; LIPMAN, *High Stakes Education*; APPLE, M.W., *Cultural politics and Education*; APPLE, M.W., *Official Knowledge*; APPLE, M.W., *Educating the ‘Right’ Way*.

<sup>lix</sup> *Ibíd.*

<sup>lx</sup> MILLS, *The Racial Contract*. Ver también OMI, M. y WINANT, H., *Racial Formation in the United States*, New York: Routledge, 1994.

<sup>lxi</sup> LADSON-BILLINGS, G., “Just What is Critical Race Theory and What is it Doing in a Nice Field Like Education?”, en LADSON-BILLINGS, G. y GILLBORN, D. (Eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*, New York: RoutledgeFalmer, 2004:51.

<sup>lxii</sup> APPLE, M.W., *Educating the “Right” Way*; GILLBORN y YODELL, *Rationing Education*, y WHITTY, POWER y HALPIN, *Devolution and Choice in Education*, para avanzar en lectura sobre este tema.

<sup>lxiii</sup> APPLE, M.W. y PEDRONI, T., “Conservative Alliance Building and African American Support for Bouchers”; y PEDRONI, T., “Strange Bedfellows in the Milwaukee ‘Parental Choice’ Debate”, tesis doctoral inédita, University of Wisconsin, Madison, 2003.

<sup>lxiv</sup> APPLE, M.W., *Educating the “Right” Way*.

<sup>lxv</sup> *Ibíd.*

<sup>lxvi</sup> La tradición “progresista” de los EE. UU. no se libró de tales lógicas racistas y racialistas. Ver, por ejemplo, SELDEN, S., *Inheriting Shame*, New York: Teachers College Press, 1999.

<sup>lxvii</sup> Que existan y estén en aumento algunos grupos afroamericanos que andan estableciendo alianzas con movimientos expresamente conservadores, dice mucho acerca de la fascinación con la política de la identidad entre muchos académicos y activistas progresistas de la educación y de otros sectores. Demasiada producción (incorrecta) sobre la identidad asume que la política sobre ella es algo “bueno”, que las personas se mueven



inexorablemente en dirección progresista al buscar lo que Nancy Fraser denominaría una “política del reconocimiento”. Ver FRASER, N., *Justice Interruptus*. Sin embargo, cualquier estudio juicioso sobre los movimientos de derecha demostraría que la política de la identidad es igualmente apta para asumir formas airadas y retrógradas — antigay, antiblancas, misóginas, etc.—. Para tales personas “nosotros” somos los nuevos oprimidos y en ese “nosotros” no se incluyen las personas de color, las feministas, los “desviados sexuales”, los inmigrantes, etc. Sin embargo, como anotaba anteriormente, aun las personas de estos grupos “odiados” pueden tomar por sí mismas identidades retrógradas.

<sup>lxxiii</sup> Ver, por ejemplo, MOE, T., *Schools, Bouchers, and the American Public*, Washington: Brookings Institution, 2001.

<sup>lxxix</sup> WILLIS, P., *Common Culture*, Boulder: Westview, 1990.

<sup>lxx</sup> HERNNSTEIN, R. y MURRAY, Ch., *The Bell Curve*, New York: The Free Press, 1994.

<sup>lxxi</sup> Sobre este asunto, la investigación en curso de Pedroni, T. sobre BAEO y otros grupos similares es muy importante. Ver PEDRONI, T., *Strange Bedfellows in the Milwaukee “Parental Choice” Debate*; también, APPLE y PEDRONI, “Conservative Alliance Building and African American Support for Vouchers”.

<sup>lxxii</sup> LEVERING LEWIS, D., *W.E.B. DuBois: Biography of a race, 1868-1919*, New York: Henry Holt, 1993, y LEVERING LEWIS, D., *W.E.B. DuBois: The Fight for Equality and the American Century*, New York: Henry Holt, 2000.

<sup>lxxiii</sup> PEDRONI, T., *Strange Bedfellows in the Milwaukee “Parental Choice” Debate*.

<sup>lxxiv</sup> DILLARD, A., *Guess Who’s Coming to Dinner Now?*, New York: New York University Press, 2001.

<sup>lxxv</sup> HOGAN, D., “Education and Class Formation”, en APPLE, M.W. (Ed.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Boston: Routledge, y KEGAN, P., 1982 y APPLE, M.W. *et al.*, *The State and the Politics of Knowledge*, New York: RoutledgeFalmer, 2003.

<sup>lxxvi</sup> APPLE, M.W., *Educating the “Right” Way*, y BALL, S., *Education Reform*, Buckingham: Open University Press, 1994.

<sup>lxxvii</sup> APPLE, M.W., *Official Knowledge*.

<sup>lxxviii</sup> APPLE, M.W., *Educating the “Right” Way*; GILBORN y YUDELL, *Rationing Education*; LIPMAN, *High Stakes Education*; McNEIL, *The Contradictions of School Reform*, y VALENZUELA, Á. (Ed.), *Leaving Children Behind*, Albany: State University of New York Press, 2005.

<sup>lxxix</sup> Angela Dillard es muy justa en su evaluación sobre las implicaciones de tal apoyo. Demuestra amablemente las contradicciones de los argumentos y la lógica de las personas de las cuales se ocupa. Al hacerlo, arriba a uno de los argumentos más convincentes sobre la relación entre, por un lado, la democracia y el mantenimiento de la esfera pública, y por el otro, un modelo expansivo y rico de lo que significa ser ciudadano. Los lectores de sus argumentos podrían también conectar su discusión con las luchas históricas sobre los significados mismos de la democracia, la libertad, la ciudadanía, tales como los que se encuentran en el brillante libro de Foner, *The Story of American Freedom*, pero



la discusión de Dillard es sustantiva y útil. Ver FONER, E., *The Story of American Freedom*, New York: Norton, 1998.

<sup>lxxx</sup> VAN DUNK, E. y DICKMAN, A., *School Choice and the Question of Accountability*, New Haven: Yale University Press, 2003.

<sup>lxxx</sup> APPLE, M.W. y PEDRONI, T., “Conservative Alliance Building and African American Support for Bouchers”; y PEDRONI, T., *Strange Bedfellows in the Milwaukee “Parental Choice” Debate*.

<sup>lxxxii</sup> KATZ, M.B., *The Price of Citizenship*, New York: Metropolitan Books, 2001.

<sup>lxxxiii</sup> BALL, S., *Class Strategies and the Education Market*, London: Routledge, 2003; POWER, EDWARDS, WHITTY, y WIGFALL, *Education and the Middle Class*; y GILLBORN y YODELL, *Rationing Education*.

<sup>lxxxiv</sup> GRIFFITH, A. y SMITH, D., *Mothering for Schooling*, New York: Routledge, 2005.

<sup>lxxxv</sup> Ha habido discusiones sobre los peligros de los planes de cupones por parte de académicos y activistas afroamericanos. Ver BUSH, L., “Access, School Choice, and Independent Black Institutions”, en *Journal of Black Studies* 34, 2004:386-401. Sobre el activismo negro y las formas como las luchas de los consumidores han logrado efectos positivos dentro de las instituciones política y económicamente controladas por los blancos y en las movilizaciones negras, ver SEWELL, S.K., “The ‘Not-Buying’ Power of the Black Community”, en *The Journal of African American History* 89, 2004:135-151.

<sup>lxxxvi</sup> Ver VALENZUELA, Á., *Leaving Children Behind*, y APPLE, M.W., “What Can We Learn from Texas About No Child Left Behind?”, en *Educational Policy* (en imprenta).

<sup>lxxxvii</sup> Ranson, S., “Public Accountability in the Age of Neo-Liberal Governance”, en *Journal of Education Policy* 18, septiembre-octubre, 2003:470.

<sup>lxxxviii</sup> FRASER, N., *Unruly Practices*; MILLS, *The Racial Contract*.

<sup>lxxxix</sup> FRASER, N., *Justice Interruptus*, New York: Routledge, 1997.

<sup>xc</sup> WILLIAMS, R., *Resources of Hope*, New York: Verso, 1989.

<sup>xc</sup> RANSON, “Public Accountability in the Age of Neo-Liberal Governance”, p. 476.

<sup>xcii</sup> *Ibíd.* Para algunas advertencias sobre la confusión de esto con el modelo liberal de la “deliberación”, ver AVIS, J., “Re-thinking Trust in a Performative Culture: The Case of Education”, en *Journal of Education Policy* 18, mayo-junio, 2003:315-332.

<sup>xciii</sup> Un relato sobre el intento continuado de organizar los aspectos centrales de la vida universitaria y cómo trabajarlos, puede encontrarse en APPLE, M.W., *Official Knowledge*.

<sup>xciv</sup> APPLE, M.W. *et al.*, *The State and the Politics of Knowledge*, pp.193-219.

<sup>xcv</sup> Dentro del campo educativo, la revista especializada *Teaching Education* ha intentado institucionalizar esta tarea al publicar consistentemente los relatos de la enseñanza crítica en las clases de pregrado y posgrado de las licenciaturas.

<sup>xcvi</sup> LADSON-BILLINGS, G., *The Dreamkeepers*, San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

<sup>xcvii</sup> APPLE, M.W. y BEANE, *Democratic Schools*.



Ponencias

# Nuevas formas y categorías de investigación en educación y pedagogía



# Prácticas generadoras de saber

## Reflexiones freirerianas alrededor de las claves de la sistematización

ALFREDO GHISO\*

*«Cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad, primero, de comprender la razón de ser de la propia práctica; segundo, por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor»<sup>1</sup>.*

Paulo Freire

### Resumen

En este documento se reflexiona sobre los modos de saber presentes en la práctica, la relación entre experiencia y construcción de saber, las condiciones y condicionamientos de los constructores de saber y las alternativas conceptuales que se configuran desde la sistematización. Para el desarrollo de esta reflexión se retoman, además de la práctica, las meditaciones de Paulo Freire sobre las relaciones entre los *contextos* y los enlaces teóricos acerca de la relación teoría y práctica, y lo que significa, en las personas y en los grupos, la búsqueda de conocimiento a partir del razonamiento sobre su experiencia como sujetos sociales. Recrea, también, ideas de Hugo Zemelman y de Usher y Bryant, buscando afinar la comprensión de lo que es desarrollar procesos reflexivos

y críticos de sistematización, abiertos al cambio y a la transformación de las prácticas educativas y de la acción de los individuos en las múltiples y desiguales realidades sociales.

**Palabras claves:** sistematización, modos de saber, experiencia, construcción de saber, prácticas sociales, prácticas educativas.

\* Docente investigador, coordinador del Laboratorio Universitario de Estudios Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó; profesor de Investigación Social, Diseño Cualitativo, Pedagogía Social, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia; colaborador del Programa de Sistematización del Ceaal; miembro del Cesef—Centro de Estudios Socioeducativos Freire—, Medellín. freduchis52@hotmail.com

<sup>1</sup> Freire, P., *Educación en la ciudad*, México, Siglo XXI Editores, 1997:125.



## Para iniciar...

Hace unas semanas un grupo de educadores rurales me invitó a coordinar un taller sobre sistematización de prácticas educativas. Antes de empezar, alguien se me acercó y preguntó: «¿hay algo nuevo en sistematización?» ...La respuesta fue una coartada propia de aquel que desconfía del sentido de la pregunta o del que no tiene una respuesta clara a un interrogante contundente.

En otra oportunidad, no muy lejana, otro educador coordinó un taller sobre sistematización para profesores y estudiantes de ciencias sociales que estaban haciendo su trabajo de grado; al finalizar el evento algunos alumnos se acercaron a comentarme que habían aprendido algo nuevo sobre los diferentes enfoques de sistematización existentes y se habían dado cuenta de que unos eran más modernos y actuales que otros, y que algunos estaban aplicando modelos tradicionales en sus tesis de grado, de acuerdo con la valoración del coordinador del taller.

En otros eventos por el estilo, las personas salen inquietas con la participación de los actores en la sistematización, el origen de las preguntas orientadoras y sus bases teóricas, o quedan preocupadas por la jerarquía del ejercicio que están haciendo dentro de la clasificación de tipos de investigación en ciencias sociales y pedagogía, tratando de ubicar allí los argumentos que fundamenten la decisión de optar por desarrollar un proceso de sistematización.

Los recuerdos hacen parte del telón de fondo de estas reflexiones, que no se preocuparán por la novedad de los modelos de sistematización, ni apuntarán a justificar la pertinencia o impor-

tancia que la tarea sistematizadora puede tener o alcanzar en alguna tribu o territorio académico. Las notas que presentamos sobre la sistematización buscan que se medite en aspectos que considero aún no suficientemente resueltos en los procesos de sistematización de experiencias o prácticas educativas, sean estas populares, formales o no formales. Por ejemplo: no tenemos suficientes claridades, al menos en mi práctica sistematizadora y en algunas cercanas a mi experiencia, de los diferentes modos de saber que ordenan, fundamentan y orientan un quehacer educativo; también se nos hace difícil establecer la relación que existe entre la experiencia y la producción de saber, dando cuenta en ello del papel de los educadores y de los participantes en la sistematización como constructores de saber. Creo que aún no somos muy claros en aquello que llamamos nuevos aprendizajes generados a partir del proceso de recuperación, interpretación y análisis crítico; ¿esos aprendizajes son alternativas conceptuales y metodológicas generalizables o transferibles a otras experiencias?

Este razonamiento quizás no levante temas nuevos, porque busca sumergirse en los nudos, que son: *los modos de saber presentes en la práctica, la relación entre experiencia y construcción de saber, las condiciones y condicionamientos de los constructores de saber y las alternativas conceptuales que se configuran desde la sistematización.* Para el desarrollo de este análisis retomaremos, además de la práctica, algunas cavilaciones de Paulo Freire sobre las relaciones entre los *contextos* y los enlaces teóricos, acerca de la relación teoría y práctica y lo referente a lo que significa en las personas y en los grupos la búsqueda



de conocimiento. Recreamos, también, ideas de Hugo Zemelman y de Usher y Bryant, buscando afinar nuestra comprensión de lo que es desarrollar procesos reflexivos y críticos de sistematización, abiertos al cambio y a la transformación de las prácticas educativas y de la acción de los sujetos en las múltiples y desiguales realidades sociales.

### Constructores de saber

Habitualmente, en las propuestas formativas en sistematización las personas buscan responderse lo más claramente posible la pregunta: *¿quién sistematiza?* Las respuestas a este o a otros interrogantes parecidos comúnmente se dan desde la cercanía de las personas a sus prácticas, desde el rol que estas juegan en la *división del trabajo*; me refiero a los que hacen y a los que piensan, o las contestaciones se desvían a una serie de competencias o habilidades técnicas, destacando el manejo de los dispositivos de registro, narración, lectura y análisis de los textos producidos por quienes sistematizan. No negamos que estas respuestas en algunos casos son las apropiadas a la pregunta formulada, pero nos inquietan otros asuntos que tienen que ver con ese *sujeto que define, desde su autonomía, la situación del hacer social y del saber sobre el quehacer social*, nos preocupa *la condición de sujetos relacionales en la acción y en la reflexión*, nos cuestiona *la capacidad de los sujetos de reconocerse como sujetos de saber*. Estos asuntos, más *las particularidades fundamentales del sujeto sistematizador*, hacen parte de este apartado.

Partamos de reconocer que el sujeto que sistematiza es un ser contextualizado, ubicado en una situa-

ción en la que se plantea y se exige, o le plantean y es exigido, a actuar sobre esa realidad en la que él se constituye y a la que él, con su hacer, aporta elementos configuradores. En este punto destacamos la condición histórica y contextualizada del individuo que hace que también su quehacer y saber sean históricos, contextualizados e inacabados. Por otro lado, destacamos que en esa condición el sujeto se enfrenta o lo enfrentan a asumir un reto desde la perspectiva que él construye con otros o desde la opción que otros le determinan.

La práctica y el saber sobre ella implica acciones y análisis en y sobre la realidad social y estas se originan y son ocasionadas por situaciones concretas, en las que no solo se pone en juego la capacidad o la incapacidad para resolver un problema sino, ante todo, la habilitación o inhabilitación social, política y cultural para definir en qué consiste y sobre qué aspectos actuar.

Quizás este sea uno de los puntos iniciales a develar en una sistematización: cómo los individuos involucrados en la práctica se ubican y se definen en una situación y cómo en relación con las condiciones se constituyen en sujetos del hacer y saber, capaces de reconocer, definir y decidir sobre qué aspectos de la realidad actuar.

Muchas veces los procesos de sistematización se frenan porque las personas involucradas no reconocen su sitio y, por consiguiente, no leen la realidad que los desafía, ni las opciones y respuestas que han asumido, pues están sometidas a condiciones objetivas y subjetivas de subordinación. Para sistematizar se requiere un *sujeto que defina, desde su autonomía, la situación del hacer social y del saber sobre el quehacer social*.



Freire señalaba: «*Las relaciones entre nosotros y el mundo pueden ser percibidas críticamente, ingenua o mágicamente percibidas, pero hay en nosotros una conciencia de estas relaciones en un nivel que no existe entre ningún otro ser vivo con el mundo*». <sup>2</sup> El sujeto de la práctica social no es un ser solitario, es una persona que se ubica *en relación* con una situación, con unos problemas, con unos grupos o instituciones, con unos saberes y conocimientos, con unas opciones políticas, económicas, culturales. El sujeto que sistematiza está relacionado, su práctica social o educativa la construye en relación y cobra sentido en ella.

La alerta que nos plantea Freire es que estas relaciones fundantes, orientadoras y configuradoras de sentido, pueden ser percibidas *críticamente, ingenua o mágicamente*. Seguramente el proceso de sistematización opera sobre la conciencia y la práctica de los sujetos en diferentes aspectos, pero por sobre todo tiene que intervenir en la percepción que los sujetos tienen del campo relacional de su hacer y de su saber. Es necesario para generar conocimiento sobre la práctica, reconocerse en una relación específica con ella y reconocer la relación que esta tiene con el contexto y con otros sujetos. La práctica social, las experiencias educativas y el saber que sobre ellas podamos generar son relacionales y se configuran en relaciones con otros y con lo otro —sea ello material o simbólico—.

La sistematización devela y comprende críticamente al individuo, el conocimiento y el quehacer en sus complejas relaciones. Por ello es que vale la pena recordar a Paulo Freire cuando señalaba, en su quehacer, una de las relaciones fundantes de su propuesta pedagógica: «*nunca pude entender la*

*lectura de textos sin la comprensión de su contexto. Nunca pude entender la lectura y la escritura de la palabra sin la lectura del mundo...*».<sup>3</sup>

Resaltamos entonces que la sistematización requiere y devela un sujeto en contexto y en una particular relación con este, con su quehacer y con los otros; ahora nos interesa plantear la condición del sujeto como constructor de saberes a partir de su práctica.

Fue la práctica la que fundó el habla sobre ella, y su conciencia, práctica. No habría práctica sino un puro moverse en el mundo si quienes estaban moviéndose en el mundo no se hubiesen hecho capaces de ir sabiendo lo que hacían al moverse en el mundo y para qué se movían. Fue la conciencia de mover lo que promovió el mover a la categoría de práctica e hizo que la práctica necesariamente generara su propio saber. En este sentido la conciencia de la práctica implica la ciencia de la práctica, implícita y anunciada en ella. De esta forma, hacer ciencia es descubrir, develar verdades sobre el mundo [...]. Es darle sentido objetivo a algo, qué nuevas necesidades emergentes de la práctica social plantean a las mujeres y a los hombres.<sup>4</sup>

La práctica social requiere algo más que sujetos del hacer, autómatas que se muevan por impulsos y con coordenadas prefabricadas por otros; la acción y los procesos sociales demandan sujetos capaces de ir develando, narrando, comprendiendo y explicando lo que hacen. Pero hay un problema:

<sup>2</sup> Freire, P., *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI Editores, 1994:113.

<sup>3</sup> Freire, P., *Educación en la ciudad*, México, Siglo XXI Editores, 1997:139.

<sup>4</sup> Op. cit., 1994:113.



Hacemos... sin preguntarnos ni una sola vez por qué lo hicimos. Nos damos cuenta de qué hacemos pero no indagamos las razones por las que lo hacemos. Eso es lo que caracteriza nuestro operar en el mundo concreto de lo cotidiano. Actuamos en él con una serie de saberes que al haber sido aprendidos a lo largo de nuestra sociabilidad se convirtieron en hábitos automatizados. Y por actuar así nuestra mente no se activa para la búsqueda de las razones de ser de los hechos. Simplemente se cree capaz de percibir que algo no sucedió como era de esperarse o qué se procesó de un modo diferente. Es capaz de avisarnos bien pronto, casi instantáneamente, de que algo está equivocado.<sup>5</sup>

Por su parte, Hugo Zemelman describe el problema desde *«las inercias mentales, la capacidad o no para plantearse problemas [...] los temores, el no atreverse, el estar pidiendo siempre reconocimiento de la autoridad, el estar constantemente refugiándose en la bibliografía, cobijándose en lo cierto o en lo verdadero, ...»*.<sup>6</sup>

La sistematización requiere de sujetos que se reconocen y se van reconociendo como sujetos de saber; sujetos que se atreven a estar en el desasosiego, a perder la calma, la paz interior. Es necesario prevenir que *«aquel que en sistematización no se atreva, no va a poder construir conocimiento; quien busque mantenerse en su identidad, en su sosiego y en su quietud, construirá discursos ideológicos, pero no conocimiento; armará discursos que lo reafirmen en sus prejuicios y estereotipos, en lo rutinario, y en lo que cree verdadero, sin cuestionarlo»*.<sup>7</sup>

La sistematización como propuesta para generar conocimiento desde la reflexión y la comprensión de la práctica requiere de sujetos autónomos capaces de plantearse problemas, de aplicar

sus saberes sin aferrarse a los conocimientos tradicionales, institucionales, o previamente regulados. El proceso sistematizador, por un lado, necesita un sujeto emancipado, pero a la vez está orientado a formar un ser capaz de construir un saber crítico preparado para distanciarse de conceptos y planteamientos dados por ciertos y supuestamente acabados, enfrentándose a una realidad que se le presenta fatídicamente estática e inalterable.

De esta manera entramos al último punto que queremos tocar en este apartado, y es el de indicar algunas particularidades relevantes del sujeto constructor de saber, características que los procesos de sistematización tienen que comprender, tener en cuenta en sus diseños y potenciar.

Partamos de algunas afirmaciones freireianas:

Para mí es imposible conocer despreciando la intuición, los sentimientos, los sueños, los deseos. Es mi cuerpo entero el que socialmente conoce. No puedo en nombre de la exactitud y del rigor negar mi cuerpo, mis emociones, mis pensamientos. Sé bien que conocer no es adivinar, pero conocer pasa también por adivinar. Lo que no tengo derecho a hacer si soy riguroso, serio, es quedar satisfecho con mi intuición. Debo someter el objeto de ella al filtro riguroso que merece, pero jamás despreciarlo. Para mí la intuición forma parte de la naturaleza del proceso del hacer, y del pensar críticamente lo que se hace. [...] El desinterés por los sentimientos como desvirtuadores de la investigación y de sus hallazgos, el miedo a la intuición, la

<sup>5</sup> *Ibíd.*, p. 115.

<sup>6</sup> Zemelman, H., *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Barcelona, Anthropos, 2005:72.

<sup>7</sup> *Ibíd.*, p. 72.



negación categórica de la emoción y de la pasión, la creencia en los tecnicismos, todo esto termina por llevarnos al convencimiento de que, cuanto más neutros seamos en nuestra acción, tanto más objetivos y eficaces seremos. Más exactos, más científicos...<sup>8</sup>

Construir saberes desde la reflexión de la práctica en procesos de sistematización pasa entonces por reconocerse como sujetos curiosos, en espera, desafiados y desafiantes, que asumen riesgos y aventuras, que al aceptarlas liberan su imaginación, respetando a los otros y a los conocimientos que estos construyen en sus cotidianidades prácticas. El reconocerse sujetos de saber *senti-pensantes*<sup>9</sup> permite no estar demasiado seguros de las certezas y, a la vez, pensar la práctica provistos de un instrumental teórico serio, bien fundamentado.

Reconocer un sujeto con *«capacidad de comenzar siempre, de hacer, de reconstruir, de no entregarse, de rehusar burocratizarse mentalmente, de entender y de vivir la vida como proceso, como ir a ser»*<sup>10</sup>, es entenderlo como constructor de saber en los procesos de sistematización, es concebir esto como tramas a sistematizar —a recuperar, comprender y explicar en cualquier experiencia—, y a la vez, pensar la condición de los sujetos de saber como referente para todo diseño metodológico que procure sistematizar una práctica social o educativa.

### Prácticas, saberes, experiencias

En las propuestas de sistematización las personas también se preguntan: *¿qué se sistematiza?* La respuesta es casi inmediata: *una experiencia realizada o en realización, una práctica social indi-*

*vidual o colectiva ejecutada... No se sistematizan ideas o proyectos... cosas que se piensan, algo que creemos se va a hacer...* y sin duda, hace parte de una tradición sistematizadora muy ligada a recuperar el hacer de las personas, de los colectivos o de las instituciones, y contiene en sí misma una suerte de trampa, la de seguir separando experiencia del saber, ideas de prácticas y proyectos de realizaciones. Estas compartimentaciones tan seguras, tan dicotómicas, inquietan, por ello trataremos de reconocer *los elementos que enlazan las prácticas, los saberes y las experiencias, las características de estos y el papel de la sistematización al abordarlos como contenidos del proceso.*

Partamos de la constante de que hacemos cosas, de que eso es lo que caracteriza nuestra cotidianidad y la forma de operar en ella. Actuamos *«con una serie de saberes que al haber sido aprendidos a lo largo de nuestra sociabilidad se convirtieron en hábitos automatizados. Y por actuar así nuestra mente no se activa para la búsqueda de las razones de ser de los hechos...»*.<sup>11</sup> Comúnmente no convertimos el quehacer, la práctica, en una experiencia vital, porque *«no indagamos las razones por las que lo hacemos»*<sup>12</sup>. Lo que caracteriza nuestro operar cotidiano es una serie de *«problemas mal definidos en donde frecuentemente no*

<sup>8</sup> Op. cit., 1997:128-129.

<sup>9</sup> Noción acuñada por Orlando Fals Borda, presidente honorario del CEAAL.

<sup>10</sup> Freire, P., op. cit., 1997:121.

<sup>11</sup> Ibíd., 1994:115.

<sup>12</sup> Ibíd.



*se conocen los fines de antemano. Las situaciones prácticas resultan a menudo confusas y engañosas...*<sup>13</sup> por eso se avanza a tientas a través de ellas hasta tanto se desarrolle un proceso reflexivo en y sobre la práctica que supone develar el saber existente dentro de la acción.

Ni las acciones, ni los saberes, ni las prácticas, son neutras, porque

No puede ser un hombre neutro frente al mundo, un hombre neutro frente a la deshumanización o la humanización, frente a la permanencia de lo que ya no representa los caminos de lo humano o el cambio de estos caminos. La opción que haga [...] irá a determinar su rol, como sus métodos y técnicas de acción. Es una ingenuidad pensar en un rol abstracto, en un conjunto de métodos y de técnicas neutros para una acción que se da entre hombres en una realidad que no es neutra.<sup>14</sup>

La práctica, los saberes y la experiencia no son solo acciones, vivencias o pensamientos, sino que son acciones, vivencias y conocimientos apropiados y consecuentes con valores e intereses que los sujetos asumen al responder con sus acumulados y repertorios a realidades sociales que los desafían.

El saber sobre la práctica se halla localizado en el mundo de la experiencia de los diferentes actores sociales, individuales, grupales o institucionales, y este conocimiento no es abstracto y descontextualizado,

«pero tampoco es simplemente intuitivo y asistemático en el sentido del método científico. Proporciona un medio para que la acción informada aborde situaciones prácticas y parece tener por eso un papel regulador, además de la función habilitadora antes advertida».<sup>15</sup>

Prácticas, saberes y experiencias son construidas y reconstruidas histórica y socialmente, por ello

es que en los procesos de sistematización se las recupera, estableciendo relaciones críticas y contrastaciones con los momentos sociohistóricos en las que fueron o son configuradas; estos no son únicamente económicos, políticos, sociales o institucionales, sino que conforman una constelación, al estar relacionados entre sí y hacer parte

«de una matriz de relaciones complejas, que los lleva a que se determinen recíprocamente lo económico con lo político, lo político con lo cultural, y así sucesivamente. Los fenómenos histórico-sociales hacen parte no solamente de contextos y de relaciones múltiples dentro de distintos niveles de la realidad, sino también de contextos, de significaciones [...] o de universos de significaciones».<sup>16</sup>

Descubrir esas significaciones o esos contextos de significación requiere de una posición curiosa, más y más crítica, propia de quien toma distancia de las prácticas, los saberes y las experiencias para, como diría Freire, “contradictoriamente” aproximarse a ellas. En los procesos de sistematización, por medio de esta toma de distancia y de estas aproximaciones sucesivas, vamos descubriendo cómo, en la práctica, abordamos, valoramos y significamos la realidad en la que actuamos. Reconocer esto genera un conocimiento mucho más crítico, superando los saberes *intuitivos, asistemáticos y normativos*. Por ello:

<sup>13</sup> Usher, R; Bryant, I., *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*, Madrid, Morata, 1992:86.

<sup>14</sup> Freire, P., *Cambio*, Bogotá, América Latina, 197?:16-17.

<sup>15</sup> Usher, R.; Bryant, I., op. cit., 1992:87.

<sup>16</sup> Zemelman, H., op. cit., p. 77.





descubrir, en la práctica, el rigor mayor o menor con que en ella nos aproximamos a los objetos, de la realidad sobre la que actuamos, es lo que nos dará un conocimiento cada vez más crítico, superando el puro saber hecho de experiencia. La propia tarea de develar la práctica de examinar el rigor o no con el que actuamos, de evaluar la exactitud de nuestros hallazgos, es una tarea teórica o de práctica teórica.<sup>17</sup>

Pensar la práctica, construir saber sobre ella, es tanto una tarea teórica como práctico-teórica. Por eso Freire señalaba:

cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad, primero, de comprender la razón de ser de la propia práctica; segundo, por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor. Así fue, también, como nunca dicomicé teoría de práctica, jamás las percibí aisladas una de la otra, pero sí en permanente relación contradictoria, procesual.<sup>18</sup>

Práctica, saberes y experiencia se necesitan y se complementan; una está siempre contenida en otra; elementos conceptuales están escondidos en la experiencia. En los procesos de sistematización no se puede sobrestimar o subestimar una u otra, o reducir una a la otra. Los procesos reflexivos y de construcción de conocimientos tienen que reconocer cómo una implica a las otras en una relación contradictoria, a veces complementaria y siempre procesual.

La sistematización como proceso de construcción de conocimiento sobre la práctica, los saberes y la experiencia se orienta también al desarrollo de una *curiosidad crítica, insatisfecha, indócil* en los sujetos para que estos puedan *«defenderse de los irracionalismos resultantes de o producidos por cierto exceso de racionalidad de nuestro tiem-*

*po altamente tecnificado»*<sup>19</sup>. Se sistematiza para conocer las prácticas, los saberes imbricados en ellas, las experiencias configuradas a partir de la conciencia de las prácticas, los saberes y las emociones que las constituyen; se sistematiza para evidenciar, explicar, comprender críticamente, y es porque comprendiendo se interviene y sabiendo actuar es posible educarnos críticamente. Sistematizo también, entre otras cosas, para *«conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad»*.<sup>20</sup>

### Modo de construir saberes

En reiteradas ocasiones las personas que se acercan a la sistematización como experiencia y proceso de reflexionar y generar conocimiento desde la práctica lo hacen orientadas por *preconceptos*. No es raro que un administrador piense la sistematización como una evaluación de impacto, o que un técnico la entienda como una posibilidad de organizar la información de una manera lógica y manejable, cuyo objetivo fundamental es crear una base de datos; o que un educador la imagine como el proceso por el cual narrará y describirá lo que hace; o el académico, sea este profesor o alumno a punto de graduarse, la mire como un ejercicio investigativo que sigue los parámetros propios de la investigación científica.

Sin duda existen múltiples maneras de ver la sistematización, en este escrito la entendemos como

<sup>17</sup> Freire, P., op. cit., 1997:125.

<sup>18</sup> *Ibíd.*, p. 122.

<sup>19</sup> *Ibíd.*, p. 33.

<sup>20</sup> *Ibíd.*, p. 30.



un modo de construir saber a partir de interrogar críticamente la experiencia, como una forma particular de pensar críticamente la práctica educativa o social; por ello en esta parte desarrollamos asuntos como *la identidad de la sistematización, los tránsitos reflexivos entre la práctica y la teoría, y las cualidades propias del pensamiento capaz de llevarlos a cabo.*

Partamos de reconocer la sistematización como un tipo de reflexión sobre la práctica social o educativa que posee una intencionalidad pertinente a un contexto particular y que no supone pensar en un sentido puramente abstracto, sino acerca de algo: *un quehacer, una experiencia social contextualizada.* Es un tipo de reflexión crítica que se puede hacer sobre todos los componentes e interrelaciones de la experiencia, dando cuenta y comprendiendo las situaciones prácticas, los modos de definir, entender, valorar y resolver un problema social. Este proceso se puede realizar *crítica, ingenua o mágicamente;* para hacerlo críticamente es necesario partir de develar, en el proceso de sistematización, la percepción que los sujetos tienen de la práctica y de sus relaciones con el contexto concreto, situacional, histórico, y con el teórico.

En relación con lo anterior vale la pena retomar el pensamiento de Paulo Freire cuando sostiene que:

El contexto teórico es indispensable para la reflexión crítica sobre los condicionamientos que el contexto cultural ejerce sobre nosotros, sobre nuestros modos de actuar, sobre nuestros valores, la influencia que ejercen sobre nosotros las dificultades económicas, cómo pueden obstaculizar nuestra capacidad de aprender aunque carezcan

de poder para aborricarnos. El contexto teórico [...] jamás puede transformarse en un contexto del puro hacer, como a veces se piensa ingenuamente.<sup>21</sup>

En los procesos de sistematización es propio interrogarse por el cómo hacer para que, partiendo de las relaciones entre la experiencia y sus contextos, y tomando distancia de las prácticas, se puedan desentrañar los saberes contenidos en ellas, comprenderlos y realimentarlos. Los procesos de sistematización se caracterizan por reconocer *«una interacción entre comprensión y cambio: la comprensión está orientada por el interés en el cambio, y el propio cambio incrementa la comprensión».*<sup>22</sup>

Comprender cómo se encuentra implícita la teoría en las prácticas —algo que a veces no se sospecha o escasamente se conoce—, dar cuenta de la identidad de —y en— los cambios de una experiencia, o establecer la coherencia entre la razón de ser y lo realizado, requieren de un proceso en el que los sujetos se vayan configurando *epistemológicamente curiosos*, capaces de transitar dialécticamente entre la práctica y la teoría, descubriendo cómo las acciones se caracterizan por medio de los conceptos que los sujetos de la práctica poseen, *«conceptos que a su vez se localizan dentro de un discurso social de normas, reglas y significados».*<sup>23</sup>

Estos tránsitos son esenciales en los procesos de sistematización en los que se reconocen los *pa-*

<sup>21</sup> Freire, P., op. cit., 1994:118.

<sup>22</sup> Usher, R.; Bryant, I., op. cit., 1992:123.

<sup>23</sup> *Ibíd.*, p. 85.



*radigmas conceptuales* dependiendo de la vida social, debido a que las prácticas sociales o educativas presuponen *una teoría implícita, sustantiva o no formal*, una teoría que se construye reconociendo críticamente los repertorios existentes en los sujetos de las experiencias, lo que hace posible la comparación y la contrastación de acciones y procesos, facilitando así *comprensiones apropiadas a situaciones específicas*. Para lograr esto se requiere que no se separen, ni se relacionen mecánicamente e ingenuamente, el mundo de la teoría y el mundo de la práctica.

El plantear en la sistematización este tipo de tránsitos responde a la necesidad epistémica de reconocer y pensar críticamente —de resignificar— el desajuste entre teoría y realidad, lo que lleva a comprender que *«el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual. Los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad [...], por eso constantemente se está generando un desajuste»*.<sup>24</sup> Desencaje que, al no ser percibido en los procesos de sistematización, lleva a que los conocimientos generados no tengan un significado real para el momento.

Como ya se señaló, en los tránsitos entre la práctica y la teoría la sistematización exige que no hay que sobrestimar o subestimar una u otra; tampoco reducir una a la otra, sino reconocer cómo se implican, en una *necesaria, contradictoria y procesual relación*. La sistematización no rechaza la reflexión teórica porque en los tránsitos que en ella se dan se va develando que la práctica no es suficiente para brindar un conocimiento crítico que alcance la razón de ser de la experiencia y de las relaciones constitutivas que en ella se

dan. Pero también, si en sistematización no se recupera, describe y recrea la práctica social o educativa, la teoría corre el riesgo de convertirse en un discurso autorreferido, por ello en estos procesos *la teoría y la práctica se necesitan y se complementan*.

La pregunta que surge es: ¿qué tipo de pensamiento es capaz de transitar, de desplazarse, entre diferentes planos, realidades y contextos? Paulo Freire lo denomina *curiosidad epistemológica*, y coincidentalmente Hugo Zemelman lo plantea como *pensamiento epistémico*, una manera de pensar capaz de *colocarse frente a la realidad*, que se caracteriza por construir una relación de conocimiento desde la que se plantean los problemas susceptibles de reflexionarse. Es un pensamiento abierto a muchas posibilidades que contiene la historia de las ciencias sociales.

Para Freire la *curiosidad epistémica* plantea diferencias y distancias

entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber hecho de pura experiencia y el que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, no hay para mí una ruptura sino una superación. La superación y no la ruptura se da en la medida que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, al contrario, al continuar siendo curiosidad, se hace crítica. Al hacerse crítica, al volverse entonces curiosidad epistemológica, rigorizándose metódicamente en su aproximación al objeto, connota sus hallazgos con mayor exactitud.<sup>25</sup>

Para él *la curiosidad ingenua* está armada porque se ancla en el sentido común, mientras que la

<sup>24</sup> Zemelman, H., op. cit., 2005:63.

<sup>25</sup> Freire, P., op. cit., 1997:32-33.



*curiosidad epistemológica* es aquella que se configura críticamente y se aproxima a los asuntos u objetos de estudio de forma más autónoma, metódica y rigurosa. La *curiosidad epistemológica* es una actitud necesaria en los sujetos responsables de un proceso de sistematización porque es una inclinación al develamiento de algo, a la pregunta, a la búsqueda de esclarecimiento, a estar alerta frente a la realidad y a la práctica.

No habría sistematización, ni construcción de conocimientos a partir de la reflexión de la práctica *«sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos y al que acrecentamos con algo que hacemos»*.<sup>26</sup> La *curiosidad epistemológica* implica toma de distancia de las prácticas, la toma de conciencia de las mismas, lo que no significa interés o capacidad para ir más allá de la pura descripción y comprobación. La *curiosidad epistemológica* es algo más que *toma de conciencia*, es *concientización*, entendida como *«la profundización de la toma de conciencia. La pura toma de conciencia a la que le falte la curiosidad cautelosa más arriesgada, la reflexión crítica, el rigor de los procedimientos de aproximación al objeto, queda a nivel del sentido común»*.<sup>27</sup>

Por su parte, Hugo Zemelman señala que:

El pensar epistémico consiste en el uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles con contenido. Esto hace parte de lo que podríamos definir como un momento preteórico, que tiene un gran peso en las posibles teorizaciones posteriores. Decir preteórico significa decir, construcción de relación con la realidad. Pero ¿qué significa, a su vez, esto? Significa que si me estoy colocando frente a las circunstancias que quiero estudiar sin precipitar

un juicio en términos de construir un predicado ya predeterminado con contenido sobre aquello que no conozco, entonces estoy distanciándome de la posibilidad de anticipar nombres teóricos a un fenómeno que no conozco; y ese distanciamiento frente a la realidad para no precipitar juicios teóricos que se van a expresar en enunciados predicativos, es lo que en términos más amplios podríamos llamar “problema”. Es decir, si construyo un enunciado teórico —no obstante lo valioso y coherente que sea, o los amplios antecedentes bibliográficos que tenga—, pero lo construyo y lo aplico, por ejemplo, a través del método hipotético deductivo a la realidad sin plantearme este distanciamiento que aquí estoy llamando “problema”, estoy retroalimentando aquello que señalé al inicio: el desfase, el desajuste o el divorcio entre mi pensamiento y la realidad.<sup>28</sup>

Sin duda, para comprender y recrear el conocimiento que tenemos de nuestras prácticas sociales o educativas

necesitamos aplicar un razonamiento mucho más profundo, que rompa con los estereotipos, con los preconceptos, con lo evidente. Esa es la función de lo que aquí he llamado el pensar epistémico, esto es, el plantearse problemas a partir de lo que observo pero sin quedarme reducido a lo que observo, sino ir a lo profundo de la realidad y reconocer esas potencialidades que se ocultan, que son las que nos van a permitir construir un conocimiento que nos muestre posibilidades distintas de construcción de la sociedad.<sup>29</sup>

Tener esa curiosidad epistemológica o ejercer ese pensamiento epistémico lleva en los procesos de

<sup>26</sup> *Ibíd.*, p. 33.

<sup>27</sup> Freire, P., op. cit., 1997:133.

<sup>28</sup> Zemelman, H., op. cit., p. 71.

<sup>29</sup> *Ibíd.*, p. 79.



sistematización a indagar con rigor, con humildad, sin la arrogancia de aquellos que consideran que tienen la verdad o que están confiados de sus certezas universales. Estas habilidades nos permitirán desocultar lo escondido en nuestras prácticas y revivir aquello que las ideologías dominantes consideran muerto.

### Un conocimiento capaz de ...

Aquellos que ubican la sistematización dentro de un estilo transformativo de hacer ciencias sociales y la ven enmarcada en paradigmas sociocríticos, no dudan en pensar que el interés que mueve a estos procesos de conocimiento sobre la experiencia es el de transformar lo existente en algo que los satisfaga más. Por medio de la sistematización las personas comprenden un quehacer, porque están interesadas en transformarlo, en hacerlo más pertinente a los fines del cambio social. Freire ante esto señalaba: *«ningún recurso que pueda ayudar a la reflexión sobre la práctica, de la que pueda resultar su mejora en la producción de más conocimiento, puede o debe ser menospreciado»*.<sup>30</sup> La sistematización como propuesta reflexiva sobre la práctica, intencionada a su cualificación, no puede ser menospreciada por sujetos individuales, colectivos o institucionales orientados por un interés de cambio social.

Pensar la práctica en tanto tarea teórica o práctico-teórica. Por eso, cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad, primero, de comprender la razón de ser de la propia práctica; segundo, por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor. Así, pensar mi experiencia como práctica insertada en la práctica social es trabajo serio e indispensable.<sup>31</sup>

Los conocimientos generados en los procesos de sistematización no se expresan en grandes dis-

ursos o disertaciones teóricas que no toman en cuenta la realidad de la práctica; es la expresión de conocimientos dentro de los marcos propios de la experiencia que se quiere conocer, buscando no inventar realidades que están seguramente *atadas a conceptos que no son pertinentes, que no están dando cuenta de la realidad*, que no están iluminando la práctica y permitiendo descubrir errores y equivocaciones que amplían los horizontes del conocimiento práctico y científico, sin los cuales *«no nos armamos para superar errores cometidos y percibidos. Este necesario ensanchamiento de horizontes que nace del intento de responder a la necesidad primitiva que nos hizo reflexionar sobre la práctica, tiende a ampliar su espectro. La aclaración del punto que desnuda otro allí, que igualmente precisa ser descubierto. Esa es la dinámica de pensar la práctica»*.<sup>32</sup>

La sistematización aporta a la configuración de lógicas de construcción de conocimientos basadas en categorías subyacentes en las prácticas educativas y sociales; estas permiten reconocer si un concepto o pensamiento puede o no estar vigente más allá del contexto práxico en el que se construyó, y si es capaz de cualificarse y resignificarse en el desarrollo de la práctica social. No es raro encontrar textos, conceptos y argumentos producidos en sistematizaciones que se resisten a procesos de resignificación porque se sitúan en el plano de las certezas, verdades o dogmas. El cierre que se genera en algunas re-

<sup>30</sup> Freire, P., op. cit., 1994:126.

<sup>31</sup> Freire, P., op. cit., 1997:125.

<sup>32</sup> Freire P., op. cit., 1994:126.



flexiones sobre la práctica hace que los conocimientos generados en esos procesos de sistematización pierdan vigencia rápidamente; por eso es que no pueden ser recuperados o tenidos en cuenta por otros grupos o instituciones, porque no son generadores o constructores de más conocimiento o de nuevo conocimiento más allá del que fue enunciado.

El conocimiento que se genera en la sistematización tiene potencial transformativo si este posee *pertinencia histórica*; es decir, posee la capacidad de dar cuenta de la especificidad de los fenómenos, resultado de entenderlos *como ubicados en contextos muy complejos de relaciones múltiples y en distintos tiempos*. Esto es un desafío: llegar a construir *«un conocimiento que permita reconocer posibilidades de construcción y que no se limite simplemente a describir lo que ya se ha producido o se circunscriba nada más a dar cuenta de lo que ya da cuenta el discurso dominante»*.<sup>33</sup>

Los procesos de sistematización comprendidos desde estas premisas requieren desarrollar habilidades que no son comunes en nuestros modos de construir conocimientos. Si pretendemos romper nuestras limitaciones tendremos que aprender a trabajar contemplando y relacionando diferentes perspectivas de descripción y análisis de las prácticas; necesitaremos plantearnos la idea de un conocimiento generador, abierto, acumulativo, que puede ser resignificado en los diversos caminos por los que puede enrutarse la acción.

La exigencia es a abrirse a comenzar de nuevo si es necesario, con más energía. Abrirse al alma

de la cultura donde se dio o se está dando la experiencia y no a la racionalidad técnica o instrumental; para ello hay que clausurar, crear y utilizar otros caminos. *«Abrir el alma de la cultura y dejarse mojar, empapar por las aguas culturales e históricas de los individuos involucrados en la experiencia»*, significa zambullirse en el mundo de los sentimientos, y al mismo tiempo ensayar una comprensión teórica y contextualizada de lo que estamos haciendo.

Medellín, julio de 2006

*En memoria de: Paulo Freire*

## Bibliografía

FREIRE, P., *Cartas a quien pretende enseñar*, México: Siglo XXI Editores, 1994.

\_\_\_\_\_, *Educación en la ciudad*, México: Siglo XXI Editores, 1997.

\_\_\_\_\_, *Pedagogía de la autonomía*, México: Siglo XXI Editores, 1997.

USHER, R.; BRYANT, I., *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*, Madrid: Morata, 1992.

ZEMELMAN, H., *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Barcelona: Anthropos, 2005.

<sup>33</sup> Zemelman, H., op. cit., 2005.

# Construyendo saber pedagógico desde la experiencia

GRACIELA MESSINA

## Introducción

El presente texto parte de un supuesto fundamental: el principio de construir saber pedagógico desde la experiencia está legitimado en el campo de la educación; aún más, se cuenta con una abundante producción escrita acerca del tema, pero la construcción de saber pedagógico desde la experiencia sigue siendo una suma de prácticas discontinuas y no generalizadas entre los educadores.

Enmarcado en esta premisa se realiza un recorrido que se inicia analizando el valor del saber pedagógico desde la experiencia, continúa con la revisión de las distintas ilusiones asociadas con el conocimiento, explora la noción de experiencia y sus posibilidades, hasta arribar a una propuesta de formación como lectura de la experiencia para transformar la práctica.

## El campo de la construcción del saber pedagógico desde la experiencia

El saber pedagógico desde la experiencia forma parte de un mundo de sentido, donde es central

mirarla y reflexionarla para su transformación; donde se habla de reflexión desde la práctica: maestros reflexivos, profesionales reflexivos, profesionalidad, profesionalismo colectivo, investigación reflexiva, enseñanza reflexiva, maestros escritores, escritura como reflexión, comunidades de aprendizaje, sistematización educativa. De este modo, se establece un vínculo estrecho entre reflexión, constitución de la profesión docente, formación e investigación, girando todas estas categorías alrededor de la construcción de saber pedagógico a partir de la experiencia.

Concebir de esta manera el saber pedagógico nos pone en un lugar diferente, donde el sujeto es preeminente; la pedagogía deja de ser algo que está fuera de los educadores, un saber objetivado, un cuerpo teórico construido históricamente por personajes notables; la pedagogía empieza a ser un patrimonio de todos los educadores, de los educadores anónimos e innumerables, legitimados por su trabajo. Hablar de saber pedagógico desde la experiencia no es negar la concepción de una pedagogía constituida como disciplina,



con reglas de juego, con autonomía teórica y metodológica, inscrita en un mundo social, vinculada con la modernidad, sino abrir la posibilidad de que los educadores dialoguen con ella desde sus propios saberes.

Un saber pedagógico que se construye desde la experiencia permite pensar la relación entre saber y poder, entender la producción de saber como un proceso enmarcado en líneas de autoridad, organizado con una lógica de centro, así como desplazarse de una visión tradicional del currículo como programa, como oferta, hacia un sistema de vínculos, sujetos, diálogos, conversaciones, significados y significantes que forman una trama compleja y densa.

En una visión del sentido común podemos imaginar la construcción de saber pedagógico desde la experiencia como un proceso mediante el cual un educador a nivel individual reflexiona en forma oral y escrita acerca de su experiencia para “mejorar” su práctica. Sin embargo, Zeichner enfatiza que la enseñanza reflexiva o la investigación reflexiva es un proceso grupal, donde cuenta la producción de conocimiento. De este modo ya asistimos a una concepción más elaborada de construcción de saber pedagógico desde la experiencia, que está presente en el mundo de la educación desde hace más de una década.

El mismo Zeichner destaca que en esta perspectiva los educadores dejan de ser técnicos que “transmiten” o “aplican” teorías elaboradas desde un lugar externo a los espacios de aprendizaje, para asumir el papel de profesionales que producen conocimiento. Al mismo tiempo, *«la reflexión (entendida como “enseñanza reflexiva”, significa también el reconocimiento de que la producción*

*de conocimiento respecto de lo que constituye una enseñanza adecuada no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo»* (1993:45). La teoría deja de ser patrimonio exclusivo de los intelectuales y los investigadores, para reconocerse como una posibilidad de todos los educadores; de suyo una concepción gramsciana del conocimiento, que reivindica para estos su condición de intelectuales. La investigación es considerada como una posibilidad abierta a todos los maestros y no solo a los catalogados como investigadores profesionales. La formación es concebida como investigación y la investigación como formación, en el marco de procesos grupales.

Intentaremos en este texto desplazar un poco más el campo de la construcción de saber pedagógico desde la experiencia, en dos sentidos más: a) desde la escuela hacia los espacios educativos formales, no formales e informales; b) desde los educadores hacia los estudiantes, los padres, los miembros de la comunidad.

Habitualmente los teóricos que trabajan el tema de saber pedagógico y experiencia hacen referencia a la construcción de conocimiento como algo privativo de los educadores y en particular de los maestros del sistema educativo formal. En este documento se asume que en todos los seres humanos está presente un saber pedagógico elaborado a partir de la vida, con grados diferentes en términos de conocimiento intuitivo, conocimiento elaborado, conocimiento desenvuelto en la escritura, de acuerdo con las diferentes trayectorias. Este saber pedagógico, presente en todos los seres humanos, confirma por otra vía la idea de la educación como un proceso permanente





a lo largo de la vida, proceso tanto de aprender como de pensar acerca de qué es aprender, para qué se aprende y mediante qué modalidades.

Esbozado el campo del saber pedagógico como un proceso desde la experiencia, se aborda un tema estrechamente relacionado: las ilusiones asociadas con el conocimiento.

### Las ilusiones del saber

En el marco de una sociedad que ha consagrado la diferenciación entre sentido común y saber científico, y dentro de él al saber pedagógico, se ha creado y alimentado un conjunto de ilusiones, que nos limitaremos a presentar:

- La creencia de que sabemos y que no necesitamos saber más, hábito especialmente arraigado entre nosotros los educadores, que además nos sentimos como los portadores legítimos del saber y como los responsables de enseñar a las nuevas generaciones.
- El saber está asociado con saber escolarizado, con niveles, cuerpos jerarquizados de conocimiento altamente clasificados.
- El saber es algo que está afuera, que se consigue, que alguien lo brinda, que se obtiene con esfuerzo sistemático y prolongado.
- El saber se asocia con su certificación, de allí la búsqueda de títulos, posgrados, en una carrera sin fin.
- El saber es concebido como equivalente a información; la referencia estereotipada a “sociedad del conocimiento” es, en la práctica, sociedad de la información.
- La posición de preguntar y preguntar, en un eterno juego de por qué y por qué... aspiran-

do a todas las respuestas y a todas las preguntas, hasta confundir lo relevante con lo trivial.

- La tendencia a “creerle” a los medios de comunicación, sin contar con elementos de comprensión y crítica que permitan autonomía intelectual y moral. En el mismo sentido, la orientación a aceptar las verdades oficiales estructuradas en términos de doble discurso, tales como la legitimación de la guerra en nombre de la civilización o de la autodefensa. En pocas palabras, la naturalización de la verdad oficial y única, junto con una incapacidad generalizada para construir una opinión fundada y divergente.
- La lógica de establecer una equivalencia entre “tener la experiencia” y ver o escuchar a través de aparatos culturales que producen acontecimientos, tales como la televisión, la radio, la prensa, la Internet.

En este marco se construye una “ilusión” específica de saber pedagógico, entendido como saber disciplinar, externo, saber referido a currículo, evaluación, recursos, autores, historia de la pedagogía, pedagogos notables. Un saber clasificado en campos como evaluación, enseñanza, aprendizaje, donde dominan categorías como calidad, innovación, profesionalización, referencias a estructuras, a necesidades institucionales que relegan a un segundo plano a los sujetos, sus intereses, sus potencialidades.

### Un recorrido por la categoría “experiencia”

La categoría “experiencia”, tal como se la describe en el diccionario, da idea de una presencia, *«conocer o sentir alguien una cosa él mismo, por sí mismo o en sí mismo («lo sé por experiencia»)»*



(Moliner, 1994:1257). Al mismo tiempo “experiencia” da cuenta de un patrimonio, de una tradición, de algo acumulado (“tengo experiencia en...” o “me falta experiencia”, “tiene muchos años de experiencia”). Aquel que tiene experiencia es un “experto”. También experiencia nombra algo que permite el cambio, que da cuenta de una búsqueda: “quiero adquirir experiencia”, “estoy experimentando”, “fue una experiencia que no había previsto”. Dos caras de la experiencia: la repetición, la antigüedad frente al deslizamiento hacia lo nuevo, lo imprevisible, que produce un acontecimiento, el fin de la rutina, el tránsito hacia un territorio desconocido, no exento de peligros y al mismo tiempo lleno de novedades.

En el sentido común, la experiencia lleva al conocimiento: *«fue una experiencia dolorosa pero útil»* (Moliner, 1994:1257).

La experiencia da cuenta de algo que se vive fuera del sujeto, que otros pueden ver, que se puede compartir (“ofrezco mi experiencia”); también es un proceso interno (“estoy viviendo la experiencia del duelo”).

La experiencia puede estar muy reglada, como en el experimento clásico, donde se controlan los factores que se denominan “variables” y están sujetos a medición, o presentarse como menos reglada pero igualmente sujeta a reglas. Siguiendo a Foucault, siempre está enmarcada, siempre algo reflexionada.

La experiencia incluye desde campos de saber hasta reglas, restricciones y subjetividades (Foucault). De este modo, no es algo natural e inmutable sino que se inscribe en sistemas de poder donde se hacen presentes mecanismos más

sutiles que la simple dominación o la incorporación de intereses subordinados al proyecto hegemónico, en vistas de su legitimación. Asimismo, las categorías de reglas y subjetividad amplían el espacio del sujeto

Algunas experiencias no pueden ser verbalizadas, son aquellas que quiero olvidar: la experiencia del horror, individual o colectivo. Benjamín señala que asistimos a una pobreza de la experiencia, a un descenso de su cotización como fundamento del saber; esta pobreza se ha dado junto con la exacerbación de la técnica: *«se pudo constatar que las gentes volvían mudas del campo de batalla. No enriquecidas, sino más pobres en cuanto a experiencia comunicable»* (Benjamín, *Experiencia y pobreza*, 1933).

¿Qué pasa con la experiencia en educación? Estamos familiarizados con los expertos, con una clasificación todavía vigente acerca de los educadores como “prácticos”, contra los investigadores o los intelectuales. Organizada según una lógica de centro, la experiencia se distribuye en forma diferencial; se concentra en las grandes urbes, en los países “desarrollados”; en las otras partes se replica, se aplica, se copia. La educación consiste en “transmitir una herencia, bienes, experiencia”, se transmite la herencia a un ser inexperto, vulnerable; mientras la educación tradicional ha transmitido la herencia como verdad única, negando la experiencia del “inexperto” o de las nuevas generaciones, la educación emancipadora ha buscado generar una experiencia de apropiación en relación con la herencia.

En educación la experiencia da cuenta tanto de una práctica consagrada, hecha “habilidad” (tiene



la experiencia) como de “adquirir la experiencia” por cuenta propia o de permitir mostrar una lección (“la experiencia muestra...”). Laurence Cornu (2002) ha desmistificado estas tres posibilidades de la experiencia en el campo de la educación; destaca que la probabilidad de que un niño tenga “su experiencia” está siempre enmarcada por su historia y las experiencias previas, no es posible “una apropiación directa con lo real” si no hay experiencia primaria. La destreza práctica, por su parte, que diferencia al educador principiante del educador con experiencia, conllevaría el riesgo de hacer de esta destreza *«un saber inaccesible para la teoría, no transmitido, intransmisible, y también irremplazable»* (Cornu, 2002). Finalmente, la idea de la experiencia como el lugar de la demostración, que permite “sacar lecciones”, también conlleva un riesgo: una concepción técnica de la educación que apela a metodologías experimentales y a una “práctica pedagógica racionalizada”, donde se intenta controlarlo todo (Cornu, 2002). En estas tres posiciones, descritas por Cornu, se observa un elemento común: la decisión de ver la experiencia muy ligada a la actividad y a la destreza, a algo que se puede medir, y como algo que garantiza el acceso directo a la realidad, olvidando que la experiencia está enmarcada, clasificada y cerrada sobre sí misma. Además, se transformaría ella en un criterio de clasificación (con y sin experiencia) que por sí misma garantiza la relevancia. En este marco los educadores con experiencia no tendrían nada que aprender y sí todo por enseñar.

Otra manera de acercarnos a la experiencia es retomando los aportes de Foucault y de Cornu, entre otros, para verla como parte de la tarea cen-

tral de la especie humana, *«aprender a vivir»* (Derrida), tarea a lo largo de la propia vida y con los otros, construyendo un lugar de integridad; de allí la fascinación que ejerce el concepto de educación permanente, antes el “aprender a aprender”; también desde allí queda clara la validez de considerar la formación como un proceso continuo.

Inscrita en la tarea de “aprender a vivir”, la experiencia no es una sino múltiple, desde las de la repetición y la rutina, las experiencias previsibles y que podemos evitar, hasta las ineludibles. *«Pero hay experiencias a las que no podemos sustraernos, o que más bien, si las eludiéramos, nos defraudarían, porque suponen no solo un don del mundo sino también el ingreso de uno mismo al mundo»* (Cornu, 2002). Estas experiencias son siempre con el otro, y con la compañía de la teoría; no se limitan a la empiria, a hacer la prueba y sacar lecciones, sino que dialogan con la teoría; no se contentan con ser el lugar de la aplicación, donde se lleva o se baja la teoría. *«La experiencia es nada más y nada menos que la existencia (...) Como la responsabilidad, la experiencia se logra en nombre propio. Al igual que ella enfrenta el desafío de inventar —en este caso según las reglas de la transmisión y del conocimiento— una ética del reconocimiento: una confianza»* (Cornu, 2002). En suma, una experiencia que genera nuevas relaciones entre teoría y práctica, que nutre la teoría, produce teoría, y al mismo tiempo tiene lugar desde la conciencia de que está inscrita en una perspectiva “teórica” —en un sistema de creencias y prácticas— que necesitamos desmontar para deslizarnos a lo nuevo.



## ¿Qué sucede en la práctica educativa: se parte de la experiencia?

En la práctica educativa la diferenciación entre teoría y práctica, entre experiencia y teoría, sigue siendo fuerte, tanto como la diferenciación entre enseñanza e investigación, entre práctica educativa y producción de conocimiento, entre investigador y práctico, entre investigador investigador y docente investigador.

En el campo de la enseñanza se observan algunas huellas de esta lógica: la tendencia a poner la planeación antes que el aprendizaje, o la evaluación antes que el aprendizaje, o los resultados y las metas antes que los procesos; finalmente, la tendencia a emplear un lenguaje especializado y excluyente, no necesariamente comprendido, pero usado como verdad legitimadora.

En los talleres en que se hace reflexión desde la práctica se observan también algunas tendencias a simplificar: se proponen esquemas, etapas para hacer la reflexión, procedimientos, todos cerca de una lógica de “problema-solución”. En los procesos de formación, aun aquellos que preconizan en el discurso prácticas abiertas, se continúa con formación “en cascada”, estrategia que sigue una lógica de centro, que reduce lo local a un lugar de aplicación y que limita la experiencia del sujeto, que es permanentemente cuestionada por la práctica realizada por otros en otros lugares.

En el campo de la investigación educativa y la sistematización educativa se siguen empleando categorías externas a la experiencia de los individuos; desde esas categorías seleccionadas por el investigador se atrapa la experiencia de los sujetos; esta queda encasillada y pierde singularidad, densidad, se opaca.

En procesos de sistematización educativa cuando se propone a los educadores que hablen de su experiencia, tienden a hablar de la planeación que han realizado antes de su práctica; la planeación es como un guión invisible, escrito en el reverso de la hoja.

## La lógica de centro en educación... el exceso de institucionalidad

La noción de estructura es muy antigua; la estructura organiza el mundo, al tiempo que ha estado limitada por la decisión de darle un centro. *«El centro de una estructura, al orientar y organizar la coherencia del sistema, permite el juego de los elementos en el interior de la forma total. Y todavía hoy una estructura privada de todo centro, representa lo impensable mismo. Sin embargo, el centro también cierra el juego que él mismo abre y hace posible»* (Derrida, 1989:383-384). La función del centro no es sólo orientar y organizar la estructura, sino limitar el juego de la misma, y aún más, establecer un principio organizativo que restringe su cambio, su movimiento y su libertad. Esta situación en la que toda estructura tiende al centro, se presenta tanto en aquellas como la familia y el individuo, como en el sistema educativo, en un programa educacional o en el conjunto del Estado y sus órdenes institucionales.

Si aceptamos por un momento que toda estructura tiene un centro, las instituciones educativas en general, la formación y el desarrollo profesional, el sistema social mundial o latinoamericano, son estructuras que están alineadas por una misma orientación: la lógica de centro. Consecuentemente, todas miran hacia la misma dirección o tienen un horizonte similar. Reflexionar acerca



del saber pedagógico construido desde la experiencia requiere tanto mirar esta lógica de centro como buscar la construcción de otra.

El mundo social sigue la lógica de centro, a nivel mundial, nacional, local. En el mundo actual, llamado “globalizado”, la lógica de centro se presenta como un proceso de “inclusión excluyente”, donde todos estamos dentro pero en relaciones altamente jerarquizadas, en un orden donde toda diferencia es “tragada”, absorbida y transformada en funcional para un sistema que busca homogeneizar, como parte de un proceso complejo de concentración del poder. Junto con esto surgen mayores desigualdades y formas inéditas de informalización del trabajo, subempleo (y sobreempleo) y desocupación. También emergen expresiones inéditas de ruptura del contrato social, desde la legitimación del racismo, las guerras “locales”, hasta acontecimientos que transforman la violencia en espectáculo para grandes masas de televidentes. Igualmente, son tiempos de cierre de fronteras, de desencanto, de sin sentido, de mero palabreo, sucesión de informes para legitimar, de palabras de justificación, que no cambian la realidad. En este mundo donde cuenta más el cumplimiento formal de metas que los sujetos, la operación dominante es el camuflaje, el hacer como si todo estuviera bien. Ante tal situación queda siempre un espacio para lo imprevisible, para individuos que no se pueden reducir a lugares conocidos o aparatos institucionales como sindicatos, partidos políticos o movimientos sociales.

En este marco complejo y novedoso, pleno de posibilidades, se hace presente el desafío de recuperar nuestra condición de seres, reconstruyendo

la trama social alrededor de la libertad, la justicia y el respeto a la diversidad. Un hecho a destacar es nuestra propia manera de estar en el mundo, en particular nuestra capacidad de sobrellevar la vida, de continuar nuestras rutinas, mientras en otros lugares todo se hace pedazos.

En todos nosotros está presente la idea de que la educación es para superarse y ser mejores; la filosofía coincide con nosotros en esta relación entre educación, lo perfectible y la autorrealización. Igualmente, el discurso educativo de los últimos quince años ha establecido un conjunto de principios democratizadores de la educación, organizados en derredor de la equidad y la calidad: desde la “educación básica para todos” y la educación permanente, hasta el derecho a la educación y la responsabilidad del Estado en este campo. La práctica de la educación sigue otras rutas, visibles para todos: distribución desigual de las oportunidades, reproducción de diferencias sociales, educación discontinua, Estados que renuncian a sus responsabilidades.

En este marco interesa destacar dos procesos que se han estado agudizando: un exceso de institucionalidad en educación y una lógica de centro. El exceso de institucionalidad se manifiesta como “muchas instituciones, mucha oferta, muchos programas, muchos materiales educativos” y al mismo tiempo mucha gente por fuera del sistema educativo, o para la cual las oportunidades están desmedradas. El exceso de institucionalidad es evidente en el crecimiento de las instituciones privadas de baja calidad en la educación superior, pero está presente incluso en los ámbitos donde predomina la presencia del Estado. Esta institucionalidad “desbordada” opera en forma tal



que importa más la producción de egresados que los individuos; la puesta en marcha de programas que lo que sucede con los actores, sus aprendizajes, sus búsquedas, sus maneras de participar; importan más el cumplimiento de las metas institucionales que los procesos.

En suma, las instituciones educativas se legitiman en términos de certificación, mientras que para un número considerable de estudiantes del sistema la certificación también está puesta por encima del aprendizaje. Este tipo de institucionalidad, que olvida al sujeto, es coincidente con la lógica de centro, una lógica que se presenta tanto a nivel nacional como local: en un lugar se definen las reglas de juego y en otro se las aplica. Estas tendencias son predominantes pero presentan variaciones que no es el caso analizar.

### Buscando alternativas: el enfoque de formación en movimiento para construir saber pedagógico desde la experiencia

En América Latina la formación sigue siendo un campo fundamental y al mismo tiempo olvidado o al menos relegado por las políticas de Estado. Cuando el Estado ha asumido la formación, ha sido más en nombre de la necesidad de contar con un personal adiestrado en la ejecución de un programa que para la promoción de aprendizajes que conduzcan a la autonomía y la constitución de colectivos de educadores reflexivos. En este marco, el reclamo de los educadores oscila desde la “falta de formación” hasta “nos llenan de cursos” que no han sido elegidos por ellos mismos.

Aquí se propone que la transformación imposterable que necesitamos realizar en el campo de

la educación se haga “desde y con los educadores”. La mayoría de los cambios en educación se han iniciado desde el currículo, desde el diseño y puesta en marcha de innovaciones curriculares, concebidas como programas desde un centro, como un proceso autorreferido.

Se afirma que en el presente “falta formación” (que puede ser leído también como “sobra formación”); esto quiere decir que “sobra” una formación inadecuada y está ausente una formación pertinente, así como faltan condiciones menos excluyentes de trabajo y de salario y una integración entre los procesos de formación y las condiciones de trabajo.

Todavía formación nos hace pensar en un curso o taller, en un centro de formación, en un espacio —aun cuando los tiempos están cambiando y el lugar puede ser virtual—, en una persona que hace la formación, en un lugar de saber, en un certificado, en algo externo que se obtiene o se da; como si ella fuera un servicio, una cosa, algo que se puede objetivar. El diccionario nos recuerda que formación se asocia con forma, con “dar forma” a algo, conformar, moldear, como si en el proceso de formación estuviéramos moldeando una arcilla; en esta situación el escultor es el sujeto y la arcilla es la que está siendo moldeada; en el mismo sentido, en los procesos tradicionales de formación el formador es el sujeto y la persona que se está formando ocupa el mismo lugar que la arcilla: el material o el insumo para la obra.

De allí que en la formación el tiempo tiene un papel clave; existen un antes y un después, mientras que las personas se clasifican en términos de: con y sin formación. Siguiendo esta lógica, la formación es pensada como una estrategia para



lograr un objetivo institucional, como un proceso unidireccional desde la institución —el centro de saber y poder— hacia sus miembros. Y entonces, ¿qué sucede con ese ser que es formado de acuerdo a los intereses y necesidades de la institución, qué sucede con su propia historia, con sus intereses, sueños, necesidades?, ¿cuál es su grado de autonomía? En este tipo de formación, la subjetividad de los actores queda subordinada a la verdad institucional.

Esta formación, que sigue una lógica de centro, ha sido predominante en América Latina. La propuesta de profesionalizar se enmarca en este esquema; se profesionaliza a alguien que no es profesional; la institución sabe qué se requiere para ser profesional y diseña una estrategia de formación. En ese esquema hay uno que sabe —la institución que realiza la formación— y otro que no sabe —el participante de ella—. La relación es desigual. En el mismo sentido, la formación salva al sujeto, lo rescata de la ignorancia, le brinda herramientas para desempeñar su función, le permite administrar el currículo, explicar el material, mediar entre el estudiante y el material. Por su parte, los educadores que están acostumbrados a este sistema valoran y reclaman que se les entregue una metodología, un manual de procedimientos, “herramientas” de distinto tipo, que resultan más importantes que la posibilidad de pensar y buscar alternativas desde la propia práctica. Este tipo de formación no es solo una idea, es un conjunto de prácticas en el pasado y en el presente, prácticas que están visibles en nuestros países.

Es posible pensar la formación de otra manera, como un movimiento que nace en el sujeto y sus

saberes, va al grupo, envuelve a la institución como totalidad y regresa al individuo. Es posible concebir la formación como un diálogo de saberes entre sujetos autónomos, como una lectura reflexiva de la realidad, como una relación igualitaria entre seres que cuentan con sus propias historias y patrimonios diferenciados. Una formación que no es un medio o una estrategia para que otros sean las manos, los ejecutores de un proyecto predefinido; una formación que recupera la práctica de los sujetos y crea condiciones para su transformación. Una formación así concebida permite la autonomía de los participantes, la constitución de una capacidad crítica, la comprensión de que las cosas no son inmutables sino que pueden ser “así o de otro modo”. Una formación de este tipo se realiza en comunidad, el otro es mi espejo, mi fuente de aprendizaje, y el grupo potencia las capacidades de cada uno y del todo. Una formación así abordada se libera de la idea de metodología, de entregar un manual de procedimientos. Al mismo tiempo, la formación deja de estar al servicio del control, de la recentralización, del exclusivo cumplimiento de metas institucionales. Este tipo de formación también es más que una idea; existen numerosas prácticas de este tipo de formación en América Latina, algunas más embrionarias, otras más plenas, unas floreciendo en medio de contradicciones, otras en espacios más congruentes.

Para discutir acerca de una propuesta de formación en esta línea, resulta pertinente reflexionar acerca de varias de las estructuras del mundo actual: la formación en general, la educación en general.

El texto propone un viaje alrededor de estas estructuras, que pueden ser miradas como campos



de práctica, con el propósito de presentar una tesis central: nuestra tarea, antes que “dar formación” u “organizar la formación”, es ser nosotros “la formación” y las enseñanzas y los aprendizajes, como si fuéramos los herederos de un reino, de un linaje posible, pero no de un linaje exclusivo y excluyente, sino de un linaje para muchos. Y desde allí crear condiciones para que otros se piensen y sean ellos también individuos capaces de formarse y protagonizar sus propias vidas.

Desde la pedagogía activa, la pedagogía crítica y la educación popular, se ha constituido otra manera de hacer formación en América Latina, desarrollada a lo largo del tiempo, que tiene que ver con autoformación y compromiso, con formación en grupos, con investigación, con formación de colectivos, con una reflexión y un aprendizaje a partir de la práctica, donde los procesos se dan en el tiempo y donde la formación es un movimiento no solo en términos físicos sino también simbólicos.

Así mismo, han surgido innovaciones en la formación, de carácter minoritario, que se promovieron desde las universidades, los movimientos pedagógicos o los sindicatos, y que buscaron generar espacios de mayor autonomía (Colombia, Argentina, Brasil, México, entre otras). Estas innovaciones más autónomas han optado por distintas modalidades: formación en la escuela, como talleres entre pares; formación desde la escuela, con una lógica itinerante entre pares (por ejemplo, la Expedición Pedagógica de Colombia), formación para formadores fuera de su institución e incorporando elementos de investigación o sistematización y trabajando con la sociedad civil; sin embargo, en todas ellas ha primado la idea de

promover el diálogo entre pares, la constitución de un sujeto educador colectivo, la reflexión desde y para transformar la práctica, la producción colectiva de conocimiento y la disolución de un esquema de formar desde un centro a la periferia (formación “en cascada”). En estas experiencias de formación en movimiento se hace presente la sistematización de la práctica educativa.

Como parte del exceso de institucionalidad, la formación no es una tarea prioritaria para el sistema educativo; cuando se realiza, sigue la lógica de formar para que puedan ejecutar el currículo o específicamente trabajar los materiales educativos; en algunos casos, sigue además la modalidad de cascada, que es parte de la lógica de centro, o se emplean materiales escritos de formación, que son principalmente manuales de procedimientos. Sin embargo, en este campo se detectan algunas experiencias que se salen de esos parámetros, que organizan la formación como un proceso prolongado que va de lo local a lo nacional, y donde hay producción escrita desde lo provincial.

La propuesta de la “formación en movimiento” busca crear nuevas formas de institucionalidad, salirse del esquema de la “escuela” de formadores, los cursos (de diferente extensión, desde los breves de inducción hasta diplomados, sean presenciales o en línea) o los manuales de formación. Por el contrario, se busca diseñar en forma colectiva espacios múltiples para educadores que son diferentes desde el origen, donde se promueven el diálogo, el intercambio, la investigación, la experimentación y la formación; no se invita a una actividad de formación, sino que esta se dará por añadidura porque estaremos trabajando y aprendiendo juntos. Una opción posible son los pro-





yectos educativos y sociales, multisectoriales, que combinan investigación, formación y desarrollo de acciones; conjugan modalidades múltiples, presenciales y a distancia —con algunos componentes en línea— y propician la reflexión, la sistematización y la transformación de la práctica.

La escritura se consolidaría como una oportunidad de pensarse; no solo permite conservar y en consecuencia compartir, sino que es un espejo que permite mirarnos y ver dónde nos caemos, lo que hemos hecho y hacia dónde vamos. La escritura nos permite tanto construir relatos para aprender, como descubrir nuevas narrativas que incluyen todas las formas de expresión: también la oralidad, las imágenes, las escrituras del cuerpo.

Construir esta formación en movimiento requiere lograr que la educación y la formación de los educadores se orienten por principios similares o tengan el mismo horizonte. Una manera de hacerlo es recuperar el principio y la práctica de la educación y la formación como totalidad. En el arte, en las religiones, en los movimientos sociales, políticos o espirituales, en las terapias holísticas, se hace presente el principio de totalidad, la idea de integrar dimensiones, de acabar con las separaciones disciplinares, con la ruptura entre lo individual y lo social, para comprender que todo está unido y al mismo tiempo tiene su especificidad. En el arte, por ejemplo, se conjugan la pintura con la arquitectura y la escultura mientras se resignifican temas, campos y personajes. Tlaloc, dios de la lluvia, ha sido tomado como referencia y resignificado desde distintos lugares y enfoques (Henry Moore, Xul Solar). Cada vez, Tlaloc es un dios vivo y es otro. Tlaloc sintetiza esta noción

de totalidad, sentado, en posición de poder, de equilibrio dinámico, donde para conservarlo necesita estar consciente de sí; además, su cuerpo está hacia adelante, en el aquí y el ahora, y su cabeza está en torsión, abarcando más de un punto cardinal, mirando simultáneamente el tiempo múltiple del presente, el pasado y el futuro.

La formación en movimiento es también la formación como totalidad, tanto en términos de aprendizajes como de los sujetos, que se constituyen en colectivos, en comunidades de aprendizaje, en redes, que tienen participaciones significativas y construyen relaciones de igualdad y fraternidad. Formación “en movimiento” es la que se aleja de la concepción de ella desde un centro y para el centro, transitando hacia formas colectivas y multidireccionales de producción de conocimiento y de organización social.

Formación en movimiento es también un camino que permite al educador liberarse de su condición de “explicador”, o repetidor de un texto, y se convierte en alguien que tiene una voz diferente, que puede disentir y remitir a otras experiencias, a otras historias, un educador que abre la mirada. La formación como totalidad se libera también de las separaciones disciplinares al integrar la educación con el conjunto de la vida y el trabajo, al hacer una educación como diálogo de saberes anclados en la experiencia del sujeto.

En la actualidad los mundos de la educación y de la formación se encuentran unidos por la lógica de centro y por el cumplimiento de metas “a como dé lugar”, nuestra tarea es lograr que el horizonte común sea la educación como totalidad. Esta es una aspiración antigua e incumplida. La libertad de cada uno de nosotros está en jue-



go en este desafío. Libertad entendida como una búsqueda de alternativas y donde cuenta más el camino que la satisfacción del deseo. Libertad de construir un espacio para la especie humana más acorde con su condición.

La formación en movimiento puede ser un ejercicio para activar la memoria de quiénes somos, en vez de monumentos para ayudarnos a recordar —la típica estatua del héroe de la patria— o de documentos que se constituyen como pruebas; la memoria está en los sujetos. La formación puede ser el espacio de construcción de una memoria colectiva.

### Propuestas específicas

La producción de saber pedagógico desde la experiencia, realizada en el marco de procesos sistemáticos de formación, justifica algunas propuestas específicas que orienten la práctica, tales como:

- La lectura continua y sostenida de la práctica, aún más, el ejercicio de leer tanto la práctica de la vida cotidiana como la práctica profesional, observando semejanzas y diferencias.
- La escritura de la práctica, la conservación del saber en la escritura. La escritura como un ejercicio de la memoria, para enfrentar las políticas del olvido. El proceso narrativo permite entrar en otras pieles, en otras experiencias, genera empatía política.
- La sistematización como un camino para crear saber pedagógico desde la experiencia, la deconstrucción de la experiencia, la producción de un saber colectivo, la crítica radical; la deconstrucción como un proceso de desmontar la realidad, lo opuesto a un relato o una historia de los síntomas.
- La formación en movimiento, el descentramiento, la formación como política de la memoria. Integración de la formación y la sistematización.
- La pregunta que pregunta por la pregunta, que vuelve sobre sí misma; la pregunta por el marco, para liberar los supuestos.
- El papel central de la crítica; criticar es buscar alternativas; el principio de “no me dejo gobernar”, el lugar del loco o del disidente (Foucault).
- La liberación de lo totalizante, de la verdad única, lo normalizado, del formato. La acción y el pensamiento crecen por proliferación, disyunción, yuxtaposición, diferencia, antes que por subdivisión, jerarquización piramidal, análisis, descomposición de lo abstracto a lo concreto; la importancia de romper con los esquemas deductivos para establecer un diálogo entre lo particular y lo universal donde ninguno de los dos sea reducido en nombre del otro.
- Desindividualizar, liberar al sujeto sujetado, que el grupo tenga esa tarea, no para unir a individuos jerarquizados. En el mismo sentido, promover “el regreso al sujeto” como una alternativa al exceso de institucionalidad (el programa, la meta).
- Educación e igualdad, el educador no es el traductor del material, el material no es el centro, la ruptura del triángulo “educando-educador-materiales”. Ranciere desenvuelve maravillosamente esta idea de la educación como un proceso de apertura a múltiples in-



interpretaciones, donde la persona gana espacios de libertad y el educador está pero al mismo tiempo se retira.

## A modo de epílogo

La legitimación del saber pedagógico desde la experiencia es el reconocimiento del educador como sujeto, la creación de un lugar de conocimiento estructurado con una lógica diferente a la clasificación disciplinar, a la organización jerárquica y objetivada del saber. Sin embargo, también el saber pedagógico desde la experiencia corre el riesgo de su simplificación, de transformarse en un puro discurso alternativo y en una práctica que se reduce a “lee tu experiencia y aprende de ella”.

En este texto hicimos la historia de un concepto, intentamos presentar una visión más densa del saber pedagógico construido desde la experiencia. Dejamos claro también que se necesita deconstruir la experiencia, desmontar la escena del saber pedagógico, romper las ilusiones del conocimiento, principalmente la idea de que somos libres para hacer una experiencia nueva. En la medida en que miremos las condiciones en que se desarrolla nuestra experiencia, la historia de nuestra experiencia y la del lugar y la comunidad donde hemos habitado, estaremos desarrollando lo que Cornu llama “el juicio pedagógico”, una posibilidad de “la acción justa”. En este proceso, el saber desde la experiencia ha ganado en consistencia.

## Bibliografía

BENJAMÍN, W., *Experiencia y pobreza* (1933), extracto traducido por Jesús Aguirre, Taurus, apuntes de clase de la Universidad de Buenos Aires, 1984, sin otra referencia.

CORNU, L., “Responsabilidad, experiencia, confianza”, en FRIGERIO, G., *Educación: rasgos filosóficos de una identidad*, Buenos Aires: Santillana, 2002.

DEBLOC, V.H., “La acción de educar”, en FRIGERIO, G., *Educación: rasgos filosóficos de una identidad*, Buenos Aires: Santillana, 2002.

DÍAZ QUERO, V., “Teoría emergente en la construcción de un saber pedagógico”, tomado de Internet, referencia a *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, sin indicar número y fecha.

FOUCAULT, M., *Historia de la sexualidad*, vol. 2, *El uso de los placeres*, México: Siglo XXI Editores, 1996.

\_\_\_\_\_, *Sobre la ilustración*, Madrid: Tecnos, 2003.

MESSINA, G., *Formación y políticas de la memoria: los educadores de adultos*, México, Pátzcuaro: Crefal, 2005.

MOLINER, M., *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos, 1994.

PÉREZ, V.C., “La actualidad del Tlön en la invención y la herencia”, en *Cuadernos Arcis-LOM*, “Cultura, experiencia y acontecimiento”, Nº 6, Santiago de Chile, 1998.

RANCIERE, J., *El maestro ignorante*, Barcelona: Laertes, 2005.

ZEICHNER, K., “El maestro como profesional reflexivo”, en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 220, número monográfico “El profesorado”, Santiago de Chile, diciembre de 1993.

# Territorio y experiencia pedagógica

PATRICIA REYES APARICIO  
GABRIEL HERNÁN GARCÍA  
ANA MARÍA GONZÁLEZ

Con la colaboración de Carol D. Torres\*

Observatorio de Políticas Educativas (OPE) – IDEP, agosto de 2006

*«Básicamente era reconocer que había un territorio y que como todos los territorios tienen una historia, cambian. Básicamente es igual cuando hablamos de territorio en biología, cómo una especie logra el control y dominio sobre un territorio, un espacio en común, y sobre ese espacio lo domestica, se domestica el territorio. Se hizo que los maestros reconocieran su territorio, lo recorrieran. Un poco también conocer esa concepción de ciudad y de barrio que tiene la gente, a veces pasábamos por las casas y las mismas casas representaban ese estilo de vida de los habitantes. Casas que se hacían de dos y tres materiales, se reconocía que no se tenía totalmente el dinero y que la mayoría de las que había por allá tenían un local en el primer piso, como una mecanismo de sobrevivencia que poseían los habitantes de ese sector. Aquí en Kennedy ¿qué territorio se puede reconocer?».<sup>1</sup>*

Hay motivos inmediatos y otros más profundos que dan cuenta de nuestra presencia en este espacio del VI Congreso de Investigación en Educación y Pedagogía; inmediatos en la medida que en el IDEP, como entidad convocante y organizadora consideramos necesario dar cuenta a las comunidades académicas, de investigación, de maestros y de maestras, instituciones de gobierno, estudiantes, niños, niñas y jóvenes, y ciudadanía en general, de la configuración y el quehacer del instituto en el presente, a través de la interlocución, entre otros, con sus tres proyectos misionales: Observatorio, Laboratorio y Centro de

Memoria. Se espera así que el evento propicie el encuentro, la discusión y reflexión, y en general, el enriquecimiento de las diversas acciones que desde ámbitos diferenciados hablan, construyen y posicionan discursos y experiencias sociales relacionadas con la educación y la pedagogía. Pero

\* Practicante del Observatorio de Políticas Educativas (OPE), estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>1</sup> Moreno, F., maestra cartógrafa en el Observatorio de Pedagogía y Educación (OPE) y docente de informática en el IED La Amistad, citada en investigación sobre apropiación de políticas educativas realizada por la Corporación Viva la Ciudadanía.



también nos referiremos en nuestro caso particular a motivos más profundos relacionados con la manera como se ha propuesto observar esas dinámicas educativas, y sobre todo pedagógicas, que la ciudad vive, y hacer visibles tanto el saber como la producción de conocimiento que dan cuerpo a tales dinámicas. Antes de compartir con ustedes las categorías y propósitos que el proyecto Observatorio de Educación y Pedagogía del IDEP incorpora, hablaremos de la territorialidad local en que la propuesta se ubica.

El OPE se propone para la ciudad en el ámbito metropolitano, aludiendo a todo el territorio bogotano, no solo urbano sino también rural, y de borde en todos sus nexos con la Región Central; a la ciudad la miramos de manera diferenciada, acogemos la concepción de territorio constituido, además del espacio geográfico, por las relaciones, flujos, propósitos e intercambios de las poblaciones que lo habitan; de manera particular, el territorio que el OPE indaga en el contexto de ciudad consta de múltiples configuraciones micro, referidas a los barrios, zonas, sectores, franjas, barreras, discontinuidades y corredores que constituyen las localidades, incluso más que como configuraciones claras y dispuestas para el análisis, como construcciones dinámicas que continuamente incitan a develarse, a encontrarse con las miradas que intentan descifrarlas.

El primer referente para nuestro trabajo son las localidades, entendidas como divisiones político-administrativas de la ciudad, y a partir de allí es que iniciamos el trabajo sobre el dispositivo denominado observatorios locales, a través de los cuales nos aproximamos gradualmente a las vivencias educativas y pedagógicas.

Las localidades, una vez se entienden como divisiones político-administrativas, comienzan a presentarse como lugares de tensión permanente que desbordan esa primera configuración; los territorios locales se entreveran, se cruzan y se interrelacionan por propósitos, vecindades, historias de poblamientos, por poderes; incluso por características ambientales que posicionan los ecosistemas asociados como pretextos que obligan a mirar más allá de lo particular llamado localidad. El territorio bogotano es complejo, la sola denominación en singular lo restringe; hablaremos entonces de territorios.

Tenemos así, por ejemplo, nuestros cerros Orientales, que en su diversidad de configuraciones territoriales generan espacios compartidos que desbordan lo local; cito, para ilustrar lo que acontece en el sector de los denominados anexos, el territorio de Juan Rey entre San Cristóbal, Usme y Rafael Uribe Uribe, delimitado por el parque Entrenubes, impactado por la antigua vía al Llano, con vestigios de patrimonio construido como la vieja fábrica de loza alemana, poblado en buen porcentaje por comunidades negras, con instituciones escolares que van desde el modelo en concesión, pasando por la educación estatal convencional, por los colegios privados de humilde condición, hasta los procesos no formales e informales que cada semana dan cuenta de un trabajo en red en la Obra Social María Adelaida; ahí hemos conversado con profesores del colegio Provincia de Québec y de sus propuestas de música, lectura y creatividad, con mujeres líderes de Villa Rosita y su preocupación por el lugar de la etnicidad en la escuela, con los *breakers* de Las Violetas; con ONG que entran y salen, proponen,



conversan. ¿Qué es lo local entonces allí?, ¿acaso un espacio geográfico que en épocas es de allí, luego de allá? Lo local es la vecindad construida en el poblamiento, los ecosistemas, y su sentido en la vida cotidiana, el horizonte pleno de la ciudad que se presenta abajo, en la planicie, y que define como borde esas alturas.

En esos territorios locales múltiples y complejos es que las miradas de los observatorios locales encuentran su lugar. Para el OPE no se trata de sujetos que observan y contextos que son observados; no, la mirada del OPE se configura en una relación que sucede en dos o más vías, los individuos que observan son indagados por las configuraciones territoriales, es decir, por los sentidos, historias, pobladores, geografías y propósitos que conforman lo local. La mirada como pretexto se convierte en diálogo que atraviesa la práctica pedagógica e indaga por las alteridades que le dan la connotación o paso a la experiencia pedagógica, por sus contextos, sus sujetos y subjetividades; sus intencionalidades, su lugar en la vida política de las comunidades; por las áreas de influencia geográficas y territoriales que configura. Los principales escenarios de diálogo y construcción de saber son las indagaciones de maestros y maestras, los procesos socioeducativos en que se configuran esas experiencias pedagógicas, los lugares de la vida pública en que se posicionan y las interrelaciones que establecen.

Para el OPE lo local es una reconfiguración y construcción permanente; es el referente para indagar por los territorios de la pedagogía, que no son los del discurso sino los de la experiencia social que construyen discursos, saberes, reflexiones, y que ante todo dialogan; que sitúan en su

base los espacios no solo geográficos, sino también los antropológicos, sociales, ambientales y principalmente culturales. Lo local es polisémico; alude a territorios de frontera en tanto la ciudad es lo local, el distrito es lo local como igualmente lo son los cerros Orientales, o las centralidades de Ciudad Bolívar y Barrios Unidos; territorios hechos desde múltiples lugares que se diferencian para luego agruparse, escasamente por la geografía, más por las necesidades, por los deseos y prácticas, y sobre todo por el devenir de las colectividades que los habitan.

Esta concepción de lo local es también una apuesta por el fortalecimiento del derecho a la educación, base del actual Plan de Gobierno y el Plan Sectorial de Educación; al indagar en lo local y por lo local estaremos haciendo visibles los sujetos, las intencionalidades, los escenarios y las prácticas cotidianas que suceden en los ámbitos educativos, las relaciones con los sucesos de la enseñanza, las búsquedas de la pedagogía, las culturas locales y la tensión con los proyectos educativos, de futuro, políticos. Consideramos que al desarrollar estas miradas estaremos aportando a una ciudadanía activa y a la construcción de acuerdos para transformarla.

Resignificar la escuela desde su historia, sus saberes y relaciones, es también concebir el territorio desde una perspectiva no encasillada en la descripción del *espacio geográfico*, sino que involucre las relaciones establecidas en *«la vida social y esta a partir de las sociedades, las clases sociales, los grupos, las comunidades, y, en definitiva, las formas de existencia concreta de las personas y entidades colectivas»*,<sup>2</sup> concebido entonces el te-



territorio desde los lazos y dinámicas dados entre espacio geográfico, dominio, saber.

Es el territorio así concebido, el que brinda la posibilidad de construir una noción de política pública educativa distinta, en donde las dinámicas sociales consoliden una idea de educación que le dé un nuevo sentido a la escuela, teniendo en cuenta lo que proponen los maestros, desde su saber, desde las experiencias que ellos desarrollan, consolidando de esta manera al territorio como patrimonio pedagógico y posicionándose como sujetos políticos, dinamizadores de cambios y transformaciones desde lo que realizan en él.

En un territorio donde se realice una experiencia pedagógica se generan relaciones de pertenencia, de poder y de saber. El impacto que suele producir la experiencia en una comunidad, lo que puede alcanzar, lo que aporta a sus dinámicas, la diversidad de pensamiento que brinda a los sujetos involucrados la posibilidad de relacionarse entre sí y con el territorio de manera diferente, a la vez multiplica sujetos, acciones y decisiones.

La *experiencia pedagógica*, asumida desde esta concepción de territorio y de la pedagogía como saber, construida desde las reflexiones e interrelaciones de los maestros en diferentes espacios abiertos, generando movimientos, formas de desplazarse, diferente a las disciplinas donde hay tranquilidad, algunas certezas y reposo, los posiciona como sujetos de la pedagogía. El maestro es quien está inmerso en ese saber pedagógico y permanentemente reflexiona sobre su quehacer en esa experiencia que día a día consolida, generando nuevos saberes que no son los mismos de la ciencia, aunque tienen importancia; tampoco

son únicamente los saberes populares cotidianos, más bien dentro de su reflexión aparecen juntos, produciendo otra mirada y desplazando a ese sujeto maestro, construyendo desde esta dinámica experiencias pedagógicas.

Con frecuencia la experiencia pedagógica es interpretada como una sumatoria de prácticas escolares, esto es, las llamadas prácticas en el aula, experiencias singulares que se someten a diversos niveles de sistematización para una posterior edición y socialización. De esta manera se cuenta con una amplia bibliografía de textos producidos desde la escuela, en los que las prácticas específicas se cumplen como un proceso que se verifica de principio a fin y que son muestra de las experiencias que atraviesan, por decreto o por cuenta propia, tanto las instituciones educativas como los sujetos que les dan sentido. De esta manera lo objetivo de la información teórica, sumado a la subjetividad particular del hacer dentro del aula, traza eso innombrable y nombrado —a pesar de sí mismo— que se homogeneiza en expresiones como “prácticas pedagógicas-docentes” y “experiencias pedagógicas-docentes”.

Como objeto de reflexión, las experiencias pedagógicas son susceptibles de clasificación. Para el caso del observatorio, se han ubicado experiencias potenciales, emergentes, consolidadas y latentes, teniendo como referentes su capacidad reflexiva y creativa, la posibilidad de construcción de nuevas subjetividades, su capacidad práctica y productiva de saber pedagógico.

<sup>2</sup> Documento OPE 2005, Universidad Pedagógica Nacional.



A diferencia del proyecto Laboratorio de Educación y Pedagogía, que realiza el seguimiento vigilante de lo que acontece para ver los posibles cambios de lo que se “pone a prueba”, el OPE observa, escucha, registra, se pone al lado, no para introducir variaciones, medir impactos o sugerir alteraciones, sino simplemente para dar cuenta de algo que acontece y que merece ser conocido y, en ocasiones, reconocido.

Dos proyectos que emergen del mismo lugar —el IDEP—, cada uno construyendo su arsenal teórico y conceptual para ponerse en el campo y hacer en él sus aportes. La diferencia entre la experiencia y la experimentación pedagógica quizás aparezca como sutil, pero es menester plantear la diferencia y la distancia que existe entre una y otra. El OPE asume la experiencia sin entrar en la experimentación, porque al hacerlo cambiaría su preocupación, o, si se prefiere, su razón de ser. Igual ocurre con el laboratorio, ya que este es el lugar desde el que se acompaña a la escuela y la educación y se hacen elaboraciones con resonancia para la pedagogía desde el campo de la experimentación.

El OPE, por su parte, está en condiciones de informar de modo permanente, ya que su ojo avizor lo hace movable e itinerante, no elabora dentro de la experiencia; su trabajo consiste en estar atento frente a todo acontecimiento, y el hecho de mantener actualizada esta información lo hace estar en movimiento continuo.

### El observatorio de Pedagogía y Educación

*«Lo que produce la mirada es pensamiento, y si el pensamiento es desplazamiento, entonces la mirada es un desplazamiento: lo que es evidente deja de serlo,*

*lo que se imponía como una verdad deja de serlo, lo que siempre se había creído como realidad pasa a ser una manera de mirar las cosas.*

*Una nueva mirada hace aparecer otro panorama, aparece en el horizonte otra realidad, que está allí, siempre ha estado allí, pero no era visible para cierta manera de pensar».<sup>3</sup>*

El Observatorio de Pedagogía y Educación se asume como un dispositivo. Interesa más la composición táctica, el juego estratégico que invita a su despliegue social, a su afirmación y funcionamiento en la ciudad. Es un sistema en tanto la política educativa no puede escindirse del accionar pedagógico de los maestros y maestras. Por esta razón, lo constitutivo del observatorio es la relación biunívoca en la cual la perspectiva política permea las prácticas pedagógicas, en el sentido tanto de ayudar a pensarlas y planearlas, como de ejercer presión y resistencia contra ellas. De allí que sea necesario que a la política educativa se le otorgue una mirada desde lo pedagógico para lograr la construcción de un sector educativo más vinculado con la realidad escolar y menos pendiente del cumplimiento de metas de cobertura y calidad. Del mismo modo, introducirle una mirada pedagógica a la política educativa genera opciones diferentes de los simples indicadores cuantitativos de la educación y posiciona una apuesta clara por su contenido, por los sujetos que en ella habitan. Esta es la síntesis de lo que significa el OPE y de la razón de ser y el sentido de sus estrategias.

<sup>3</sup> Martínez, A.; Álvarez, A., “Consideraciones en torno a la Expedición Pedagógica: el riesgo de pensarnos de nuevo”, en *Acción pedagógica*, San Cristóbal, Venezuela, Universidad de los Andes, vol. 10, N.ºs 1 y 2, 2001:9.





En este documento, el equipo del observatorio pone de presente el significado y la trascendencia del proyecto: su recorrido conceptual, sus bases teóricas, sus logros, sus preguntas, sus acciones; pretendemos hacer un corte y dar cuenta de un acumulado investigativo, fruto del acontecer cotidiano del proyecto en dos aspectos: primero, la noción de política pública y, particularmente, la de política pública educativa, y segundo, la noción de observatorio.

### Primera idea: política pública, lo político y lo público

El concepto de política pública, en este documento, tiene dos sentidos generales: el primero hace referencia al significado de política, a la que se le otorgan tres propiedades: la política como escenario desde y donde se gobierna; la política como disposición para la organización, la movilización y lucha por el gobierno y el poder; y, la política como despliegue de finalidades y programas de las autoridades públicas para efectos de las acciones de gobierno en un sector de la sociedad, en un territorio, dirigidas a obtener unos determinados objetivos.<sup>4</sup> Esto último lleva a hablar de políticas y no de política. La confluencia de estos tres significados nos arroja un sentido de política como regulación, como confrontación y como acción.

El segundo sentido hace referencia a lo público. Es decir, a aquello que es común a todo el pueblo, lo que representa los intereses comunes de la sociedad en contraposición a los intereses y beneficios particulares. El sentido de lo público asume dos significados: uno, en el ámbito de la distribución de la riqueza material y espiritual

de la sociedad en función de mayores niveles de equidad y justicia por efecto del beneficio común; dos, en el ámbito de la política y de la cultura que implica la necesaria construcción del pacto social sobre la base del reconocimiento de la diversidad y del diálogo intercultural en función del interés colectivo. El pacto social no es la homogeneización de intereses para toda la sociedad, es la construcción democrática e incluyente desde la diversidad.

En este marco la política pública asume un carácter regulador, se presenta como un espacio de confrontación y de pugna por el poder e implica una *acción de gobierno* en perspectiva de la materialización de intereses cada vez más colectivos e incluyentes como forma de desarrollo de la democracia.

### Política pública: poder para poder hacer

Para este caso se acogen los desarrollos planteados por Orlando Pulido, actual coordinador de la Plataforma de políticas públicas en educación de la Universidad Pedagógica Nacional: *«de la aparición del Estado como garante de los intereses de la colectividad surgió la política pública»*. Esta expresa el conjunto de la acción estatal orientada a garantizar la satisfacción de las necesidades del pueblo-nación representado en él. La política pública vincula al Estado con la sociedad, lo relaciona con ella y sirve para legitimar dicha relación. El contenido de la política pública caracteriza la acción de Estado y define el sentido del régimen político instaurado para el ejercicio del

<sup>4</sup> Documentos internos SED e IDEP sobre políticas públicas, 2003-2005.



poder. Esto quiere decir que la política pública está constituida por un conjunto de propuestas que formulan y ejecutan, en nombre de la sociedad entera, los sectores sociales que han llegado al poder y ejercen el control del Estado. Entre más complejos sean el Estado y la sociedad, más compleja será la política pública.

Cuando se refiere a la gestión pública habla de viabilizar el programa de gobierno y llevarlo a la práctica. Este programa, convertido en plan de desarrollo, define los contenidos de la política pública gubernamental y orienta la gestión estatal, o gestión pública en sentido restringido, puesto que en sentido amplio *«la gestión pública también es realizada, en diversos sentidos, por la sociedad civil o conjunto de organizaciones privadas no estatales»*. Abre aquí el autor un espacio conceptual que fundamenta el sentido de la participación amplia y sustantiva de otras instancias, fundamentalmente de la sociedad civil.

### Política pública y contexto territorial

La consideración de la ciudad como el escenario fundamental de deliberación de la política educativa tiene lugar por dos razones básicas:

- Es una opción político-pedagógica del Plan Sectorial de Educación. La ciudad se asume como una gran escuela en la que niños, niñas y jóvenes practican otras maneras de aprender, los docentes encuentran otras formas de realización de sus prácticas pedagógicas y la escuela encuentra una posibilidad de romper su aislamiento. Es una opción por la apropiación de los escenarios educativos y culturales de la ciudad para elevar el potencial pedagógico de la enseñanza y el aprendizaje de los y las estudiantes.
- Porque las ciudades modernas se presentan como ciudades educadoras, cuya finalidad primordial es la construcción de una ciudadanía organizada, autónoma, solidaria y capaz de convivir en la diferencia y solucionar pacíficamente sus conflictos.

La Ciudad Educadora es un proyecto que reivindica lo colectivo y lo público, lo político y lo ético, y busca ingresar a la modernidad haciendo uso de la educación como fenómeno eminentemente comunicativo, cuyo desarrollo potenciará la capacidad de incidencia de la sociedad sobre su propio destino, estableciendo cambios en la conducta y los comportamientos de los ciudadanos, buscando la construcción de la democracia y la ciudadanía como proyecto colectivo.<sup>5</sup>

La perspectiva de *territorialización de la política* educativa consiste en la adaptación de la política educativa y su ejecución a los contextos locales, a las necesidades y retos educativos que desde el orden local las comunidades le proponen. La territorialización es diálogo crítico y de reconocimiento de las políticas educativas con las dinámicas socioculturales locales bajo criterios de priorización, ajustes y control social de la inversión del Plan Sectorial de Educación. *Territorializar la política educativa distrital implica una profunda estrategia participativa* que articule comunidades educativas y académicas, sectores productivos e investigativos, diversas expresiones de la sociedad civil y otras instancias de gobierno en el ámbito de lo local.<sup>6</sup> La territorialización, además, pone en juego elementos

<sup>5</sup> Documento interno del SED elaborado por Jorge Ramírez y citado por Pedro Lucas Gamba, 2004.

<sup>6</sup> *Ibíd.*



de identidad cultural de las comunidades con su barrio, con su localidad.

### Política pública: Estado constituido y mandato ciudadano

Todo esto nos lleva hacia la conceptualización más reciente de lo que se entiende por política pública, en la cual ha sido fundamental el aporte del Foro Distrital, ya que no se limita al horizonte institucional y oficial sino que lo trasciende. Por su carácter público el foro se abre a la ciudad y a la ciudadanía, a sus dinámicas y a sus diferentes formas de intervención, con el fin de lograr que la educación sea comprendida como un asunto de interés y de dominio público en clara relación con los procesos de construcción social de la ciudad.

En este sentido cabe citar a Luis Fernando Aguilar cuando dice:

el ámbito público es el campo de interacciones e interpelaciones en el que los ciudadanos individuales, por sí mismos o por los voceros de sus organizaciones, hacen política y hacen las políticas: definen las normas generales, dan forma a sus problemas y esquemas de solución, perfilan y eligen a los líderes del Estado. A decir verdad, constituyen al Estado y ponen a la obra a los gobiernos.<sup>7</sup>

La noción de que la política es pública en tanto construida socialmente a través de una interpelación y un diagnóstico propio, y que por este medio las comunidades se leen a sí mismas y escogen no solo a sus gobernantes sino las formas que estos han conjugado para el gobierno, es una idea potente en el sentido de la *autodeterminación, la descentralización y la autonomía*. En la educación una noción como esta puede signifi-

car que la escuela se resignifique desde lo que la particulariza como actor social: sus condiciones históricas, sus saberes incluidos, sus sujetos políticos formados y en formación, su espectro territorial. En fin, explorar la noción de construcción colectiva de las decisiones de gobierno implica repensarse los sectores, la intersectorialidad, la comunidad y al mismo Estado. Es el poder constituyente permanente y no instantáneo.

Es así como la indagación se da en términos de observar la permeabilidad de las prácticas pedagógicas a los razonamientos y las apuestas de las políticas. Por un lado, es pertinente buscar la posibilidad de observar si los desarrollos programáticos se hacen realidad en los diversos contextos locales —escolares, extraescolares, administrativos del sector e intersectoriales—, pero también es valioso indagar qué tanto de lo producido en la escuela en los ámbitos pedagógicos es adoptado y transformado en política (institucional, local, sectorial...).

Es con un tamiz de esta naturaleza que empieza a cobrar sentido un observatorio, ya que no está solo al servicio de la política sino que aparece como gestor y promotor del empoderamiento de los sujetos. De allí que el uso de dos conceptos se haya vuelto cotidiano después de la noción de territorialización: participación incidente y apropiación.

### Participación incidente

La participación es un arma de doble filo. *«El discurso de la participación y las reformas que se*

<sup>7</sup> Aguilar Villanueva, L., “Estudio introductorio”, en *El estudio de las políticas públicas*, México, 1992:15-67.



*promueven bajo su paraguas, ha tomado, para muchos la fuerza del sentido común».*<sup>8</sup> La participación ha tomado cursos insospechados como tecnología de control, estrategia de legitimación de la decisión y sofisma de construcción de relaciones públicas. A veces la promoción de la participación no es sino un modo de estabilización del *statu quo*, el cual garantiza la perpetuación de la pérdida del empoderamiento.

Cuando el OPE habla de participación, su apuesta es por la participación incidente. Con Anderson reflexionamos que para hablar de participación auténtica hay que preguntar: *«quién participa, en qué áreas y en qué condiciones; también participación para qué y con qué fin».*<sup>9</sup> En ese sentido, la existencia de participación para pensar el sector educativo bogotano estaría mediada por un fuerte compromiso institucional —evidente en la capacidad de decisión, la voluntad política y la existencia de condiciones y recursos para sostener los procesos participativos— y por tres principios rectores: la comunicación, el fortalecimiento organizativo y la formación. Sin alguno de los tres, el proceso tendría el riesgo de quedar en mero discurso.

Cada uno de estos principios desencadena un proceso, y a su vez, un resultado: la comunicación crea deliberación pública multilateral. Es decir, que la convocatoria y confluencia de diversos actores y sectores, de índole y sustrato disímiles, produce una real negociación y confrontación de intereses para la construcción colectiva de las posibilidades de acción. El proceso de fortalecimiento organizativo implica un fuerte impulso a la movilización social, fin último de cualquier modo de empoderamiento democrático. La capacidad

de convertir al movimiento social en interlocutor válido para el desarrollo del Estado, exige del Gobierno voluntad política y un afinamiento de la capacidad de escuchar. Por último, el principio de formación implica un proceso cuyo resultado es la cualificación de la participación, con lo cual se desvirtúa el eterno argumento de que las sociedades no están listas para participar.

### Apropiación de la política

El trasegar del OPE y del IDEP nos ha llevado a entender una relación biunívoca entre la política educativa y la pedagogía. En este sentido, hemos entendido que hablar de la política sectorial pasa por la pregunta de cómo esta se traduce en la práctica cotidiana de la institución escolar, con respecto a lo que pretende. Es la pregunta perenne de la aplicación. Sin embargo, los interrogantes que se ha hecho el OPE es por la apropiación de la política, cómo se da, qué implicaciones tiene, qué compromisos, qué incapacidades, qué retos.

A estas preguntas nos hemos acercado por diversos medios, incluyendo una investigación financiada por el proyecto con el fin de indagar por los modos de apropiación de la política sectorial en el colegio John F. Kennedy a través de la metodología de estudio de caso,<sup>10</sup> gracias a la cual

<sup>8</sup> Anderson, G., “Hacia una participación auténtica: deconstrucción de los discursos de las reformas participativas de la educación”, en Narodowski, M. *et al.* (Comp.), *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela*, Granica, Buenos Aires, 2002.

<sup>9</sup> Anderson, G., *op. cit.*, p. 152.

<sup>10</sup> Esta investigación la realizó la Corporación Viva la Ciudadanía entre diciembre de 2005 y junio de 2006.



hemos podido identificar algunos de los alcances de la apropiación de la política pública.

*La información:* la existencia de estrategias que hagan públicos los contenidos de las políticas así como los razonamientos y los actores que las construyeron, las formas como se priorizó su destinación, etcétera.

*La práctica:* la capacidad de poner en práctica aquello que sugiere la política en formas reflexivas y no solo con el fin de cumplir tareas o requisitos.

*La sostenibilidad:* la apropiación garantiza que la política no es meramente una necesidad sentida de un partido de gobierno, sino que las comunidades pueden hacer propias aquellas decisiones que las benefician, para garantizar su continuidad política, económica y comunitaria en el tiempo.

Existen diversas formas de apropiación<sup>11</sup> de las políticas:

- La apropiación plena, que se da cuando el maestro o la maestra, tanto por convicción, discurso, como en la praxis cotidiana, reflejan la política en cuestión.
- La apropiación parcial implica que es posible identificar solo una de las dos características en el/la docente: o tiene un discurso pero no una práctica, o viceversa.
- La apropiación formal es aquella que se asume no por convicción sino por intereses específicos u obligaciones laborales.
- La apropiación privada, caracterizada por la patrimonialización individual o de grupo de un tema determinado o conjunto de temas de la política.

- La apropiación social hace referencia a la sintonía o adopción conceptual o práctica por parte de un grupo de personas o una comunidad, de una política pública determinada.
- La reelaboración dentro de un colectivo que a partir de un tema determinado desencadena propósitos y acciones con un acervo particular que desborda, transforma e incluso confronta la política inicial.

Hablar de apropiación implica por lo menos asegurarse del cumplimiento de dos requisitos: la pertinencia de la decisión y la racionalidad de la acción en términos de infraestructura. La observación que nos ha permitido este proceso de investigación permite postular una serie de variables, sin las cuales no es posible hablar de apropiación. No se formula a continuación un listado ordenado ni jerárquico, sino más bien unos elementos interdependientes entre sí. Quizá cada uno, o algunos de ellos,<sup>12</sup> nos permitan hablar de diferentes grados de apropiación, pero sin duda precisaríamos de todos, en el deber ser, para hablar de Apropiación con mayúscula.

*Adaptabilidad.* No solo el concepto propuesto desde la política pública es adaptado a unas condiciones específicas de un colegio determinado, de una experiencia específica del o la educadora, o a unas situaciones puntuales o coyunturales. También se trata de la flexibilidad del entorno para adoptar, comprender y aprehender dicha experiencia.

<sup>11</sup> Tomado del documento final de la investigación realizada para la Corporación Viva la Ciudadanía por Esperanza Cerón (investigadora principal), pp. 89 y ss.

<sup>12</sup> *Ibíd.*, pp. 95 y ss.



*Sentido de lo público y del bien común.* ¿La iniciativa contribuye como parte de la política pública que es, a reforzar el sentido de que se está trabajando en un asunto que es del interés común de la sociedad, cuyos impactos contribuirán a reforzar el sentido de bien común?

*Aprendizaje social.* ¿El desarrollo de la iniciativa específica está produciendo conocimiento colectivo o con posibilidades de llegar a serlo?

*Interactividad.* Podemos hablar de apropiación de una política pública cuando existe una praxis que la alimenta o que dice estar sustentada en ella. Pero su característica tiene que ser dialogante, inquisitoria y dispensadora de respuestas al mismo tiempo.

*Creatividad.* La apropiación, al pasar por el individuo la situación específica y las experiencias de todos/as cuantos/as participan en ella, debe producir un paso más allá.

*Generación de procesos.* La apropiación ocurre, cuando la praxis de ella desprendida genera nuevos e inusitados procesos, bastaría con decir como indicador que “provoca ganas” de seguir haciendo otras cosas, no solo en el docente sino en los “beneficiarios”, en la escuela entera.

*Desarrollo de comunidades.* La apropiación de una política pública implica la conexión en redes de sujetos que están en lo mismo en un escenario semejante.

*Soportabilidad social.* Consiste en la sintonía que en la agenda pública logre mantener un tema determinado. En este punto nos encontramos frente a intereses que “permiten” o no que los temas vayan y vengan.

*Implícitos de sostenibilidad.* La apropiación de una política debería generar en sí misma los indicadores que la hagan sostenible en el tiempo y en las personas. Su éxito como política tendría que culminar con la generación de condiciones que le den permanencia y desarrollo.

*Aprebención de los resultados.* Tiene que ver con el aprendizaje social y el sentido de lo público, pero enfatizando en la internalización del saber. Es cuando la política pública ha pasado a ser parte del territorio individual y colectivo de acción social y política de las personas.

*Capacidad de gestión.* Si la política pública en cuestión no ha generado en quienes interactúan con ella la capacidad de gestión, no tendrá éxito.

En pocas palabras, lo que se busca es invertir el sentido de la decisión para que la lógica que impera sea la de que las instituciones y las localidades demanden su propia política y el nivel central esté dispuesto, política, financiera y administrativamente, a cumplir con las concertaciones con el nivel local. De esto se trata cuando se habla de democracia participativa, y lo importante es ser conscientes de que aún está lejos, pero que la generosidad de los gobiernos puede profundizar la ciudadanía.

## La noción de observatorio

La noción de observatorio lo es en tanto metáfora, metáfora de la mirada, de intercambio de miradas, con una doble condición: *con* perspectiva y *en* perspectiva. Con perspectiva, el OPE se inscribe en el horizonte del saber pedagógico y se afirma en una territorialidad propia sugerida por la relación escuela-ciudad. En perspectiva, si



tenemos en cuenta que se liga a acciones programáticas pensadas a mediano y largo plazos, que no solo se circunscriben a aquellas propias del IDEP, del cual depende, sino de las agendas de grupos de redes de maestros de las localidades que lo perciban como propio y clave de su funcionamiento.

Más allá del observador que se sirve de algún operador óptico, llámese instrumento o ficha de observación, lo importante es el sujeto, los sujetos convocados a un nuevo campo de visibilidad. El OPE es un pretexto para mirar de otra forma: voluntad, deseo, opción política. En la mirada se conjugan múltiples intereses y el observatorio busca hacer visibles aquellos focos de intensidad en donde la actividad pedagógica es lo distintivo.

Como dispositivo puede asimilarse a una red de redes, que sin pretender centralizar todas las acciones, permite la construcción colectiva de la mirada. Quiere esto decir que la concepción de mirada que lo sustenta aboga, de un lado, por captar la multiplicidad, lo peculiar, lo diverso, y de otro, poner en evidencia los supuestos de los sujetos participantes y las formas de apropiación y adecuación de determinadas directrices políticas en condiciones concretas del quehacer pedagógico.

El propósito del OPE es visibilizar, mostrando la riqueza pedagógica y educativa de la ciudad, mas no para la contemplación. La opción por las miradas generadas desde los maestros busca transformar la forma como nos reconocemos a nosotros mismos.

Deleuze define un dispositivo como una «*máquina para hacer ver y para hacer hablar*»<sup>13</sup> y lo

explica por medio de la metáfora de un ovillo, pleno de líneas múltiples que se entrecruzan y a través de las cuales se constituyen verdades. Son líneas que ocupan espacios distintos, varían de dirección u origen, tensionan, visibilizan, formulan fuerzas que se exponen en su entrecruzamiento. Ubican a los sujetos en espacios particulares de su naturaleza reticular. Un dispositivo comprende verdades de luz y visibilidad, verdades de enunciación y verdades de subjetivación. Es decir, que «*la verdad designa el conjunto de las producciones que se realizan al interior de un dispositivo. Es la realización de las líneas que constituyen el dispositivo*».<sup>14</sup> Las verdades constituidas para la pedagogía casi siempre aparecen escindidas de la cotidianidad escolar. Se han constituido para pensar en la pobreza de lo que existe, de su ineficacia, de la poca realización de la que se es capaz. Con el ánimo de aportar en la constitución de una nueva verdad —la riqueza de la cotidianidad escolar, su potencia y plenitud, su creatividad— pensamos en la necesidad de que este dispositivo opere como un «*aparato que distribuye a los individuos*»,<sup>15</sup> los ponga en diversos lugares, intermedie en sus saberes, mute, se reactualice, se repositone. Nuestro afán político manifiesto es reubicar al maestro y con este reposicionamiento producir alteraciones en el campo pedagógico y educativo de la ciudad.

Por otro lado, desde el psicoanálisis es posible también proponer algunos elementos a través de

<sup>13</sup> Deleuze, G., "Qué es un dispositivo", en *Foucault filósofo*, 2003:163.

<sup>14</sup> *Ibíd.*, p. 166.

<sup>15</sup> Foucault, M., *Vigilar y castigar*, México D.F., Siglo XXI Editores, 1998:182.



los cuales consolidar la noción del OPE como dispositivo, cuando se recuerda la alusión a la disposición que implica, es decir, cuando se ubica un lugar con unas características específicas, de suyo particulares. Si bien el dispositivo que reclama el psicoanálisis tiene que ver con el lugar en el que “se pone a hablar al inconsciente”, en el que su escucha es la condición, o si se prefiere, su razón de ser, para el observatorio esa mirada que se provoca —entendida en su carácter plural— tiene ahí su lugar privilegiado, su espacio deseado, construido en el juego que plantea esa provocación deliberada, ese direccionamiento que se esboza cuando se manifiestan preocupaciones puntuales en torno al sujeto, a la sociedad o a la comunidad, por nombrar sólo algunas de las preocupaciones que en su momento brindaron instancias de discusión para su “puesta en funcionamiento”.

De modo que el OPE es un dispositivo si se lo concibe como el espacio-tiempo en el que se quiere privilegiar la mirada, que a su vez es escucha afinada: lo que acontece en la escuela y fuera de ella, lo que se pasea por la mente del maestro y que no necesariamente coincide con los mandatos institucionales que tiene que obedecer, lo que acontece en lugares lejanos a la escuela —geográfica, conceptual o prácticamente—, lo que convoca la conformación de colectivos de diversa proveniencia y persiguiendo objetivos varios... lugar de poder, sí, seguramente, en tanto visibiliza actores y acciones, y empodera, expone, propone y cuestiona, es decir, construye, incluso en la resistencia.

Altamente “subversivo”, en la medida en que, como la palabra lo indica, subvierte: no se limita

a sumarse al “orden establecido de las cosas”; al contrario, se sustrae, se pregunta y se deja preguntar. Interpela, subraya, obvia, porque tiene la necesidad de proponer en alguna medida un estado de cosas distinto al determinado por la organización actual en materia educativa y pedagógica, a sabiendas de su carácter eminentemente político.

### Antecedentes

Se ha partido del supuesto de que el observatorio es uno de los mecanismos que ha adoptado el modelo contemporáneo de sociedad basada en el control. En buena medida esta es una afirmación que se puede corroborar al ubicar los propósitos y formas de funcionamiento que han adoptado los observatorios en general.

Un sondeo somero, para el caso de Bogotá, muestra al menos tres tendencias: a) los observatorios que se constituyen como órganos veedores de la gestión de organizaciones gubernamentales o de entidades que, siendo particulares, prestan servicios públicos. Su objeto es el seguimiento a la gestión y el cumplimiento de los fines para los que fueron creados, b) los observatorios que fundamentan su acción en ejercicios estadísticos y construcción de indicadores con los cuales hacer predicciones que permitan orientar o proponer nuevos escenarios en materia de desarrollo de la política pública, c) aquellos observatorios que definen su accionar en el campo de la investigación y la formación, bajo los propósitos de profundizar en el conocimiento y su incidencia en el análisis del impacto de la política del sector en el que han sido creados.





El IDEP, que tiene como horizonte la defensa de la educación pública y la visibilización del docente como profesional productor de saber pedagógico a partir de su experiencia, ha organizado para estos propósitos un observatorio desde el cual crear las condiciones que permitan hacer visible la riqueza pedagógica que se produce en la ciudad, y las posibilidades y alcances del ejercicio docente en materia de participación en la política pública del sector educativo.

A través de seminarios de producción de saber, de la construcción de la figura del maestro cartógrafo, del trabajo permanente con docentes y en instancias distintas a la escuela en las que se desarrollan procesos varios de formación, se ha realizado un ejercicio importante para la ciudad, los maestros, investigadores, decisores de política pública y comunidad en general, consolidándose y ubicándose en el horizonte pedagógico y educativo de la ciudad, y, se espera tener efectos más amplios en el país y el continente.

### Identificación del problema

La educación es un espacio habitual de la sociedad contemporánea. La educación y las diversas instancias de formación están presentes en la mayoría de los procesos urbanos puesto que la vida de la ciudad corresponde a una necesidad técnica, intelectual, política y ética particular. La ciudad genera procesos, evidencias, experiencias y acontecimientos pedagógicos, pero paradójicamente, en Bogotá se desconoce la riqueza pedagógica. Se invisibilizan tanto las instancias pedagógicas formales —la escuela y la universidad— como las no formales e informales, producidas por individuos, instituciones y comunidades diversas. Se

ignora el valor de la pedagogía en la cotidianidad urbana y se afecta la función social del maestro; se subvalora a la escuela, responsabilizándola de varias problemáticas sociales, o se sobrevalora su capacidad de resolver problemas que genera la vida urbana.

No existen personas, instituciones o metodologías encargadas de sistematizar la información pedagógica que genera la ciudad. Y, dada su naturaleza difícil de capturar, la información pedagógica y el valor del trabajo cotidiano del maestro se pierden entre la gran dispersión de actividades y de información.

Las consecuencias de esto son negativas tanto para Bogotá como territorio, como para la educación como sector y para el maestro y el niño como sujetos. En la ciudad la dispersión de información hace que se repliquen incesantemente esfuerzos, que se desperdicien recursos y que se confundan prioridades. Para la política pública y la ejecución presupuestal este es un factor grave de desarticulación, que hace invisible la inversión pública por el desgaste de esfuerzos y el impreciso direccionamiento de las inversiones. En el plano político implica baja credibilidad y visibilidad de los logros y los acumulados políticos de la administración. Además, transmite desconocimiento y desorganización por parte de las instituciones. Para el sector educativo se traduce en dispersión de iniciativas, réplica de esfuerzos, desarticulación de instancias. Esto conlleva un exceso de activismo institucional, el desconocimiento de actores sociopolíticos de la educación, la irregularidad de las políticas, lo cual tiene consecuencias en el currículo y el PEI.



En términos de construcción del sujeto maestro para su fortalecimiento, esta desarticulación de la información produce un aumento de trabajo (o la réplica de trabajos ya llevados a cabo y no sistematizados), lo cual trae consecuencias en dos sentidos: la falta de reconocimiento a la labor del maestro y el desgaste de procesos, ya que el activismo es tal que el maestro se diluye en medio de todas las tareas que debe cumplir, haciendo de ellas un simple requisito y desmejorando la calidad de su trabajo.

Es en el espectro descrito en el que nos gustaría ubicar al maestro como sujeto. Y la preocupación por el sujeto conlleva una preocupación por el carácter político que lo define, por el espacio público en el que debe tener parte y por las instituciones que, al ofrecerle su hábitat, formándolo, se dejan dar forma por él.<sup>16</sup> Es el momento de intentar darle forma al lugar común según el cual el maestro es un sujeto político que ejerce un poder. Y sin embargo, se ve a muchos maestros enfrascados en discusiones sobre la dignificación, sobre la profesionalización. ¿Y es que acaso estas características, la dignidad y la profesión, están por fuera del espectro del maestro? El maestro las tiene por definición cuando comprende las implicaciones que tiene para la cultura su quehacer, las posibilidades que se le abren en la enseñanza, las posiciones de sujeto que le permiten ver al mundo desde una perspectiva particularmente valiosa.

Entonces, ¿qué es lo político de la educación? Está comprendido en por lo menos dos cosas; en primer lugar, aquello que establece la continuidad en el tiempo de las generaciones y la coexistencia de singularidades. En segundo lugar, la voluntad

de regulación del cambio (individual, masivo y social).

No hay educación sin transmisión cultural (pero lo que se transmite no es un contenido sino una relación). Entonces la profesión del maestro tiene como objeto la reproducción de la cultura. Esto implica la socialización (intentando no ser reduccionista) de un estatus político, de un acervo cultural, de una historicidad, de un proyecto colectivo de nación, de un tipo de ciudadano. Es decir, que el maestro, desde cómo se concibe a sí mismo y concibe a su quehacer, construye mundos posibles, legitima y deslegitima proyectos políticos, construye imaginarios y posiciona otros sujetos. De la manera como interprete la realidad y actúe ante ella dependerá también la posición que asuman los sujetos que lo escuchan y los modelos que se les brindan. Y nos preguntamos con Graciela Frigerio: *«¿educar será entonces el acto político de reconocer, sin el cual el conocimiento no es posible?»*.<sup>17</sup>

En este sentido, la labor del observatorio es crucial, puesto que sirve de dispositivo de reconocimiento, máquina para hacer ver, engranaje articulador. Conecta a los maestros entre ellos y con la ciudad para buscar puntos de apoyo y apuntalamiento de sus iniciativas. Legitima y visibiliza los esfuerzos del sector educativo, les da un peso políticamente visible frente a otros sectores, y produce conocimiento e información veraz y

<sup>16</sup> Frigerio, G., "En la cinta de Moebius", en Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2005:16.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 15.



pertinente para la toma de decisiones de política pública, a la vez que cualifica la investigación en educación y pedagogía.

### Del por qué un observatorio y no otra cosa, o hacia una justificación

La pregunta por las razones o los móviles que hicieron pensar en la consolidación de un dispositivo capaz de especializarse en la mirada aspira a encontrar voces interesadas en la construcción múltiple de respuestas, antes que en la univocidad de las mismas, procurando así valorar lo diverso y potenciarlo en el cruce inevitable de miradas, teniendo en cuenta que lo primero que sale a nuestro encuentro a la hora de pensar en un observatorio es la alusión al mirar.

El diccionario —recurso que ofrece una aproximación inicial a los significantes— define al observatorio como *«lugar dispuesto o adecuado para hacer cualquier observación»*.<sup>18</sup> Se trataría de ver cómo se ha consolidado un hacer a través de los objetos de mirada que ha ubicado en el transcurso de un trasegar: modos de aproximación, ubicación de problemas, herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas a través de las cuales ha configurado un espacio-tiempo particular, sin desdeñar la influencia del entorno que lo circunda, que de algún modo ha incidido en su conformación: acaso una suerte de especificidad no obstante el reconocimiento de unos lineamientos que han jugado en esa particularidad un papel determinante.

Dichos lineamientos seguramente se hagan visibles a través de la inclusión del IDEP en el eje social del Plan de Desarrollo de Bogotá, desde el

cual debe aportar al ejercicio de los derechos sociales, económicos y culturales, como el derecho a la educación y el derecho a la diferencia. Si se entiende que a través de una educación con tales características es posible acceder a mejores condiciones de vida, el papel de una entidad que abandere y jalone procesos en dirección a la investigación educativa y pedagógica quedaría justificado; sin embargo, como se trata de determinar lo que atañe al quehacer de una de las instancias que la constituyen, habría de revisarlo un poco más de cerca, subrayando que se trata de una pesquisa que tiene lo social como su trasfondo de acción, o, si se prefiere, su fin último.

Cuando el observatorio hace visibles las experiencias pedagógicas mediante el reconocimiento de su riqueza para la ciudad (en términos de su carácter comparable, contrastable, transferible, de validación y reconocimiento, utilizable); cuando determina unos componentes y unos proyectos que las nutran; cuando establece una espacio-temporalización de los registros, está contribuyendo fundamentalmente en la cualificación de la mirada, es decir, está investigando, porque determinar el campo de objetos del mirar es un paso fundamental en todo ejercicio investigativo.

El observatorio tendría que adentrarse en discusiones políticas, éticas, estéticas, antropológicas, culturales, sociales, que han tensionado las relaciones entre el maestro, la escuela, los estudiantes, la ciudad y las comunidades mediante la formulación de preguntas materializadas en proyectos: cada uno de ellos resulta de la formaliza-

<sup>18</sup> *Diccionario de la Real Academia Española, DRAE, 1992.*



ción de esas preguntas. Lo más importante es que las preguntas no se agotan; al contrario, después de constituirse en punto de partida comienzan a determinar el rumbo, a orientar la ruta, admitiendo a su vez el advenimiento de otras nuevas.

El observatorio se presenta entonces como una metáfora de intercambio de miradas: no se trata de un mirar en sí mismo sino de experimentar la mirada, advertirla en sus pliegues y sus límites, reconocer que no bien pretendemos mirar sino que también somos objeto de mirada. Entendido como “pretexto para mirar de otra forma”, no puede asumirse como una estructura rígida, sino como un dispositivo que propone una composición táctica, un juego estratégico, que no solo admite sino que insta a la construcción colectiva de la mirada.

Seguramente la lectura y visibilización que emprenda el OPE aporte en la organización de la dispersión de la información pedagógica en tanto, ubicado desde el lugar abierto por la acción de mirar, está en condición de identificar quiebres, pliegues y fisuras que desde otro sitio no puedan percibirse. Pero más allá, la búsqueda es hacia la constitución de un sujeto maestro consciente de su protagonismo cultural y de su responsabilidad social, un maestro convocado al quehacer y el entender político.

### Marco teórico-conceptual

Para poder determinar la dimensión que se le quiere dar al propósito último del observatorio es menester hacer una precisión en torno al sentido de los significantes que dicho planteamiento pone en juego, a saber: sistema de información

e investigación. Por sistema, el *Diccionario de la Real Academia Española, DRAE*, registra:

Del latín *systema*.

1. *m.* Conjunto de reglas o principios sobre una materia racionalmente enlazados entre sí.
2. *m.* Conjunto de cosas que ordenadamente relacionadas entre sí contribuyen a determinado objeto.
3. *m. Biol.* Conjunto de órganos que intervienen en alguna de las principales funciones vegetativas. *Sistema nervioso*.
4. *m. Ling.* La lengua en su totalidad, así como cada uno de sus sectores (fonológico, gramatical y léxico) considerados como conjuntos organizados y relacionados entre sí.

Entrelazar, ordenar, relacionar, son algunos de los verbos que se ponen en juego para pensar el sistema como noción. Como queda sucintamente expuesto, desde diversas disciplinas es factible ubicar esa coincidencia. La sociología también ha planteado una entrada para pensarla, en tanto se propuso la elaboración de modelos que representaran y simplificaran la realidad social, hasta el punto de afirmar que «*la realidad estudiada presenta las propiedades de un sistema*» (Parsons). En ese sentido, este daría cuenta de la relación que es posible establecer entre una realidad y el sistema formal que la modela.

La alusión al sistema social —objeto de estudio de la sociología— remite a una analogía a través de la cual esta buscó ganarse un lugar en el campo de las disciplinas sociales, echando mano a la idea de organismo trabajado por la biología, y, más exactamente, desde la medicina, la cual garantiza su



bienestar a partir del buen funcionamiento de los órganos que lo constituyen.

Con la teoría de sistemas este concepto aparece como un conjunto de elementos dinámicamente relacionados, formando una actividad para alcanzar un objetivo operando con datos que proveen información. De manera que se trataría de entender el sistema como un conjunto de instancias cuya relación promovería el desempeño integral, capaz de garantizar la consecución del (los) objetivo(s) deseado(s).

Por investigación: Del latín *investigatio*, *-onis*.

1. *f.* Acción y efecto de investigar.  
básica,

- La que tiene por fin ampliar el conocimiento científico, sin perseguir, en principio, ninguna aplicación práctica.

Investigar: Del latín *investigare*.

1. *tr.* Hacer diligencias para descubrir una cosa.
2. *tr.* Realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia.

Podría decirse entonces que un sistema de información es un conjunto de elementos que interactúan entre sí con el fin de apoyar las actividades de una institución, empresa o negocio.

Un sistema de información realiza cuatro actividades básicas: entrada, almacenamiento, procesamiento y salida de información.<sup>19</sup> Sin embargo, el observatorio ha querido redimensionar esta categoría convirtiendo el sistema de información no solo en un asunto de *hardware*, *software* y levantamiento de datos, sino en parte de un sistema integrado en el cual la investigación (sus

resultados parciales y finales, sus preguntas, su comunicación y sus actores) se articula con las tareas de observación y con los equipos que llevan a cabo la visibilización de experiencias. Así, el dato no pretende convertirse en un objeto, ni cuantificarse, sino construirse con el apoyo de un desarrollo tecnológico particular. Con la dinámica del sistema de investigación se busca crear espacios permanentes de interlocución de los equipos investigativos alrededor de preguntas que emergen tanto de las propias dinámicas investigativas de los proyectos como de las tendencias que se evidencien a partir de las estrategias de recolección y contrastación de información.

En este sentido cabe anotar que las preocupaciones actuales de los formuladores de políticas públicas han ido pasando del interés por conocer la magnitud de las principales actividades del mundo escolar, tales como el número de estudiantes matriculados por grado, el porcentaje de deserción, el número de escuelas en operación, el de maestros, el de proyectos educativos formulados, el de maestros con formación en niveles de diplomado, especialización, maestría (información cuantitativa), a preocupaciones que ligan el conocimiento de las situaciones anteriormente mencionadas con la comprensión de los fenómenos que dan lugar a entender la educación como, si no el principal, uno de los más sustanciales procesos de construcción social de la realidad.

Las apuestas institucionales se orientan entonces a la puesta en marcha de sistemas de información que, con base en la recolección y manejo

<sup>19</sup> [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com).



de información cuantitativa y cualitativa, generen aproximaciones dinámicas a las problemáticas y temas estratégicos para el desarrollo. En el contexto de la conectividad la ciudad de Bogotá está haciendo importantes esfuerzos por brindarle al “cliente-ciudadano” toda la información posible, aun a costa de su privacidad. Estos sistemas de información centran su atención en al menos cuatro grandes ejes: a) la agregación de información para la generación de valor asociado a la construcción de políticas públicas, la asignación de recursos y el impulso a estrategias de fortalecimiento institucional, b) la divulgación de experiencias significativas y de lecciones orientadas al aprendizaje organizacional, c) la visualización de información asociada a proyectos, actores, relaciones, cartografías, impactos sociales, etc., y, d) la configuración de bases de datos.

Para finalizar, señalaremos que el giro propuesto busca orientar nuestro sistema de información e investigación como herramienta para mirar —no para fiscalizar—, entendido como instancia institucional que articula distintas formas de la in-

formación con el ánimo de favorecer el análisis coyuntural y prospectivo de un sector específico.

De modo que un sistema de investigación e información con las características del OPE remitiría a una instancia capaz de relacionar los elementos puestos en juego, en cuya relación se generen posibilidades de búsqueda que den soporte, a la vez que evidencien y hagan posible la aparición permanente de elementos que la enriquezcan y potencien. No solo registrar: el llamado es a hacerse responsable de lo registrado desde el momento mismo de la inclusión de cualquier información, ya que esa decisión lleva implícita una postura, o una pregunta, si se prefiere.

De ese modo, bien puede afirmarse que no hay imparcialidad: la elección de las experiencias a través de las cuales se ha ido dando forma al observatorio, pone de presente la apuesta —que es a su vez riesgo— por abonar el terreno para que se continúen gestando permanentemente reflexiones tendientes a la cualificación de la discusión emprendida por el instituto alrededor de la pedagogía y la educación.

# Las escuelas de los territorios y los territorios de la escolarización: caleidoscopio de la pedagogía

ELIZABETH CASTILLO GUZMÁN<sup>1</sup>

Escuela Mina  
(Municipio Suárez, Cauca)

*Entre los silencios de la mina y la montaña se inventaron una casa grande, donde pudieran correr, jugar y crecer los hijos de la gente negra.*

*Mi colegio es el lugar donde me integro con mis amigos y donde comparto mis ideas y los momentos de alegría.*

*En la toma trenzamos nuestros encuentros, nos encontramos*

*en la fuga y nos fugamos en el rap.*

*Salimos del corte y venimos a la escuela; o salimos de la escuela y nos vamos a la mina.*

*Nuestra riqueza no es el oro, tampoco la plata.*

*Si nos ponen un poco de ritmo bailamos hasta en una pata.*

*Quisimos hacer una metáfora de lo que es la escuela y en ella se puede reconocer a la profe Martha y toda su parentela.*

*Las trenzas y los cortes los tienen en la cabeza.*

*Los viven todos los días y se encuentran en la escuela.*

(Expedicionarios de la Ruta afrocolombiana norte del Cauca y sur del Valle)<sup>2</sup>

Para iniciar esta reflexión creo necesario aclarar algunas nociones a las cuales haré mención de

<sup>1</sup> Profesora e investigadora del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca, ponencia presentada en el simposio “Nuevas formas y categorías de investigación en educación y pedagogía”, en la mesa “Territorio, educación y pedagogía”.

<sup>2</sup> Los testimonios, fotografías y metáforas que se presentan en este texto hacen parte de la producción de la Ruta afrocolombiana norte del Cauca y sur del Valle, proyecto integrado a la Expedición Pedagógica Nacional durante el año 2003. Participamos como maestros expedicionarios sor Inés Larahondo y Liraida Peña (Casita de Niños de Buenos Aires, Cauca); Jashibe Barrero, Heiner Lasso Obregón y Priscila Carabalí (Colegio Luis Carlos Valencia, de Jamundí, Valle del Cauca); Henry Ballesteros, Rafaela e Ivonne (Institución Nueva Visión de Honduras, Suárez, Cauca); William Márquez (Instituto Agrícola Suárez, Cauca); Sonia González Rodríguez (Colegio Jorge Eliécer Gaitán, Guachene, Cauca); Martha Carabalí y Azahel Balanta (Institución Educativa Santa Rosa de Lima, Suárez, Cauca); Luis Fernell Bonilla (Colegio Ana Josefa Morales, Santander de Quilichao); Marcela Piamonte, Ernesto Hernández, Jaime Viveros, Xiomara Garzón, Axel Rojas, Sua Baquero y Elizabeth Castillo (Programa Licenciatura en Etnoeducación, Universidad del Cauca). Agradezco a mis compañeras y compañeros de ruta, así como a los niños, jóvenes y mayores de las comunidades visitadas, su vitalidad sentipensante.



forma reiterativa, y que en su conjunto constituyen el mapa que inspira este escrito. En primer lugar, quiero distinguir entre educación y pedagogía. Para la primera asumo el lugar señalado por Durkheim (1957:70-71), como *«la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social»*. De esta manera, y en sentido amplio, asumimos que con la noción de educación nos referimos a los procesos de socialización, que son tan complejos y diversos como experiencias de sociedades humanas existen. En segundo lugar, al tratar el concepto de *pedagogía* voy a remitirme a la profesora Zuluaga (1987), quien estableció su naturaleza como la disciplina que *«conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas»*. Este planteamiento nos localiza el ámbito de la pedagogía en el plano disciplinar de la enseñanza. En tercer lugar, usaré la referencia a territorio en el sentido más moderno, y si se quiere, ortodoxo del término, es decir, lo que la antropología, la sociología y la geografía han acuñado en la comprensión de los procesos representacionales con los cuales los seres humanos marcamos, enmarcamos, apropiamos, usamos, sacralizamos e institucionalizamos los espacios geofísicos; en su sentido más amplio me referiré al territorio como espacio cultural, geográfico e histórico.

Como un aporte sugiero la noción de territorialidad en sus perspectivas política y cultural, entendida como vínculo que identifica a los sujetos en su relación de pertenencia y existencia en el territorio, y como marcación de los espacios físicos y su historia. En este sentido, hablamos de diversas territorialidades educativas, al reconocer la existencia de *otras* formas educadoras distintas a la escuela o incluso instauradas dentro de sus

límites pero con fines diferenciados a los de la escolarización moderna. Estos procesos incluyen la etnoeducación, la educación indígena, la educación popular, la educación comunitaria y la etnoeducación afro, y son trayectorias constituidas de forma singular, por lo cual demandan nuevos formatos de reconocimiento. Por ello, no pueden ser analizadas desde los viejos esquemas de las geografías de centro, sino, por el contrario, deben expresar su propia configuración y delimitación. Desde esta perspectiva, hablamos de una *geopolítica de las educaciones y la pedagogía* respecto de las tensiones de saber-poder entre las comunidades académicas de centro (pensadas *per se* como las globales) y las comunidades locales (con aspiraciones autonómicas). La potencia del concepto de territorialidad reside en la posibilidad de comprender en clave de historia cultural los recorridos y sentidos de las experiencias contemporáneas y a la vez construir diálogos descolonizadores entre escuelas, sujetos y saberes.

### Territorios de la escolarización

Al referirnos a los territorios de la escolarización nos estamos refiriendo, entre otras cosas, a los procesos históricos que dieron paso a la emergencia y expansión de la escuela en Colombia tal como la reconocemos actualmente, en su centralidad como institución del saber, de la moral y de la cultura.

Este proceso de escolarización de las sociedades y las comunidades se abrió paso en medio de profundas dificultades, entre las cuales vale la pena destacar la imposibilidad de forjar un proyecto de nación anclado en los territorios de sus geografías y un pensamiento liberal que diera luces para la secularización del Estado y sus ciudadanos. De este modo, la escuela se expandió a lo largo y ancho de





Colombia marcando la existencia de las poblaciones en función de un nuevo afán: el de la cultura católica y letrada. En este largo trayecto el país mantuvo vigentes las concepciones bajo las cuales se fundó su separación del Imperio español, es decir, las de la colonialidad, pero ahora claramente establecidas respecto a los otros diferenciados de lo nacional, en este caso, indios y negros.

El proceso de escolarización introdujo importantes cambios en las formas de vida cotidiana localmente existentes. Los uniformes, la reorganización de los tiempos, el internado, las buenas maneras, el restaurante escolar, entre tantas expresiones de este dispositivo que poco a poco fue conduciendo a lo que sería una especie de ilustración escolar, hizo cada vez más visible y también más conflictivo el lugar de la escuela en la homogeneización e integración de las poblaciones étnica y culturalmente diferenciadas. Por eso, la evangelización como forma de escolarización es la referencia histórica obligada, pues de este modo se fundó la escuela para quienes actualmente reconocemos como pueblos indígenas y afrodescendientes.

Podemos afirmar que la expresión cultural más fuerte de la colonialidad la constituye el largo capítulo de escolarización de las poblaciones consideradas subalternas de la sociedad nacional, pues constituye una sujeción de las poblaciones no europeas a nivel físico, moral y epistémico. Como lo señala Rojas (2004), la *colonialidad* incorpora no solo a las poblaciones, incluye también sus conocimientos. Por ello, el terreno de la educación fue esencial en la concreción de estos procesos. La escuela representa el dispositivo mayor con el cual se dio el tránsito de estas poblaciones hacia la sociedad “civilizada” a partir de complejas dinámicas de incorporación a la matriz europea

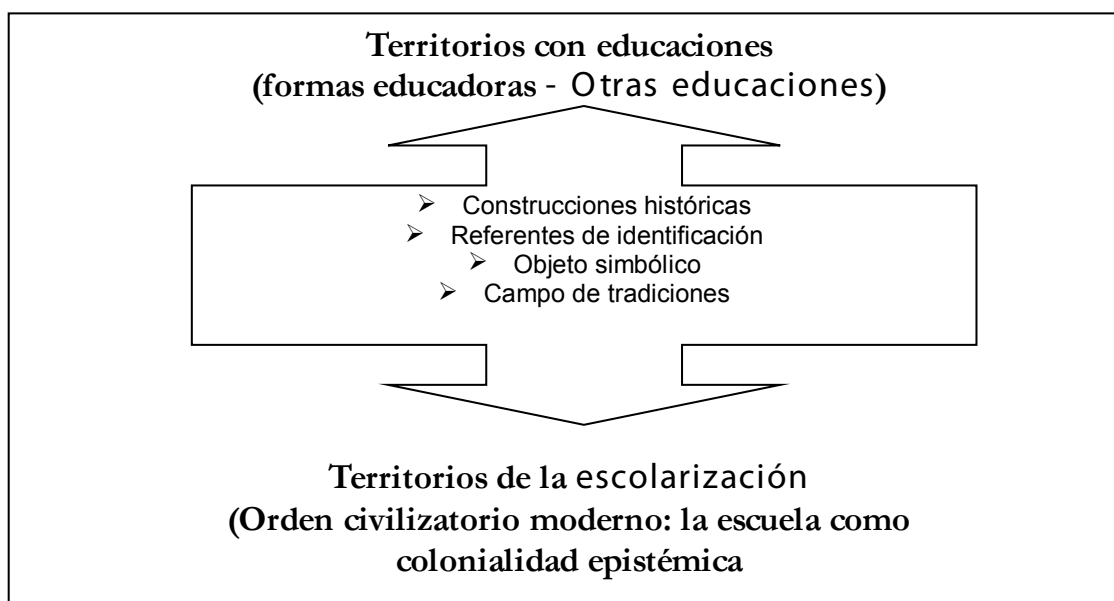
y a la renuncia a su existencia diferenciada. Así emerge el modo de educación colonial dirigido a los sujetos portadores de la diferencia y objeto de un proyecto de sociedad del progreso.

Queremos plantear cuatro tesis centrales para nuestro análisis:

- La escuela tal y como la conocemos, en tanto proyecto emblemático de la modernidad, emerge como el territorio de la educación. Esta surge dentro de los territorios geográficos y culturalmente ya existentes e instaura una rivalidad con los entornos locales educadores. Por ello la escuela batalla cada día por legitimar su existencia y su vigencia aunque aún no haya logrado dar el viraje necesario para coeducar con las propias comunidades en las cuales se instaló. Dicho elemento es central, pues la territorialidad a la que nos referimos fragmenta y divide los territorios ya existentes. Esto debe ser lo que explica la naturaleza distintiva que adquiere la escuela de los entornos en los cuales existe: distinción arquitectónica, simbólica y cultural.
- La escuela globaliza un tipo de conocimiento local, el occidental eurocéntrico, y con ello, realiza una marcación territorial muy importante en el orden cultural y epistémico, pues la escuela es la encargada de delimitar el conocimiento. De este modo se establecen las bipolaridades entre lo popular y lo culto, así como una tensión histórica entre las formas educadoras instauradas por fuera de este orden y las que la propia escuela legitima en su institucionalización de los procesos de formación. Tal proceso de globalización de un único tipo de conocimiento ha conllevado a que la escuela desvalore e invisibilice otras *epistèmes*.



- La escuela está afectada por las culturas locales (territoriales) y asume este hecho como un problema que debe ser superado. Dada la naturaleza hegemónica que atraviesa el acontecimiento escolar en el momento y modo de surgimiento, es poco o nada lo que se espera del entorno local en el que se instaura. Por el contrario, la escuela se erige con la pretensión de afectar profundamente las culturas locales (populares o incultas), así que el proceso de afectación que ha sufrido en su interacción con los entornos expresa al final del siglo pasado las profundas resistencias de la cultura escolar hacia las culturas locales. Algunas de estas expresiones de resistencia incluso se han desplazado al terreno de la escolarización de prácticas y saberes locales, como si llevando al mundo de la cultura escolar estos asuntos, considerados muchas veces contrarios a los valores que la escuela pretende fundar, al ser asumidos como objetos del currículo vivieran cierto proceso de reinención y, por tanto, su efecto deja de ser nocivo y se constituye en un aporte para la formación de las propias comunidades.
- A pesar de la intención uniformizante de las *culturas escolares, en sus territorios* se expresan las identidades y se produce una tensión entre la diferenciación que demandan los sujetos y la identificación que impone el mundo escolar con sus dispositivos. Particularmente las identidades culturales y juveniles remarcán el territorio escolar de un modo que resulta muy complejo, pues la escuela tiene un rostro oculto en el cual se tramitan las resistencias a la homogeneización de adultos y jóvenes. Los propios individuos construyen nuevas territorialidades en el espacio escolar: de resistencia, corporales, orales, que conviven de forma alternada con las propias culturas escolares.





## Territorios de escolarización en comunidades afrocaucanas<sup>3</sup>

Por todo lo anteriormente expuesto, la escuela, en su sentido amplio y complejo, representa un espacio político de batalla para los movimientos y comunidades étnicas que han visto en ella una posibilidad para reafirmar aquello que fue negado, para aprender aquello que fue ocultado. Se trata de complejos y diversos modos de territorializar las escuelas, con marcas culturales que las convierten en un lugar adjetivado, con anclaje en la localidad y con sujeción a proyectos político-étnicos. Escuelas negras, indígenas, de río, sin paredes, son entre muchos otros, los modos de referenciación que circulan para dar cuenta de una nueva marcación, la de la territorialidad escolar. Ya no se trata solo de la escuela como un territorio para sí misma y de cara al entorno. Ahora se trata de una escuela atravesada y signada por nuevos proyectos de saber sostenidos en una perspectiva contrahegemónica.

Como resultado de los dispositivos de integración impuestos a lo largo de los siglos XIX y XX, emergen procesos de resistencia que lograron en la década de los setenta expresiones muy concretas en los campos educativo y étnico. El proyecto político de reconocimiento iniciado por el movimiento indígena colombiano y potenciado por la organización de los pueblos afrodescendientes dio lugar a proyectos de educación indígena, educación bilingüe intercultural, educación comunitaria y educación propia, que fueron abriendo el camino a proyectos educativos y políticos contrahegemónicos. Estos elementos permiten dar paso al siguiente análisis, que se ocupa de mostrar una

dinámica de reterritorialización de las culturas afro en el mundo de las escuelas oficiales.

La escuela, en tanto dispositivo del integracionismo nacional, se instala en los territorios de las comunidades afrodescendientes con un claro proyecto de educación que nacionaliza. Las escuelas se constituyen también en los escenarios de la historia cultural y política de las comunidades afrodescendientes, y del tratamiento que han recibido desde el punto de vista de exclusión, invisibilización y discriminación. En este proceso, los modos como se fue concretando la pedagogía hacen parte también de un dispositivo epistémico que legitima desde su lugar de saber las relaciones de poder que subyacen a las estructuras sociales y políticas de la subordinación. Esto explica el que a pesar de una alta composición étnica del magisterio, en muchos territorios afro los fines de las prácticas pedagógicas responden de forma prioritaria a las demandas del orden nacional.

De otra parte, y como resultado de luchas políticas y culturales, el trasegar de las propuestas educativas propias de las organizaciones comunitarias afro ha dado lugar a propuestas que irrumpen en el escenario escolar oficial con la intención de centrar los currículos y las culturas escolares alrededor de las tradiciones y los saberes propios de las afroculturas. Estos procesos, denominados en algunos casos etnoeducativos y en otros educación afro, están interrogando de forma importante el sentido de la escuela en su

<sup>3</sup> Esta reflexión hace referencia fundamentalmente a los procesos que se vienen agenciando en el norte del Cauca, concretamente en los municipios de Buenos Aires, Suárez, Padilla y Santander de Quilichao, donde ha sido posible conocer de cerca el proceso de varias instituciones educativas.



actual desempeño pedagógico, y el lugar político del maestro y la maestra como *sujetos etnizados*, es decir, como sujetos de las culturas afro. En esta medida, los territorios de la escolarización sufren una afectación importante en su esfera pedagógica. Estas transformaciones demandan reconocimiento y valoración, en tanto proyectos pedagógicos étnicos. De algún modo representan un tipo de política educativa local que funde derechos y saberes culturales y que por ahora son objeto de visibilización en términos de “innovaciones pedagógicas”, pero que en el mediano y corto plazo pueden constituirse en una acción más estructural.

## LOS HIJOS DE LA GENTE NEGRA

—*Negro, negrito, ¿dónde estás?*

—*Aquí en el corte sacando mi orito,  
aquí en el socavón,  
socavón de oscuridad.*

*La cueva...*

*¿Que de dónde vengo, que adónde voy?*

*A llevar agüita de la toma voy.*

*¿Que no hay agüita, ni electricidad?*

*Pues el río Cauca llorando está  
pues se la vendieron a los de allá.*

—*¿A los de allá?*

*y... ¿nada para acá?*

*Fregando estoy para yo nadar.*

(Jashibe Barrero, expedicionaria)<sup>4</sup>

En un sentido similar, las escuelas en los territorios de comunidades afrodescendientes están marcadas de manera importante por los sujetos

que las habitan, sujetos etnizados cuyas corporatividades, oralidades y estéticas establecen diferenciaciones en el modo de estar y ocupar los territorios escolares. Estas formas constituyen parte de culturas escolares afro. Si bien muchas de ellas cuentan con los emblemas propios del mundo escolar (himnos, escudos, murales, etc.), en estos aparecen otras escrituras que permiten leer la diferencia en clave de historias de resistencia.

Un elemento a destacar en este análisis es la historia política que subyace a la emergencia de estas escuelas, en tanto expresión de los procesos de organización y participación comunitaria. En un número importante, las escuelas surgidas en territorios afrocaucanos son el resultado del trabajo comunitario de sus pobladores, quienes han visto su necesidad y por ello trabajaron de diversos modos para darles existencia material. Sin embargo, la tensión entre el comunitarismo y la institucionalización hace que actualmente las escuelas no se asuman como parte de la comunidad sino, por el contrario, como una realidad alejada de sus vivencias. Cercas, muros y encerramientos expresan de forma concreta esta territorialidad que separa y delimita el mundo de la comunidad y el mundo de la institución. Las madres y los padres asisten a la escuela para conocer lo que pasa con sus hijos dentro de salones y patios de recreo. Sin embargo, el acumulado cultural y político que produjo la invención de las escuelas solo aparece cuando estas deben ser salvadas de la pobreza y el deterioro. Los territorios de la escola-

<sup>4</sup> Composición de los maestros de la Ruta afrocolombiana norte del Cauca y sur del Valle, “Construcción de metáforas”, Universidad del Cauca, 2004.



rización producen nuevos roles y mediaciones en las localidades. Maestros y familias se diferencian, se ocupan en modo distinto de la vida de la escuela. Estudiantes y familias esperan cosas diferentes de esta invención salida de las manos y el sudor de hombres y mujeres que muchas veces pensaron que tener una escuela era la mejor manera de retener a sus hijos y evitar que se fueran a la ciudad. O que “pudieran ser alguien en la vida”.

Para el caso de las poblaciones negras es de anotar que la escuela colombiana se convierte en escenario de nuevas agendas pedagógicas de corte étnico gracias a los logros constitucionales obtenidos por los movimientos y organizaciones que incidieron en la definición de un nuevo proyecto de nación. A partir de la Constitución de 1991 la diversidad cultural, étnica y lingüística de la nación colombiana se constituye en objeto de políticas educativas públicas, y concretamente para los afrodescendientes se plantea un doble derrotero: hacia dentro de sus comunidades en la perspectiva de la autoafirmación y la autonomía, y hacia fuera en la idea de afectar la sociedad nacional en el campo cultural y epistémico. Como lo ha señalado Mosquera (1999): *«La etnoeducación afrocolombiana es el proceso de socialización y enseñanza a todos los colombianos de la afrocolombianidad a través de los sistemas educativo, cultural y medios de comunicación»*.

Sin lugar a dudas los procesos de escolarización enfrentan un cambio de época importante, dadas las aspiraciones de transformación que sostienen estas políticas del reconocimiento y la diferencia cultural. Una escuela afianzada en el pluralismo cultural y epistémico tendría posibilidades reales de dar paso al proyecto de la diversidad y la dife-

rencia como aspectos constitutivos de todo aquello con pretensión nacional.

### Escuelas de los territorios

La implantación de las políticas del reconocimiento en el terreno educativo plantea una serie de tensiones en el terreno de la relación entre diversidad cultural y autonomía. Este asunto ha conllevado la confrontación de dos lógicas basadas en principios comunes pero operativizadas con criterios de diferenciación social y cultural. En ese sentido Stavenhagen (1996:273) ha señalado cómo *«las políticas sociales, culturales y educativas seguidas por los Estados respecto de los distintos pueblos, naciones y grupos étnicos que viven en su territorio reflejan directamente estas tensiones»*.

En 1971 se funda el CRIC y con ello se revive la lucha por los derechos indígenas. Fundamentando sus actuaciones en la norma jurídica que Quintín Lame había reivindicado, el naciente movimiento emprendió la tarea de promover la recuperación de los territorios de resguardo<sup>5</sup> y la reconstitución de los cabildos,<sup>6</sup> con el fin de transformar las condiciones de vida de las comunidades indígenas y recuperar su dignidad como pueblos originarios de la región.

<sup>5</sup> Resguardo: entidad territorial, creada jurídicamente en la Colonia, que determina a los grupos indígenas reconocidos un territorio propio para trabajo comunitario.

<sup>6</sup> Cabildo: es la autoridad o gobierno indígena que rige y orienta la vida de un resguardo. Ejerce administración de los recursos de la comunidad e imparte justicia dentro de la misma durante un año y lo elige cada comunidad de acuerdo con las costumbres y tradiciones existentes.



El CRIC desde su fundación ubicó como un paso prioritario el que las comunidades se organicen en torno a los problemas comunes que los aquejan, como la falta de tierras, el fortalecimiento de sus cabildos, no pagar los terrajes, conocer a fondo la legislación indígena para exigir su justa aplicación, la formación de profesores bilingües para exigir una educación acorde a sus necesidades socioculturales...<sup>7</sup>

Esta lucha étnica ha tenido como uno de sus asuntos centrales la educación. Se refiere fundamentalmente a la invención de “otra escuela”, en la que se logre dignificar aquello que fue reducido por el proyecto civilizatorio iniciado en la Conquista: la diferencia cultural. La formación de profesores indígenas empieza a ser un punto central en el debate sobre el fortalecimiento de la cultura indígena. En el IV Congreso del CRIC, llevado a cabo en el mes de agosto de 1975 en Tierradentro, las comunidades plantean:

Respecto a la educación se aprobó lo siguiente: que se enseñe en lengua nativa y en español; que se enseñe la cultura y la historia de los indígenas al igual que la historia de los libros. Exigir maestros bilingües pero que conozcan los problemas de los resguardos donde están trabajando y orienten a los alumnos sobre los problemas de la comunidad. Que conozcan la cultura, la historia y las luchas de los indígenas y las enseñen a los alumnos.

En la actualidad la educación de la mayoría de las comunidades está en manos del Gobierno y la Iglesia y su contenido no tiene en cuenta nuestras necesidades. Por lo tanto su resultado viene a ser el abandono de la comunidad por parte de los educados y su falta de respeto por las costumbres indígenas (CRIC, 1975:7).

En 1978 el Consejo Regional Indígena del Cauca creó el primer programa de educación bilingüe

en Colombia. Este acontecimiento se convirtió en el punto de partida de un proceso de largo aliento que ha cimentado las bases del sistema y la política educativa indígena. Durante la década de los setenta del siglo XX se promovió una serie de acciones políticas en las que la denuncia, la presión y la protesta se constituyeron en los mecanismos para obtener el reconocimiento étnico en el campo de los derechos educativos. Como resultado de ello el movimiento indígena logró presionar la promulgación en 1978 del Decreto 1142, instrumento normativo sin precedente en el país, en el cual se reconoce la educación indígena como un asunto de Estado.

Entre 1978 y 1987 el CRIC, a través de su programa de educación bilingüe, promovió la creación de 23 escuelas cuyos proyectos pedagógicos y educativos se orientaron fundamentalmente bajo los principios de *participación comunitaria, aprender investigando, valorar la lengua y el pensamiento propios, ampliar la participación del niño en la escuela, investigar sobre los procesos de socialización de los niños indígenas, vincularse a los procesos productivos de la comunidad, valorar al maestro como compañero y orientador del proceso*, entre otros. La creación de escuelas, la definición de un currículo propio, la investigación y la construcción de los proyectos pedagógicos comunitarios, hacen parte de la construcción a lo largo de estos años de un sistema educativo basado en principios de autonomía.

Un paso fundamental de este proceso consistió en comprometer al Gobierno Nacional en la implementación de una educación desde la cosmo-

<sup>7</sup> Ponencia en el Octavo Congreso del CRIC, Comité Ejecutivo, noviembre de 1988.



visión de los pueblos indígenas, promoviendo la autovaloración en la recuperación y fortalecimiento de nuestras prácticas tradicionales y de las lenguas nativas. En esta perspectiva la educación se asume como la estrategia principal para avanzar en la construcción, consolidación y cualificación permanente del proyecto integral de sociedad que las comunidades sueñan en el presente y para el futuro (Bolaños y Trochez, 1999:189).

Esta emergencia del proyecto educativo del movimiento indígena colombiano determinó el surgimiento de una lógica distinta en la construcción normativa y técnica por parte del Estado. La política educativa agenciada desde las organizaciones sociales indígenas logró transformar en un breve periodo las formas de definición y las lógicas de la política de Estado para estas poblaciones, al tiempo que planteó al sistema educativo una serie de exigencias y retos en cuanto a los propósitos del proyecto educativo nacional que estarían en la base de posteriores reformas.

A partir de reconocer el derecho a una educación propia se valorizan las formas de conocer, investigar y enseñar que tienen las comunidades en su acervo, como manifestación de un modo particular de concebir el mundo, de organizar la vida y la autoridad, así como de formar a las nuevas generaciones. En este sentido, el concepto de educar se amplía al reconocimiento de muchos procesos educadores por medio de los cuales se logra una formación más apropiada y articulada a las condiciones de la vida comunitaria:

A través de la observación, de las charlas, de la participación en mingas, limpiezas, asambleas, el niño va conociendo las variadas formas como hacemos las diversas culturas, las prácticas culturales que debemos realizar para tener cosechas abun-

dantes; aprende a distinguir las plantas medicinales, sus usos y clasificaciones. Es decir, tenemos maneras de enseñar que son muy importantes en la educación de nuestros hijos” (periódico *Unidad Álvaro Ulcué*, No. 12, 1989:4).

Estos elementos permiten plantear la emergencia de escuelas de los territorios, denominación con la cual pretendo caracterizar los procesos políticos, culturales y pedagógicos suscitados en el empeño de construir un sistema educativo propio para algunas de las comunidades indígenas de la región caucana (paeces, guambianas, yanaconas y eperaras).

La escuela como expresión del proyecto educador del Estado se consolidó en la forma de *misión* en los territorios indígenas, fundamentalmente por su función legitimadora de las rígidas estructuras económicas de las haciendas caucanas y del poder político y cultural de la Iglesia católica. De este modo surgió la lucha por otra escuela, representa en la historia del CRIC la lucha contra la hegemonía católica, que expresaba el pensamiento colonial de la región a finales del siglo XIX. La escuela como instrumento de control territorial mostró su efectividad en vastas zonas de país, pero en el caso del Cauca sirvió además para dar lugar a la propia resistencia de los indígenas, así como a su organización como movimiento.

A partir de 1971 las comunidades indígenas del Cauca, agremiadas alrededor del CRIC, decidieron recuperar sus territorios ancestrales. Paso seguido iniciaron la creación de sus propias escuelas y de un sistema educativo autónomo. Este modo de acción política puede explicarse en el valor de territorialización que se le otorga a la escuela. Contar con una escuela propia no solo significa



que sea bilingüe y comunitaria, sino también que hace territorialidad indígena, borrando sus fronteras con la cultura local, y dándole a la escuela juego en sus definiciones básicas. Con principios como la territorialidad, la autonomía y la cultura, se ha construido una propuesta que cuenta con un modelo propio denominado pedagogía comunitaria e intercultural.

En este proceso los trayectos recorridos no han sido los mismos para las comunidades indígenas del Cauca. Es importante reconocer tendencias diferenciadoras en este intento por una escuela propia y un sistema educativo autónomo. Por tanto, encontramos algunos elementos que nos permiten acercarnos a la diversa situación que actualmente se vive en los territorios indígenas:

- Escuelas oficiales en territorios indígenas que debido a las presiones de organizaciones y comunidades han flexibilizado sus modelos educativos en algunos ámbitos, pero cuyo control total sigue estando por fuera de las comunidades y sus autoridades. En este caso se logran afectaciones en el orden de los contenidos, la ampliación de áreas de enseñanza (como la lengua indígena) y la vinculación de maestros indígenas bilingües a las instituciones escolares.
- Se cuenta con comités educativos de los cabildos que buscan constituirse en autoridades educativas locales, en concertación con los entes territoriales (alcaldías, jefaturas de núcleo). Sin embargo, el modelo de políticas educativas que actualmente rige pone en desventaja real a estas instancias, ya que las orientaciones pedagógicas están supeditadas a las políticas de acceso a recursos, y estas a

su vez se subordinan a los referentes de calidad y cobertura que la Ley 715 ha impuesto, de manera que la autonomía territorial se menoscaba a pesar de contar los pueblos indígenas y sus autoridades con amplios reconocimientos jurídicos en el orden nacional.

La vinculación de maestros y maestras indígenas ha sido un elemento enriquecedor de los procesos de educación propia, sobre todo en el marco de la enseñanza en lengua indígena y el desarrollo de currículos acordes con las cosmovisiones y modos de vida de las comunidades, pero estos procesos, en tanto se dan en el marco de las políticas educativas oficiales, no logran reconocimiento ni estatuto de saber pedagógico. Por el contrario, en instituciones educativas oficiales donde se han vinculado maestros indígenas comunitarios, lo que se ha establecido es otro tipo de discriminación, pero esta vez hacia los docentes, cuya labor se ve más como una acción compensatoria que como un aporte central a la formación de los estudiantes. Esto se refleja en la poca importancia que se otorga a su trabajo y al campo de conocimiento del que se ocupan (menos horas de clase, delegación de funciones administrativas, cancelación de horarios, etcétera).

Ángel Pérez (1995) considera la escuela como un espacio en el que interactúan diversas culturas, unas propias, otras compartidas por la sociedad en general, y procura entender reflexivamente la manera como el encuentro entre ellas determina la territorialidad de la escuela como experiencia significativa para quienes allí se encuentran cotidianamente. La cultura escolar constituye un conjunto de significados, expectativas y comportamientos construidos socialmente a lo largo del





tiempo y compartidos por un determinado grupo social, que facilita, ordena, limita o potencia los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales, y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado.

Visto así, la escuela es un hecho cultural y territorial impuesto y apropiado posteriormente. La escuela es un acontecimiento marcado por diná-

micas territoriales y políticas que le preceden, es un campo de disputas por el control y el reconocimiento. En esa medida, las lecturas homogeneizadoras del mundo escolar sólo sirven para invisibilizar el conflicto de culturas que esta evoca.

Tal vez después de tres siglos de escolarización de los territorios viene bien el tiempo de sus escuelas... como una manera de desempatar el partido con *los modernos*.

# La relación memoria, educación y pedagogía en función de la producción de saber-conocimiento pedagógico

JORGE E. RAMÍREZ VELÁSQUEZ

Coordinador Centro de Memoria Educativa y Pedagógica – IDEP  
(agosto de 2006)

## A manera de presentación de la problemática

En sus diez años de existencia el IDEP ha realizado esfuerzos significativos por apoyar estudios y grupos de investigación que se ocupan de la recuperación y construcción de la memoria educativa y pedagógica que ha tejido y entretejido la historia y el presente educativo de la ciudad. Tanto investigaciones de tipo histórico, como trabajos de recuperación de memoria educativa y pedagógica local, así como la sistematización y documentación de múltiples experiencias de maestros y maestras, se colocan en la perspectiva de recuperar el pasado, lejano o inmediato, y de reactualizar comprensiones que nos ayuden a ampliar y complejizar las interpretaciones actuales y actantes en el campo educativo y pedagógico.

La recuperación y construcción de memoria educativa y pedagógica no es solo un ejercicio de re-

composición descriptivo, o de redescubrimiento de objetos, documentos u otro tipo de archivos, o de organización y sistematización de hallazgos que puedan ser usados por investigadores o educadores. Todo esto, evidentemente, es memoria educativa y pedagógica, pero la realización del sentido de esta actividad se concreta en tanto la recuperación de memoria educativa y pedagógica es tránsito a la producción de saber-conocimiento pedagógico. Enunciado así el asunto, las preguntas por la relación entre educación y pedagogía, entre memoria y educación, y entre memoria y pedagogía, cobran sentido para el desarrollo de un centro de memoria en educación y pedagogía.

A primera vista estas preguntas parecen innecesarias. De un lado, por la naturalidad y continuidad, como razón de sentido común, que establecemos en la relación educación y pedagogía. De otro lado, por la subvaloración e innecesariedad que



transita en el imaginario social por efecto del afán tecnocrático y del mercado, de una relación de la memoria con la educación y la pedagogía.

Por un exceso de confianza damos por sentado que la educación supone la pedagogía y la pedagogía supone la educación, lo que, en cierta medida, radica en la poca rigurosidad académica con la que tratamos esta díada en diversos escenarios de reflexión, discusión, investigación, socialización y formación. Con cierta frecuencia pareciera que se hablara de lo mismo, o por lo menos de objetos no muy diferenciados, o de un mismo objeto nombrado indistintamente. Así por ejemplo, el trabajo de aula se enuncia como “prácticas educativas de aula”, “prácticas de enseñanza”, “prácticas pedagógicas de aula”, “prácticas pedagógicas cotidianas”. Evidentemente, no estamos sugiriendo una nominación común adoptada dictatorialmente por todo el mundo, pero sí abogamos por la necesidad de referir el significado de esta nominación y su referente de origen, condición necesaria para darle lugar a un intercambio intercultural en el marco del reconocimiento de culturas pedagógicas distintas,<sup>1</sup> de tendencias en el pensamiento pedagógico, de enfoques en la investigación pedagógica, y no caer y reproducir “lenguajes de sordos”, algo tan frecuente en el tratamiento de estos temas.

Al contrario, por defecto de confianza, alimentada por un exceso de pesimismo, incredulidad y pragmatismo, consideramos intrascendente y estéril el lugar de la memoria en la configuración de lo educativo como práctica social y política pública, y de la pedagogía como saber-conocimiento. Esta consideración se instaló en el ámbito del sistema educativo y de la cultura escolar por

la presencia hegemónica de contrarreformas educativas de carácter economicista, racionalizador y eficientista, que subordinaron al sujeto y a la pedagogía a la búsqueda de resultados externamente medibles y cuantificables, como respuesta a la necesidad de homogeneizar formas de pensar y de saber desde las reglas del libre mercado, la ocupación y el consumo. De esta manera, la relación memoria-educación-pedagogía es borrada, sabotada por imperativos y necesidades de un orden instrumentalizador del presente, ajeno a proyectos humanistas y culturales construidos democráticamente. Bajo esta pretensión, la memoria solo existe como historia desactivada u olvido, o como ingrediente del “pastiche”<sup>2</sup> que responde a las lógicas del consumo.

Así pues, tenemos una relación educación-pedagogía que creemos naturalizada, la cual es necesario desnaturalizar, y una relación memoria-educación-pedagogía, negada e invisibilizada, que es necesario reinstalar y naturalizar. Operación necesaria de realizar para que un centro de memoria educativa y pedagógica cumpla con uno de sus objetivos fundamentales: la producción de la pedagogía como saber y conocimiento.

<sup>1</sup> «La cultura pedagógica es la constitución de saberes donde se despliegan las prácticas, los sistemas de elaboración simbólica, los sistemas de representación e intercambio (Arellano, 2001:5), y la generación de objetos y dispositivos pedagógicos en una sociedad o conjunto de sociedades, a propósito de la educación», tomado de Zuluaga, O.L. y Marín, D.L., “Memoria activa del saber pedagógico: memoria colectiva”, Bogotá, agosto, 2006:17).

<sup>2</sup> «...esa operación que nos permite mezclar los hechos, las sensibilidades y estilos, los textos de cualquier época aisladamente, sin la menor articulación con los contextos y movimientos de fondo de esa época», en Martín-Barbero, J., “Medios: olvidos y desmemorias”, en revista *Número*, diciembre de 1999, enero-febrero, 2000:38.



## El lugar de la interpretación en la relación memoria-educación-pedagogía

La acción de desnaturalizar y de reinstalar implica indagar por las condiciones que la hacen posible; una de ellas consiste en la capacidad interpretativa que le otorgamos a la pedagogía. Con este presupuesto le damos entrada a la idea fundamental que sostiene este escrito: la pedagogía como saber-conocimiento es producto de la acción de resignificación y de interpretación que realizan los pedagogos sobre el mundo de las prácticas educativas, las memorias de la educación y sus prácticas, y las memorias de la pedagogía en su constitución como saber y conocimiento. Es una lectura sistemática sobre la educación, sobre la memoria educativa y sobre la memoria del saber pedagógico. En otras palabras: la relación entre pedagogía, memoria y educación tiene como horizonte inmediato la construcción de saber-conocimiento pedagógico.

Pero, ¿en qué consiste este trabajo de interpretación del pedagogo y sobre qué lo realiza? Dos lógicas generales materializan el trabajo de interpretación: de un lado, la comprensión de la acción educativa de los educadores, ya como práctica social actuante y actual, ya como memoria acaecida y reconstruida; y de otro, la explicación de la acción educativa en el marco de su comprensión. La primera expresa la *intencionalidad o sentido* otorgada por el educador a la acción educativa que desarrolla, la segunda da cuenta de los *significados analíticos* construidos. Creo que cierta analogía, ciertamente simple, puede ilustrar esta relación intencionalidad-significado: un asunto es lo que el maestro enseña y lo que

pretende con lo que enseña, y otro, posiblemente inesperado, es lo que el estudiante aprende de lo que el maestro enseña y la valoración que hace de ello.

Una observación antes de continuar: no consideramos la acción educativa como un evento puntual, aislado e instalado por la actitud voluntariosa de un docente o como expresión directa de tal o cual política educativa. La acción educativa es parte de una corriente mayor, de un mundo más complejo que constituye la práctica educativa como práctica social, abierta a posibilidades pero también portadora de limitaciones y condiciones, determinadas muchas de ellas por el contexto, la cultura y las relaciones de poder que la cruzan y la sustentan.

## La comprensión de la acción educativa

La comprensión de la acción educativa implica, de un lado, captar el sentido otorgado y pretendido en la acción educativa por parte del educador, y de otro, situar ese sentido en un complejo espacio-temporal de relaciones y condiciones estructurales, contextuales y culturales que, en buena medida, determinan las posibilidades de su realización. La acción se ubica en una dimensión espacio-temporal de relaciones asimétricas de reproducción, producción y distribución de capital social, económico y cultural, por el que se legitiman o se deslegitiman relaciones de poder y dominación, de comunicación y de conocimiento. La acción educativa está situada históricamente, por tanto la descifración de su sentido no es independiente de este complejo contextual que determina tanto posibilidades prácticas para su



desarrollo como significados que de este proceso hacen diversos actores sociales. El sentido de la acción se inscribe en un escenario social, cultural, económico y político.<sup>3</sup> El sentido otorgado y buscado no es la enunciación formalizada de fines y metas que aparecen en las proyecciones estratégicas y planificadoras de la acción educativa, como tampoco lo es el recurso retórico con el que se suelen expresar historias y deseos institucionales y oficiales, como partes de dispositivos de poder que marginan y subordinan otras memorias, otras historias, otros sentidos.

La intencionalidad o sentido de la acción educativa es una finalidad, una orientación de carácter ético, político y metodológico, casi siempre implícitos, que expresa la decisión de dirigirse a cierto estado de cosas educativas con impactos sobre las dinámicas sociales. La intencionalidad es también la capacidad de generar y provocar las condiciones que hacen posible el devenir de esa orientación de la acción educativa: una determinada configuración de relaciones entre los individuos y grupos sociales que constituyen la comunidad escolar, y la organización y funcionamiento de un conjunto de dispositivos de regulación, selección y control. Este contenido se expresa representacional y simbólico.<sup>4</sup> Por allí pasa la representación de la política, de lo público, del poder, de las inscripciones de clase social, género, origen étnico, opción sexual; de los roles, relaciones y disposiciones del poder, constitutivos de la cultura escolar. Por tanto, situar el sentido de la acción educativa no consiste en la realización de un discurso referencial, teórico y normativo, generalmente crítico y con pretensiones estructurales, externo a la experiencia del sujeto

y que opera con pretensiones de verdad única y de generalización. Así, por ejemplo, se afirma con frecuencia que esta intencionalidad está expresa, y por tanto formalizada en el proyecto educativo de la institución escolar. Pero, ¿es esto así? Evidentemente que no. La intencionalidad educativa está contenida en la multiplicidad, continua o discontinua, convergente o divergente, de hechos educativos constitutivos del mundo de la cultura escolar. El asunto consiste en que estos hechos no hablan por sí mismos, lo hacen a través de sus gestores, protagonistas y participantes.

El sentido buscado y dado está en lo que los educadores dicen, hablan, relatan de su acción educativa. Son sus protagonistas, y por tanto sus prácticas narradas son las que encierran las cla-

<sup>3</sup> García Selgas, F., “Análisis de la acción: el trasfondo de la intencionalidad”, en Delgado, J. y Gutiérrez, J. (Eds.), *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Editorial Síntesis, 1995:550-551.

<sup>4</sup> La psicología social y la sociología le reconocieron la función a las representaciones sociales, que se constituyen como estructuras simbólicas y como productos socioculturales de carácter mental, encargadas de atribuir sentido a la realidad, dar significación y definir y orientar los comportamientos. En esta dimensión pragmática, la representación social es una construcción mental que sirve de marco de interpretación de la realidad experiencial y cotidiana del sujeto, ya que fija unas maneras de entender la realidad inmediata y cotidiana; es además, una construcción que orienta las actuaciones de los sujetos en los escenarios de la vida cotidiana, como también, un principio organizador de los saberes prácticos implícitos y de sentido común, lo cual significa que la representación social se constituye en un conjunto de significados relevantes para la comprensión, la orientación y la acción de los individuos. Dichas representaciones se presentan al sujeto, sin embargo, en la forma de un mundo instituido, ya dado, que de alguna manera ejercería una sobredeterminación social de él. Tomado del informe final de investigación “Las representaciones de saber, escuela y estudiante en el marco de la Expedición Pedagógica Nacional”, Jorge Enrique Ramírez, Instituto de Investigación y Desarrollo – IDEP, Bogotá, diciembre, 2000:10.



ves de estas intencionalidades. Es por ello que el hecho educativo, como realidad positiva y fáctica, se presenta como acontecimiento, es decir, como producción narrativa y por tanto como posibilidad de ser inteligible, leída y recreada. El sentido como realidad se contiene en el relato, se organiza como tal en tanto es narrado. Y en él se integran las condiciones de su realización, así como las realidades de contextualización que determinan esas condiciones de realización. Estas últimas se integran al relato en forma de representaciones sociales<sup>5</sup> que, como parte del saber social, construyen los educadores.

Los relatos de la acción y de la práctica educativa contienen, por tanto, no solo intencionalidades, también expresan contextos históricos y socioculturales que determinan las posibilidades de realización práctica de las intencionalidades. Estos contextos se integran al relato como construcción de la realidad, en forma de representaciones, imaginarios, mitos, símbolos, signos, dando cuenta de espacios, tiempos, dinámicas, actores y roles. Por ello el relato como memoria educativa guarda un sentido holístico y de integralidad que se resiste a un análisis unilateral desde una u otra disciplina.

El relato es el texto de la acción y de la práctica educativa fruto de la conversación, del diálogo, como interacción social entre sujetos. Es el resultado de un nosotros que dialoga y se reconoce en los saberes de sus prácticas relatadas. Es una presentación de sucesos educativos, hechos educativos ya recreados por el lenguaje como modo posible que hace circular signos, símbolos, representaciones, imaginarios, sentidos y significados. Memoria de educadores e instituciones que se conjugan en una trama sin fin de vidas, relacio-

nes y saberes. El relato, por tanto, hace confluír las historias de las que somos parte, las que contamos de otros, las que encarnamos producto de la cultura y la tradición que nos sostiene.

El relato expresa la memoria histórica sobre acciones y prácticas educativas que los educadores acumulan como experiencia y como saber. El relato como memoria de prácticas educativas deja ver sentidos, significados, evoluciones, contextos, contenidos, presencias y olvidos; no es solo una estación en el pasado, en lo acontecido, en lo sucedido,<sup>6</sup> sino que reactualiza las prácticas educativas vividas porque vuelve a ellas desde los requerimientos del presente, desde las necesidades actuales, desde las preguntas contemporáneas, desde los intereses presentes. No es simplemente una vuelta al pasado, es también reconstrucción, y es una construcción de la práctica como experiencia porque reconstruye descriptiva y cronológicamente, si se quiere, así como creo que aquí está la clave de la capacidad narrativa: el autor reflexiona, reexamina, comprende y explica esas prácticas en diversos planos temporales, sociales y culturales y desde las experiencias contemporáneas que encierran mundos de posibilidades e incertidumbres. Aquí se encierra el carácter po-

<sup>5</sup> Ibáñez, T., *Psicología social construccionista. Textos recientes*, Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara, 1994.

<sup>6</sup> Entenderíamos esta situación como una especie de nostalgia por el pasado, aunque creo muy importante desactivar la valoración negativa que se tiene frente a la nostalgia por el carácter de inmovilidad y conservadurismo que se le atribuye, que puede ser cierto, pero que no se le puede negar la vitalidad que encierra para el espíritu, en épocas aciagas como las que vivimos, y para la preservación de ciertas tradiciones fundamentales para la identidad personal y colectiva en una sociedad o grupo social. Hablaría, por ejemplo, de expresiones culturales como el tango y su significado como ritual urbano.



tencial de la construcción narrativa: la posibilidad de contribuir a rehacer la identidad profesional del maestro, de avanzar en la elaboración de saber y conocimiento pedagógico y de promover y consolidar procesos democráticos y públicos de transformación educativa.

Con respecto a la importancia que le damos a la subjetividad en la construcción del relato que da cuenta del sentido otorgado a la acción educativa es necesario introducir una segunda observación. Es cierto que en buena medida la realidad es producto de la construcción subjetiva, por efecto de la actividad cognitiva y simbólica del individuo en un determinado contexto cultural y social, el cual por ser objeto de representación se integra a la realidad que se construye; sin embargo, esta construcción de la realidad no se reduce solamente a la interpretación que el sujeto hace de ella, pues la realidad impone condiciones de interpretación: define claves y matrices de lectura, lugares e intereses, que expresan la inscripción a determinadas posiciones en la estructura socioeconómica y en el tejido de relaciones sociales.

Así pues, si bien es cierto que buena parte de los efectos que produce la realidad social pasan por la interpretación que de ella hacemos, también es cierto que nuestra actividad hermenéutica está determinada en buena medida en factores que son independientes de cualquier interpretación.<sup>7</sup>

### La construcción de significado

Ya vimos que un asunto son las intencionalidades, simbolizadas y representadas por parte del educador; y otro la construcción de significados generados en la dinámica de la trama educativa y en la construcción del relato por parte de otros actores

participantes, por parte del pedagogo que orienta la reconstrucción de la práctica en una dinámica conversacional con el educador protagonista de la experiencia relatada, e inclusive por parte del educador mismo, que en la configuración de su relato elabora significados sobre el despliegue de sentidos en la experiencia educativa. Es evidente que estos significados, particularmente los contruidos por otros actores que participan de la práctica educativa y los que *a posteriori* elabora el educador, se integran al relato de la experiencia. Esto, entre otras cosas, muestra que la elaboración de la experiencia educativa mediante el relato no ocurre de manera diacrónica, es decir, que primero ocurre la elaboración del sentido y luego la verbalización de los significados; por el contrario, sucede de manera sincrónica, simultánea y compleja. Incluso, el relato puede recoger trazos de significados del pedagogo inducidos a través de sus preguntas, juicios y referentes conceptuales que coloca en juego en la interacción con protagonistas y actores de la trama educativa relatada.

Así que el pedagogo tiene ante sí un relato de la acción y de la práctica educativa que expresa sentidos y significados contruidos socialmente. Su tarea interpretativa en este momento es darle una mayor inteligibilidad teórica, lo que no es otra cosa que construir conceptualmente la experiencia. El pedagogo coloca en contacto el saber de la experiencia, expresado en los relatos de las acciones y de las prácticas, con la teoría pedagógica, mediante un diálogo crítico, en el que la teoría funciona como “caja

<sup>7</sup> Ibáñez, T., *Ibíd.*, 1994:164.



de herramientas”<sup>8</sup> para profundizar críticamente sentidos y significados. La teoría es el dispositivo que interpela y problematiza el saber, lo resignifica y reformula, pero también el saber interpela la teoría, le abre nuevas preguntas y campos de investigación; es el tránsito del saber al conocimiento pedagógico.<sup>9</sup>

### Lugar de la memoria

La memoria —escribe Richard Nelly— es un proceso de reinterpretación del pasado, que deshace y rehace sus nudos para que se ensayen de nuevo sucesos y comprensiones. Es la laboriosidad de una memoria insatisfecha la que no se da nunca por vencida, la que perturba la voluntad de sepultar oficialmente el recuerdo como depósito fijo de significaciones inactivas: una memoria tironeada entre la petrificación nostálgica del ayer en la repetición de lo mismo y la coreografía publicitaria de lo nuevo que se agota en las variaciones fútiles de la serie-mercado.<sup>10</sup>

Igual que las características que le asignamos al relato, al fin y al cabo la memoria es un relato; la memoria es reactualización, resignificación de lo ya acontecido, desde requerimientos e intereses del presente, mediante lo cual emergen otras historias no visibles, marginales y no oficiales. La memoria es hacer contemporáneos sentidos y significados, es la desactivación del olvido.

La memoria es una reacción vital al debilitamiento del presente, a la percepción que alimenta el mercado y es socializada por los medios de una realidad presente vertiginosa, simultánea y comprimida que reclama la lógica tecnocrática como única posibilidad de inserción a un futuro tecnologizado y cosificado como alternativa única de desarrollo. La memoria guarda, por tanto, una función liberado-

ra: *«La memoria, a la que atañe la historia, que a su vez la alimenta, apunta a salvar el pasado sólo para servir al presente y al futuro. Se debe actuar de modo que la memoria colectiva sirva a la liberación, y no a la servidumbre de los hombres»*.<sup>11</sup>

La memoria es centro de disputa, es objeto de mira del poder y del control y por tanto dispositivo que legitima o deslegitima historias y en esa misma medida activa o desactiva olvidos, en tanto se define quién cuenta la historia, qué historias se narran, cómo se cuentan y qué sistemas de interpretación predominan. *«Apoderarse de la*

<sup>8</sup> Aunque la expresión “caja de herramientas” no es propiamente de la inspiración de Foucault, sí obedece al sentido que este le dio a la teoría como una práctica, local y regional, de lucha contra el poder en el orden del saber, del discurso, de la verdad; así, la teoría se convierte en “instrumento” de lucha contra el poder. Es la posibilidad del intelectual de luchar contra todas las formas de poder allí donde es a la vez objeto e instrumento. *«Una teoría —dice Foucault— es el sistema regional de esta lucha»*. Interpelando a Foucault, Deleuze introduce el término: *«Eso es una teoría, exactamente como una caja de herramientas»*. Si no hay gente que se sirve de ella, entonces no vale la pena; reafirmando en esta idea, Deleuze cita a Proust: *«Tratad mi libro como unos lentes dirigidos hacia fuera y si no nos va bien tomad otros, encontrad vosotros mismos vuestro aparato, que forzosamente es un aparato de combate»*. Para ampliar, ver *Un diálogo sobre el poder*, Alianza Editorial, 1985:8-11. Tomado de Ramírez Velásquez, J., “La sistematización de experiencias de innovación educativa. Una posibilidad para la producción de conocimiento pedagógico”, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – Cince, Convenio Universidad Pedagógica Nacional, tesis de maestría, Bogotá, 1998:95.

<sup>9</sup> Vasco, C.E., “Distintas formas de producir conocimientos en la educación popular”, en *La Piragua*, N.º 12-12, Santiago de Chile, 1996.

<sup>10</sup> Richard, N., “Odílicas de la memoria y técnicas del olvido”, en *Residuos y metáforas. Ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la transición*, Santiago de Chile, Editorial Cuarto Propio, 1998.

<sup>11</sup> Le Goff, J., *El orden de la memoria*, Editorial Paidós, España, 1991:183.





*memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones que han dominado y dominan las sociedades históricas. Los olvidos, los silencios de la historia, son reveladores de estos mecanismos de manipulación de la memoria colectiva».*<sup>12</sup> Por ello Le Goff invoca la democratización de la memoria social como asunto de lucha de los científicos sociales. En este mismo sentido, cobra importancia la existencia de una política pública para la preservación, recuperación y construcción de la memoria, alentada además por la estrecha relación que existe entre memoria e identidad.

Con respecto a la producción de la memoria, Ricoeur afirma que

Uno no recuerda solo sino con ayuda de los recuerdos de otro. Además, nuestros presuntos recuerdos se encuentran inscritos en relatos contados por otro. Por último, uno de los aspectos principales quizá consista en que nuestros recuerdos se encuentran inscritos en relatos colectivos que, a su vez, son reforzados mediante conmemoraciones y celebraciones públicas de los acontecimientos destacados de los que dependió el curso de la historia de los grupos a los que pertenecemos. La ritualización de lo que podemos llamar “recuerdos compartidos” legitima a Halbwachs para convertir “*cada memoria individual (...) en un punto de vista de la memoria colectiva*”.<sup>13</sup>

Esto último se observa cuando Halbwachs dice que

La memoria individual no es más que una parte y un aspecto de la memoria de grupo, como de toda impresión y de todo hecho, inclusive en lo que es aparentemente más íntimo se conserva un recuerdo duradero en la medida en que se ha reflexionado sobre ello, es decir, se le ha vinculado con los pensamientos provenientes del medio social.<sup>14</sup>

Planteada la memoria como recuperación y re-interpretación del pasado en función de nuevas comprensiones, como dispositivo colectivo y socialmente construido y por tanto como centro de disputas y de valor para una ciudadanía democrática, la memoria educativa es lugar histórico de un sujeto que enseña y aprende, que participa en la constitución de la práctica educativa; de unas relaciones que concretan dispositivos de reproducción, producción y distribución cultural; de un individuo que despliega una función política como hacedor y participante de la práctica educativa. Por su parte, la memoria pedagógica es lugar histórico de un sujeto de saber y conocimiento pedagógico, de una práctica de saber, de una valoración social y política de esa práctica de saber, de los dispositivos de control, regularización y reproducción de dicha práctica. La memoria educativa y pedagógica es el lugar de sujetos, relaciones, dispositivos y saberes que son narrados, relatados y hasta imaginados en la perspectiva de producción de saber y conocimiento pedagógico.

En este sentido, la memoria educativa y pedagógica es más que un espacio físico o virtual, es más que objetos y documentos de archivo: es un relato construido, son versiones narradas sobre el sujeto educativo y pedagógico.

<sup>12</sup> *Ibíd.*, p. 134.

<sup>13</sup> Ricoeur, P., *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma, 1999:19-20.

<sup>14</sup> Halbwachs, M., *Los marcos sociales de la memoria*, España, Editorial Anthropos, 2004:174.



## Bibliografía

- ÁLVAREZ GALLEGO, A., “Pedagogías críticas, conocimiento y poder”, en *Investigación pedagógica en Colombia*, Colección *Maestros gestores de nuevos caminos*, Medellín, Corporación Región, enero de 2002.
- ÁVILA PENAGOS, R., “La función de los pedagogos”, en *Pedagogía y autorregulación cultural*, Bogotá, Ed. Anthropos, 1994.
- BERNSTEIN, B., *Hacia una sociología del discurso pedagógico*, Díaz, M. y López, N. (Eds.), Colección *Seminario Magisterio*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2000.
- DÍAZ VILLA, M., *Del discurso pedagógico: problemas críticos*, Cap. VI: “Pedagogía, discurso y poder”, Colección *Seminarium*, Bogotá, Magisterio, 2001.
- GARCÍA SELGAS, F., “Análisis de la acción: el trasfondo de la intencionalidad”, en Delgado, J. y Gutiérrez, J. (Eds.), *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Editorial Síntesis, 1995.
- GIROUX, H., “Pedagogía como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio”, en *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Grao, Biblioteca de aula 136, 1999.
- HALBWACHS, M., *Los marcos sociales de la memoria*, España, Editorial Anthropos, 2004.
- HERRERA, J.D., “El giro interpretativo de la pedagogía: mente cultural, construcción de significado y narrativas”, en *Sujeto, cultura y dinámica social*, Ávila, R. (Ed.), Bogotá, Anthropos, 2005.
- IBÁÑEZ, T., *Psicología social construccionista. Textos recientes*, Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara, 1994.
- LE GOFF, J., *El orden de la memoria*, España, Editorial Paidós, 1991.
- MEJÍA, M.R. y AWAD, M., “Los pilares de la educación popular”, en *Pedagogías y metodologías en educación popular. La negociación cultural: una búsqueda*, s.e.
- OSORIO, M., “Murió la pedagogía, viva la pedagogía”, en *Aportes*, N.º 41, Bogotá, Dimensión Educativa, 1994.
- PUIGGRÓS, A., “Refundamentación político-pedagógica de la educación popular en la transición hacia el siglo XXI”, en *La Piragua*, N.ºs 12-13, Santiago de Chile, 1996.
- RAMÍREZ, J.E., “La sistematización de experiencias de innovación educativa. Una posibilidad de producción de conocimientos pedagógicos”, tesis de grado, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional–Cinde, 1998.
- RIKOEUR, P., *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma, 1999.
- RICHARD, N., “Odílicas de la memoria y técnicas del olvido”, en *Residuos y metáforas. Ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la transición*, Santiago de Chile, Editorial Cuarto Propio, 1998.
- RIGAL, L., “Reinventar la escuela: una perspectiva desde la educación popular”, en *Cultura y política en educación popular. Principios, pragmatismo y negociación*, CESO Paperback N.º 22, La



Haya, Centro para el Estudio de la Educación en Países en Vías de Desarrollo (CESO), 1995.

RODRÍGUEZ, H., “Tendencias pedagógicas contemporáneas”, en *Maestros gestores de nuevos caminos. Pedagogías críticas: poder, cultura y diversidad*, Medellín, Corporación Región, Colegio Colombo-Francés, Fundación Confiar y Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila, 2001.

VASCO, C.E., “Distintas formas de producir conocimientos en la educación popular”, en *La Piragua*, N.ºs 12-13, Santiago de Chile, 1996.

ZULUAGA, O.L. y ECHEVERRI, A., “El florecimiento de las investigaciones pedagógicas”, en *Pedagogía y epistemología*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003.

# Transmitir la memoria: algunas reflexiones sobre la humana relación entre pasado, pedagogía y narración<sup>1</sup>

PABLO PINEAU

UBA

Voy a comenzar este trabajo invitándolos a ir un tanto lejos en el espacio y en el tiempo. En 1933 Junichiro Tanikaki, un afamado escritor japonés, publicó *El elogio de la sombra*,<sup>2</sup> un libro breve en el que desarrolla una defensa estética de lo umbroso, de los claroscuros y de las modulaciones, en oposición a la concepción occidental que asocia la belleza a la luz, a la blancura y al brillo que se estaba imponiendo en la isla como consecuencia de la ya instalada revolución Meiji.

En un momento de la obra, Tanikaki se detiene a comentar sobre los utensilios de la mesa. Así, sostiene:

Los occidentales utilizan, incluso en la mesa, utensilios de plata, de acero, de níquel, que pulen hasta sacarles brillo, mientras que a nosotros nos horroriza todo lo que resplandece de esa manera (...) nos gusta ver cómo se va oscureciendo su superficie y cómo, con el tiempo, se ennegrecen del todo. No hay casa donde no se haya regañado a alguna sirvienta despistada por haber bruñido

los utensilios de plata, recubiertos de una valiosa pátina (...) (Nos gusta ver) los “efectos del tiempo” (...). El contacto de las manos durante un largo uso, su frote, aplicado siempre en los mismos lugares, produce con el tiempo una impregnación grasienta; en otras palabras, ese lustre es la suciedad de las manos. (...) Contrariamente a los occidentales, que se esfuerzan por eliminar todo lo que sea suciedad, los extremoorientales la conservan valiosamente y tal cual, para convertirla en un ingrediente de lo bello.

Esta asociación entre pasado y suciedad que desata la aversión occidental es muy rica para pensar hoy el tema de la memoria y la pedagogía.

---

<sup>1</sup> Este trabajo retoma y profundiza algunos aportes presentados en la Introducción y los *Itinerarios de lectura de relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar*, Buenos Aires, Paidós, y en “Literatura y experiencia escolar” (clase virtual de la carrera de especialización en lectura, escritura y educación, Flacso, Buenos Aires).

<sup>2</sup> Tanikaki, J., *El elogio de la sombra*, Siruela, Barcelona, 1994.



Nuestra cultura ha buscado negar las marcas de la historia como una forma de negar lo humano, lo sucio, lo imperfecto. Por eso, sólo debe ser recordado lo que brille; el resto, ser borrado.

Hoy pareciera que esa pasión por un pasado “limpio y brillante” ha sido relevada por versiones de la historia a ser consumidas y disfrutadas para el deleite y gloria de los sujetos que a ella pueden acceder, todo esto acompañado de un cierto tono melancólico que estimula las ganas de comprar *souvenirs*. El pasado se ha vuelto un objeto de consumo más, resultado de una operación que borra sus marcas de suciedad, su condición humana, hasta llegar a su conversión en mercancía.

Ni pasado brillante ni objeto de consumo: queremos aquí aportar algunos elementos para pensar la relación, el problema de la memoria pedagógica, que nos permita recuperar sus dimensiones humanas y concebirla como un derecho colectivo de diálogo entre las generaciones.

En su libro *Transmitir*, Regis Debray (1997)<sup>3</sup> diferencia la “información” —una operación que *pone en contacto a vivos con vivos*— de la “transmisión” —un ejercicio *que permite ligar a los muertos y a los vivos*—, y nos convoca a pensar la memoria pedagógica como un acto de transmisión de la experiencia a través de los tiempos. Sostiene que:

Transmitir es lo propio del hombre: esto es, la facultad de archivar, acumular y hacer circular ideas en el tiempo, es aquello que diferencia a los humanos de las demás especies. El hombre es el único animal que conserva huellas de su abuelo, y puede ser modificado por ellas, ya que se inventa en la medida que almacena (...) El género huma-

no tiene de particular el hecho de que cada uno de sus miembros puede, por procuración, vivir en él una experiencia que no vivió personalmente (1997:96).

Pero ¿qué entendemos por experiencia? Según Jorge Larrosa, cuando hablamos de ella nos referimos a:

[...] el modo de habitar en el mundo de un ser que existe [...] La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisoria, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma, la experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida.<sup>4</sup>

O en palabras de Borges, en *El jardín de los senderos que se bifurcan*:

Reflexioné que todas las cosas le suceden a uno precisamente, precisamente ahora. Siglos de siglos y sólo en el presente ocurren los hechos: innumerables hombres en el aire, en la tierra y en el mar, y todo lo que realmente pasa me pasa a mí...

O sea, la experiencia es un “a mí y aquí”, un algo irrepetible, inasible, idiosincrásico y fugaz. Es un acontecer en uno, un suceder que hace tajos, produce efectos, indica caminos y desvíos, deja marcas, conforma o modifica destinos. Nuestra historia, nuestro devenir, nuestra vida individual y colectiva, es el resultado de los que nos hicieron —y supimos hacer con— nuestras experiencias. Por eso el peso de su impronta convoca a intentar recuperarlas, frenarlas, revisitarlas.

<sup>3</sup> Debray, R., *Transmitir*; Manantial, Buenos Aires, 1997.

<sup>4</sup> Larrosa, J., “La experiencia y sus lenguajes”, tomado de [www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf).



Una de las mejoras formas de hacerlo es la narración, ya que narrar un hecho es tratar de volver a él. Implica reinstalarse en las sensaciones que produjo e iluminar algunas nuevas, clarificar las que quedaron oscuras. Permite tratar de evitar su pérdida, de detener su condición de inasibilidad. “Congelar” su sentido, provocar series metafóricas y metonímicas a las que se pueda volver; enlazar cadenas relativamente estables que generen rizomas, que diseminen sus sentidos, que abran campos de significación.

Pero además, narrar es el intento de compartir la experiencia, de “ofrecérsela a —y con, y contra, y a pesar de, y junto a, y mediante— los otros”, de permitir nuevas miradas que sumen aristas, matices, pliegues. Es ponerla en la circulación social, tensar su carácter idiosincrásico para volverla colectiva. Para Debray, es volverla objeto de transmisión.

De aquí es posible proponer una fuerte relación entre experiencia, narración y acto educativo. En algún plano, son sinónimos, o al menos forman una interesante serie significativa digna de ser explorada. Aprender es experimentar, es construir identidades y subjetividades. Fenómeno único, imposible de “volver a ser” como ya ha sido. Y narrar es enseñar, es buscar dar al otro aquello irrepetible que nos sucede.

En las sociedades modernas —y en las islas que de ella quedan en la nuestra— “narrar” se traduce casi exclusivamente como “escribir”, y “acto educativo” como “escuela”. Su alianza constituye uno de los pilares más sólidos y eficaces del proyecto moderno. Así, las generaciones pasadas y actuales nos han legado muchos escritos en los cuales se propusieron reconstruir su experiencia

educativa, mayoritariamente escolar, tal vez como un homenaje a la institución que los dotó de la poderosa arma de la lectoescritura.

Jaume Trilla<sup>5</sup> sostiene que las narraciones pedagógicas ofrecen dos posibilidades para pensar la educación: su valor didáctico y su valor gnoseológico. Con el primero se refiere a sus potencialidades para *«hacer vivir vicariamente la experiencia educativa real del autor. (...) La narración, mucho más que el tratado y el ensayo, genera una suerte de empatía del lector hacia el autor, quien suele ser también el protagonista de la narración»*. Con el segundo especifica que

La narración de lo realizado en forma de experiencia obliga a un cierto tipo de conceptualización, y por tanto, de reflexión sobre la experiencia. La escritura narrativa es una forma de memorización a ritmo lento que posibilita una revisión también pausada de lo realizado. Además, el pensamiento inductivo que es propio del acto narrativo supone atender a algo que es propio de la realidad: el matiz, la diferencia. El matiz que se resiste al concepto y al código pero que, por ello mismo, obliga a repensar los propios conceptos y códigos mediante los que el escritor intenta memorar, expresar y reflexionar la experiencia.

Inscribir el problema de la memoria pedagógica en la serie transmisión, experiencia y narración, nos parece muy útil a fin de seguir abonando posiciones que rescaten su carácter humano. Por eso buscaremos a partir de aquí analizar un conjunto de escritos en los cuales sujetos diversos —escritores consagrados, docentes, alumnos de algunos países latinoamericanos— se propusie-

<sup>5</sup> Trilla, J., “Pedagogías narrativas”, en *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*, Barcelona, Ed. Aertes, 2002:136 y ss.



ron construir y reconstruir sus experiencias ficticias o verdaderas de formación y educación en tanto estrategias para su transmisión.

### La “novela de formación”

En la escritura “cultura”, en la llamada literatura académica, la temática pedagógica y escolar ha sido abordada por muchos escritores consagrados. Una de sus modalidades destacadas han sido las “novelas de formación o de aprendizaje” (*bildungsroman*): relatos que se ocupan de la vida de un protagonista sensible que intenta aprender la naturaleza del mundo, descubrir su significado y adquirir una filosofía de la vida y del arte de vivir. Se originó en Alemania en el siglo XVIII, ejemplificada con *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, de Goethe.<sup>6</sup>

Este género rompió con la tradición narrativa conocida hasta entonces al abandonar la descripción de acontecimientos externos a los sujetos —como eran las novelas de aventuras y de caballería—, para centrarse en el desarrollo interno del protagonista, que se vuelve el punto central del argumento. Su estructura está bien definida, y el tiempo de la narración transcurre generalmente de manera lineal. En algunos casos abarca toda la vida de un hombre; en otros se focaliza en su adolescencia y juventud, y ocasionalmente, en su adultez y vejez. El interés del relato se concentra en la percepción que el protagonista tiene del mundo que lo rodea, quien en su proceso de aprendizaje debe sacar de su existencia una “lección de vida”, y, una vez alcanzada su madurez, lograr integrarse a la sociedad. El conflicto se manifiesta en la dialéctica entre los requerimientos sociales y la voluntad de autoformación,

en las fricciones entre las condiciones del medio y los ideales de un individuo en un período de formación.

Mijail Bajtin se dedicó al análisis de este género en uno de sus trabajos.<sup>7</sup> Allí sostiene que este tipo de narración:

Ofrece una imagen del hombre en proceso de desarrollo. En oposición a la unidad estática (de otros géneros), en este tipo de novela se propone una unidad dinámica de la imagen del protagonista. El héroe mismo y su carácter llegan a ser una variable dentro de la fórmula de la novela. La transformación del propio héroe adquiere una importancia para el argumento y en esta relación se reevalúa y se reconstruye todo el argumento de la novela. El tiempo penetra en el interior del hombre, forma parte de su imagen cambiando considerablemente la importancia de todos los momentos de su vida y su destino (1982:212).

En estas narraciones las experiencias que le van sucediendo al personaje son lo que lo van cambiando y volviendo otro. Si al empezar el relato es uno, es otro al terminarlo, afectado por su desarrollo. O sea, estas narraciones son el pasaje de un ser “no educado” a uno “educado”. Los cambios producidos se explican como efec-

<sup>6</sup> Otros ejemplos son *El árbol de la ciencia*, de Pío Baroja; *La montaña mágica*, de Thomas Mann; *El cazador oculto*, de J.D. Salinger; *Las tribulaciones del estudiante Troles*, de Robert Musil; *Retrato del artista adolescente*, de James Joyce; *Siddharta y Demian*, de Hermann Hesse; y *El palacio de la luna*, de Paul Auster. Para América Latina, *Don Segundo Sombra*, de Ricardo Güiraldes; *Paradiso*, de José Lezama Lima; *La ciudad y los perros*, de Mario Vargas Llosa; *Las buenas conciencias*, de Carlos Fuentes; *Estaba la pájara pinta sentada en un verde limón*, de Albalucía Ángel; y *El arreficé*, de Juan Carlos Botero.

<sup>7</sup> Bajtin, M., “La novela de educación”, en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI Editores, 1982.



tos de esas experiencias, de las formas como las va incorporando y lo fueron moldeando. Y a su vez, es posible suponer que seguirán fraguando su futuro.

Detengámonos en *La ciudad y los perros*, de Mario Vargas Llosa (1962), cuya trama se centra en un grupo de alumnos del Colegio Militar Leoncio Prado, en Lima. A él concurren los hijos díscolos de las familias pudientes, muchachos “de carácter débil”, enviados allí “para que se hagan hombres”, y miembros de familias modestas que apuestan a un ascenso social. En esa institución los protagonistas sufren una serie de experiencias, la mayoría de ellas denigratorias, que forjan su temperamento y los vuelve “otros”. De hecho, cambian su nombre por apodosos que los identifica dentro del grupo de pares tales como el Jaguar, Cava, el Poeta o el Boa. Son “perros”, la forma despectiva como se les llama a los cadetes más jóvenes. Veamos el siguiente párrafo:

Ha olvidado la casa de la avenida Salaberry, en Magdalena Nueva, donde vivió desde la noche en que llegó a Lima por primera vez, y el viaje de dieciocho horas en automóvil, el desfile de pueblos en ruinas, los arenales, los valles minúsculos, a ratos el mar, campos de algodón, pueblos y arenales. Iba con el rostro pegado a la ventanilla y sentía su cuerpo roído por la excitación: “Voy a ver Lima”. A veces, su madre lo atraía hacia ella, murmurando, “Richi, Ricardo”. Él pensaba: “¿Por qué llora?”. (...) Y sintió cómo, de nuevo, una ansiedad feroz, como tres días antes, cuando su madre, llamándolo aparte para que no la oyera la tía Adelina, le dijo: “Tu papá no está muerto, es mentira. Acaba de volver de un viaje muy largo y nos espera en Lima”.

Luego de una serie de sucesos familiares dolorosos, Ricardo ingresa al Colegio Militar. El niño de ocho años que dejó su pueblo al enterarse de la existencia del padre, vive su adolescencia y sus vicisitudes —por ejemplo, su primer amor— en esa institución. Allí se convierte en el Esclavo, es maltratado como tal y termina encontrando un final trágico. Su carácter se debate en ese devenir entre las condiciones subjetivas y personales, y las sociales y colectivas.

Como es regla en las novelas de formación, el lugar donde se lleva a cabo el proceso educativo —en este caso, el colegio— no aparece como una entidad aislada de la sociedad, sino como su símbolo. Lo que ocurre en un espacio mayor —la ciudad aquí, como lo indica el nombre de la obra— tiene su resonancia en el otro espacio menor, la academia militar, y viceversa. La sociedad limeña se refleja, a veces en forma distorsionada, dentro del internado. Sus diferencias, sus humillaciones, sus hipocresías, se presentan como murallas en la institución. El autor fija una mirada desolada en la fuerte jerarquía piramidal que impera en el colegio —microcosmos de Lima, y por extensión de todo el Perú, de Latinoamérica y de la sociedad capitalista—, donde la traición, la violencia, la explotación y la degradación humanas son la garantía para que cada estrato de la pirámide conserve sus privilegios. Las contradicciones de la sociedad peruana —por ejemplo, los problemas de clase y raza, ya que en el colegio conviven blancos ricos, blancos pobres, cholos, serranos e indios— afloran en la obra y denuncian su corrupción y brutalidad.

Véanse al respecto los párrafos con los que se inicia la novela, en la que en un pantallazo se





presentan las relaciones de los personajes tanto dentro como fuera de la institución, una imagen que apela a la sordidez de ambos mundos:

—Cuatro —dijo el Jaguar.

Los rostros se suavizaron en el resplandor vacilante que el globo de luz difundía por el recinto, a través de escasas partículas limpias de vidrio: el peligro había desaparecido para todos, salvo para Porfirio Cava. Los dados estaban quietos, marcaban tres y uno, su blancura contrastaba con el suelo sucio.

—Cuatro —repitió el Jaguar—. ¿Quién?

—Yo —murmuró Cava—. Dije cuatro.

—Apúrate —replicó el Jaguar—. Ya sabes, el segundo de la izquierda.

Cava sintió frío. Los baños estaban al fondo de las cuadras, separados de ellas por una delgada puerta de madera, y no tenían ventanas. En años anteriores el invierno sólo llegaba al dormitorio de los cadetes, colándose por los vidrios rotos de las rendijas, pero este año era agresivo y casi ningún rincón del colegio se libraba del viento, que, en las noches, conseguía penetrar hasta en los baños, disipar la hediondez acumulada durante el día y destruir su atmósfera tibia. Pero Cava había nacido y vivido en la sierra, estaba acostumbrado al invierno: era el miedo lo que erizaba su piel.

—¿Se acabó? ¿Puedo irme a dormir? —dijo Boa: un cuerpo y una voz desmesurados, un plumero de pelos grasientos que corona una cabeza prominente, un rostro diminuto de ojos hundidos por el sueño. Tenía la boca abierta, del labio inferior adelantado colgaba una hebra de tabaco. El Jaguar se había vuelto a mirarlo.

—Entro de imaginaria a la una —dijo Boa—. Quisiera dormir algo

—Váyanse —dijo el Jaguar—. Los despertaré a las cinco.

Boa y Rulos salieron. Uno de ellos tropezó al cruzar el umbral y maldijo.

—Apenas regreses, me despiertas —ordenó el Jaguar—. No te demores mucho. Van a ser las doce.

—Sí —dijo Cava. Su rostro, por lo común impenetrable, parecía fatigado—. Voy a vestirme.

Como en este caso, generalmente la imagen de las instituciones educativas que este género transmite es bastante negativa. La experiencia escolar suele ser narrada por los escritores “consagrados” como frustrante, degradante, aburrida e intelectualmente pobre. Se detienen en describir envejecimientos y obsolescencias varias —de mobiliario, programas y docentes—; sufrimientos de los alumnos por abandono, maltrato, crueldad o degradación, aislamientos institucionales y aprendizajes absurdos y mecánicos. Un fuerte tono de denuncia, que se hizo más evidente en las producciones de la segunda mitad del siglo XX al calor de movimientos sociales y culturales, tiñe a estas obras con tonos de una queja que suda imágenes desagradables, silencios obligados y humillaciones diversas. En estos casos la experiencia escolar aparece como un acto de imposición absoluta, omnímoda y omnipotente, sin ningún lugar a un porqué, a una explicación, a un diálogo.

De esta forma, la “novela de formación” se hace cargo de las concepciones educativas modernas, en las cuales los colectivos “infancia” y “juventud” fueron separados del de la “adultez”. A los menores se les comprendió como seres incompletos, lo que los convirtió en individuos que debían ser educados en instituciones específicas. Se construyó un sujeto pedagógico, el “alumno”, y se lo volvió sinónimo de infante normal. Educar fue



completar al niño o joven para volverlo adulto, en la fricción ya señalada entre la voluntad de autoformación y los condicionamientos sociales.

## Géneros escolares

A su vez, la escuela también produjo géneros<sup>8</sup> de escritura propios, que en la jerarquía literaria académica solo alcanzaron posiciones menores. Entre ellas se encuentran las estudiantinas —esto es, los recuerdos escolares de los alumnos—, y las memorias de docentes. Ambos casos son generalmente obras cortas compuestas por textos breves y anecdóticos, en primera persona, con mucha presencia de un autor que cuenta situaciones de su vida escolar siempre desde el recuerdo, desde alguien que ya ha dejado la condición y la rememora —ya sea estudiante o docente— para revivirla en tonos mayormente laudatorios con algunas pinceladas de denuncia. Inscribiéndose en las concepciones modernas sobre educación, la escuela es presentada como uno de los espacios centrales donde se desarrollaron las experiencias de vida que tallaron el destino y la identidad del autor. Esto es evaluado frecuentemente en forma positiva, por lo que la melancolía y la devoción son tópicos comunes en estas obras.

### Las estudiantinas

Las estudiantinas pueden ser consideradas un tipo de *bildungsroman* generalmente panegíricas limitadas a la experiencia escolar. Para el caso argentino se destaca *Juvenilia*, de Miguel Cané, escrita en 1882. En ella el autor habla de su formación, o mejor aún, del recuerdo oficial de su paso por la escuela media en el Colegio Nacional de Buenos Aires en la década de 1860. Esta

era una institución recientemente fundada por el presidente Bartolomé Mitre, como parte de su proyecto de construcción de un Estado nacional fuerte en consonancia con los intereses de una oligarquía procapitalista en ascenso.

Como en el resto de las *bildungsroman*, los cambios externos se inscriben junto con los internos. Cané muestra el avance de las ideas seculares y el retroceso de las religiosas en la cultura porteña, la transición de la cultura hispánica a la francesa como símbolo de distinción, y la formación de una nueva elite letrada más moderna destinada a ocupar el aparato estatal. Las referencias geográficas de la ubicación del colegio, cerca de los espacios donde se discutía la “política” nacional, permite reformar el mecanismo de identificación entre los sucesos internos y externos. Por ejemplo, Cané en su condición de estudiante participó en las revueltas civiles de “crudos y cocidos” de 1863. Así lo recuerda:

Como escribo sin plan y a medida que los recuerdos vienen, me detengo en uno que ha quedado presente en mi memoria con una clara persistencia. Me refiero al famoso 22 de abril de 1863, en que “crudos” y “cocidos” estuvieron a punto de ensangrentar la ciudad; los cocidos por la causa que los crudos hicieron triunfar en 1880, y recíprocamente. Yo era crudo y crudo “enragé”. Primero porque mis parientes, los Varela, uno de los cuales, Horacio, era como mi hermano mayor, tenían esa opinión, según leía, de tiempo en tiempo, en *La Tribuna*, y en segundo lugar porque la mayor parte de los provincianos eran cocidos(...).

<sup>8</sup> Cabe aclarar que estamos usando esta categoría no en sentido estricto sino amplio, para referirnos a agrupamiento de escritos con ciertas características comunes de estilo o contenido.



(El rumor de lo que pasaba dentro nos hacía arder por penetrar en el recinto de la Legislatura. ¡Imposible! Entonces de común acuerdo y comprendiendo que era allí donde se desenvolvían las escenas más interesantes, resolvimos reingresar al colegio y llegar a la Legislatura por las azoteas. Lo hicimos, y a favor del tumulto que entre los claustros se notaba, ganamos el techo y como gatos nos corrimos hasta dominar el patio de la Legislatura. Al primero que vi fue a Horacio Varela, tranquilo, sonriendo y apoyado en sus muletas. Así que me conocí, me pidió que fuera inmediatamente a su casa a avisar a la familia que no volvería hasta tarde, que no temieran, etcétera. “Pero no puedo salir, Horacio, no me dejan”. La verdad era que había trabajado tanto por llegar a mi punto de observación y esperaba que en aquel patio tuvieran lugar cosas tan memorables, que lanzaba ese pretexto, harto plausible, para quedarme allí. “Un estudiante a quien no dejan salir, ¡pobrecito! ¿Entonces ustedes ya no saben escaparse?”. Yo habría podido contestar que lo hacía con una frecuencia que me ponía a cubierto de semejante reproche, pero preferí la acción y desaparecí. Me escapé con éxito, corrí a casa de Horacio, tranquilicé a la familia, volví al colegio y, jadeante, extenuado, ocupé nuevamente mi sitio de observación, en donde di cuenta a Horacio de mi comisión.

La historia personal, la historia familiar y la historia nacional se tejen conjuntamente; la disputa entre porteños y provincianos se da tanto puertas adentro como puertas afuera, los edificios se interconectan, y las estrategias del estudiante sirven a las causas políticas. Metafóricamente, al espacio donde se decide el futuro del país no se llega por la calle sino por el colegio, y el estudiante se refleja en el político.

Otro elemento típico de la estudiantina es la presentación de los profesores en forma arquetípica, lo que favorece los procesos de constitución

subjetiva mediante experiencias de identificación o rechazo. Como se sabe, en aquellos años la condición de maestro de escuela media era muy prestigiosa, provenían casi exclusivamente de sectores socialmente acomodados. Algunos de ellos tenían algún título universitario profesional —que se consideraba habilitante por tanto para el ejercicio de la docencia—, otros eran clérigos, y un tercer grupo lo constituían laicos autodidactas reconocidos.

Representantes de la alta cultura, las descripciones de sus alumnos enfatizan características como el “buen gusto”, la “sobriedad” o la “erudición”. En Cané el caso paradigmático es el francés Amadeo Jacques, al que opone al clerical padre Agüero y al español José María Torres. Así describe a su profesor admirado:

Jacques llegaba indefectiblemente al colegio a las nueve de la mañana; averiguaba si había faltado algún profesor, y en caso afirmativo, iba a la clase, preguntaba en qué punto del programa nos encontrábamos, pasaba la mano por su vasta frente como para refrescar la memoria, y en seguida, sin vacilación, con un método admirable, nos daba una explicación de química, de física, de matemáticas en todas sus divisiones, aritmética, álgebra, geometría descriptiva o analítica, retórica, historia, literatura, ¡hasta latín! (...).

Debe estar fija en la memoria de mis compañeros aquella admirable conferencia de Jacques sobre la composición del aire atmosférico. Hablaba hacía una hora, y ¡fenómeno inaudito en los fastos del colegio!, al sonar la campana de salida, uno de los alumnos se dirigió arrastrándose hasta la puerta, la cerró para que no entrara el sonido, y por medio de esta estratagema, ayudada por la preocupación de Jacques, tuvimos media hora más de clase. Había venido de buen humor ese día, y su palabra salía fácil, elegante y luminosa.



En ciertos momentos se olvidaba, y nos hablaba en francés, que todos entendíamos entonces. ¡Qué pintura inimitable de ese maravilloso fenómeno de la vegetación, de aquellas plantas con corazón de madre, absorbiendo el letal carbono de la atmósfera, y esparciendo a raudales el oxígeno, la esencia de la vida! ¡Cómo nos hablaba de la bajeza miserable del hombre que pisotea una planta, o abate un árbol para coger un fruto! ¡Aún suena en mis oídos su palabra, y, al recordarla, aún se apodera de mi alma aquella emoción nueva e inexplicable entonces para mí! (...)

Adorábamos a Jacques a pesar de su carácter; jamás faltábamos a sus clases, y nuestro orgullo mayor, que ha persistido hasta hoy, es llamarnos sus discípulos. A más, su historia, conocida por todos nosotros y pintorescamente exagerada, nos hacía ver en él, no solo un mártir de la libertad, como lo fue en efecto, sino un hombre que había luchado cuerpo a cuerpo contra Napoleón, nombre simbólico de la tiranía.

Florencio Escardó, un importantísimo pediatra vinculado a las renovaciones culturales de la segunda mitad del siglo XX, escribió su estudiantina próximo a cumplir sesenta años, recordando su escolaridad media transcurrida en la misma institución que Cané. Esto sucede en la década de 1910, por lo que la presencia de la Primera Guerra Mundial es continua y ocupa el lugar del enfrentamiento entre “crudos” y “cocidos” en *Juvenilia*.

Así recuerda a uno de sus profesores de geografía:

Don Samuel Donovan dictaba geografía de Europa, Asia y África; detrás de sus anteojos gruesos como peceras se movían agudos y velocísimos sus ojos celestes de esgrimista eximio; un tic inagotable lo hacía estirar con las manos flexionadas los puños almidonados que emergían de sus mangas. Nos enseñó el desprecio por los textos manidos y convencionales que matan en el estudiante la imaginación y el libre examen. Cuando algún mu-

chacho lo apremiaba desde la premisa de que sólo se podía aprender la materia guiado por un texto, le espetaba entre impaciente y burlón:

—Mire el mapa, lea *La Nación*.

Y su respuesta tenía la misma trascendencia universal de aquella de Sydenham a Richard Blackmore: “Lea el *Quijote*”. Si el muchacho se encorcoraba, sin traición alguna don Samuel lo invitaba a dirimir diferencias en la pedana del Jockey Club, en cualquiera de las formas de esgrima, desde el palo, el sable o el florete; cuando el mozo en el fondo de su desconcierto no sabía qué hacer lo enviaba a comprar el diario, y sobre cualquier telegrama comenzaba a tejer la visión geográfica de la ciudad nombrada, con sus gentes, con su historia, con sus leyendas, con sus monumentos, con sus vinos o sus tejidos, dejándonos tan embobados que el día en que por obra de un gesto brioso el puño desprendido de la manga saltó sobre nuestras cabezas, nadie del auditorio se agachó a recogerlo, absortos como estábamos en sus descripciones; al final de la hora se marchó sin él y nunca volvió a buscarlo. Quedó en nuestro poder como un trofeo. Del mismo modo nos enseñó la triste utilidad del dato numeral por sí mismo; entrando a la clase se dirigía al conjunto preguntando de golpe:

—¿Quién conoce la altura del Monte Blanco?

Nunca faltaba el erudito que respondiera:

—4.810 metros.

Y él:

—Usted no sabe nada, 4.810 metros con 25 centímetros.

Y salía del aula haciendo gestos de desilusión, para volver al rato a gozar de nuestro desconcierto, y mirando de cerca al alumno a través de las peceras, le decía:

—No aprenda macanas, amigo, sepa que un monte muy alto tiene alrededor de 5.000 metros y que el más alto está en el Tíbet, que luego viene el Tupungato o cualquier otro; pero que todos son



muy altos; están cubiertos de nieve y nadie vive en ellos, entonces, ¿qué le importan los metros? Hábleme más bien de las mesetas, que allí es donde viven las gentes.

Creo que don Samuel no dio nunca una lección formal; entraba y salía del aula cuando le venía la gana y nos tenía en vilo. Al final del curso habíamos adquirido, junto con un montón de nociones vívidas, un profundo desprecio por los Boero y por toda la ralea de escritores de textos.

En ambos casos, las biografías posteriores de los autores permiten encontrar fuertes elementos de identificación con estos docentes. En Cané, miembro de la oligarquía europeizante latinoamericana de fines del siglo XIX, se destaca la admiración por el enciclopedismo y el afrancesamiento, la constitución de una elite letrada sobre estas bases, y su identificación con la causa republicana. En Escardó, representante de las clases medias en ascenso del siglo XX que abrazaron causas progresistas, se remarca el desprecio por el saber memorístico, erudito y estructurado, junto con la valoración del saber “de la vida”, el rescate de lo mundano y del hábito del *bon vivant*.

Con el tiempo, estas reglas de género se fueron degradando y permitieron la aparición de nuevos modelos. Por ejemplo, el relato se orientó al presente —su narrador ya no es alguien que recuerda su adolescencia, sino un adolescente que la vive en ese momento, o un joven que acaba de finalizarla—, y se retrae la nostalgia, dando lugar a reconstruir situaciones molestas. El recuerdo melancólico deja paso a la reconstrucción de la experiencia subjetiva infantil y juvenil en el momento en que se produce. Las descripciones se humanizaron, y los profesores y alumnos se mostraron más reales y expuestos. El “deber ser” de

las semblanzas previas da paso a presentaciones de sujetos más conflictivos y complejos.

Veamos, como ejemplo, el caso de *Palermo* (2003), la novela breve en la que Alejandro Caravario reconstruye su escuela secundaria porteña en la década de 1980. Así presenta a Liporace, su profesor de historia:

Tenía el cuello ladeado y una frente descomunal (...). “[Recuerdo] cómo le llenábamos el saco de escupidas. El tipo recorría las hileras de pupitres, y cada estudiante que dejaba atrás se transformaba de inmediato en un artillero. Nos untábamos el dedo mayor con saliva, y, con un rápido y corto movimiento, lanzábamos el proyectil. A Pablo le llamaba la atención que, a pesar de que invariablemente se iba con el saco cubierto de manchas espumosas, Liporace nunca se enteró de nada. Al menos nunca dejó de pasearse por el aula con la retaguardia desprotegida. Nunca dejó de someterse a los ataques que, aunque repetidos —dice Pablo—, no perdían el encanto. Según él, un clima de fiesta sigilosa dominó cada clase de historia de quinto año. Hasta que, cuando faltaba un mes para terminar el curso, Liporace se quedó seco mientras esperaba el 111. El corazón.

### Las memorias de docentes

Por otra parte, las memorias de docentes —no necesariamente verdaderas— son también un tipo de escrito generado por la escuela para recuperar las experiencias de los sujetos. Son un género aun menor que las estudiantinas, lo que seguramente se debe al lugar subordinado que los docentes han ocupado en la intelectualidad y la academia latinoamericana. A esta posición subalterna también debe haber contribuido el hecho de que la mayoría de sus autores son mujeres.

Aquí también se ven movimientos similares a los identificados en la estudiantina. A lo largo



de tiempo los primeros homenajes dan paso a la asociación entre escuela y sensaciones desagradables, y la satisfacción sentida en la tarea cede a su padecimiento. Para el primer caso, vamos a referirnos a Jenny Howard, una de las maestras estadounidenses convocadas a Argentina por Faustino Sarmiento para dirigir escuelas normales a fines del siglo XIX, quien escribió en su idioma original sus memorias: *En otros años y climas distantes* (1931). En ellas hace la siguiente evaluación de su tarea:

Las mismas maestras norteamericanas que habían organizado la escuela y permanecido al frente de ella en los pasados años tomaron asiento en el palco oficial. Tan bañadas de lágrimas estaban los ojos al contemplar la conmovedora escena y al recibir las expresiones de gratitud de los afectuosos alumnos de los primeros tiempos y de los años intermedios, que apenas podían responder a los que se agolparon luego a su alrededor para saludarlas con palabras cariñosas. Cuando, más tarde, se encontraron con el banquete, a la cabecera de las largas filas de mesas, pudieron abarcar con la mirada cada una de las promociones habidas desde la inauguración de la escuela, veinticinco años ha, representadas por hombres y mujeres, muchos de ellos casados, con hijos y titulares de puestos dignos y útiles, llegados todos en aquel momento para colocar las flores de la gratitud y del recuerdo afectuoso a los pies de quienes habían tratado de guiarlos hacia los más altos ideales de la humanidad. Quedaron entonces borrados y olvidados para ellas los años de exilio de la tierra natal, los oscuros días de desalentadora labor y las ingratitudes ocasionales.

Estos primeros relatos adoptan aires de “gesta civilizatoria”, donde los protagonistas son presentados como luchadores que dedican su vida a la difusión de las luces en entornos desoladores. Este tópico se presenta aún con más dramatismo cuando se trata de docentes rurales.<sup>9</sup>

Como en los casos anteriores, estas características estilísticas se abandonan en la segunda mitad del siglo XX. En *Autorretrato* (1954), un antipoema del chileno Nicanor Parra, quien se desempeñó como profesor de matemática en una escuela media de su país, se presenta al docente no como un personaje sino como un sujeto lúgubre y derrotado:

*Considerad, muchachos,  
este gabán de fraile mendicante:  
soy profesor en un liceo oscuro,  
he perdido la voz haciendo clases.  
(Después de todo o nada  
hago cuarenta horas semanales).  
¿Qué les dice mi cara abofeteada?  
¡Verdad que inspira lástima mirarme!  
¿Y qué les sugieren estos zapatos de cura,  
Que envejecieron sin arte ni parte?*

*En materia de ojos, a tres metros  
no reconozco ni a mi propia madre.  
¿Qué me sucede? ¡Nada!  
Me los he arruinado haciendo clases,  
la mala luz, el sol,  
la venenosa luna miserable.  
Y todo ¿para qué?,  
para ganar un pan imperdonable,  
duro como la cara del burgués  
y con olor y con sabor a sangre.  
¡Para qué hemos nacido como hombres  
si nos dan una muerte de animales!*

*Por el exceso de trabajo, a veces  
veo formas extrañas en el aire,  
oigo carreras locas,*

<sup>9</sup> Un buen ejemplo de ello es el poema *La maestra rural* (1922), de la Nobel chilena Gabriela Mistral.



*risas, conversaciones criminales.  
Observad estas manos  
y estas mejillas blancas de cadáver,  
estos escasos pelos que me quedan,  
jestas negras arrugas infernales!*

*Sin embargo yo fui tal como ustedes,  
joven, lleno de bellos ideales,  
soñé fundiendo el cobre  
y limando las caras del diamante:  
aquí me tienen hoy  
detrás de este mesón inconfortable,  
embrutecido por el sonsonete  
de las quinientas horas semanales.*

En medio siglo las evaluaciones han invertido su valor, el festejo transmutó en lamento, los dolores pesan más que las alegrías, y el paso del tiempo no trajo el reconocimiento sino la decadencia. Pero en ambos casos la importancia de las experiencias laborales y profesionales es determinante: en el momento de la escritura los autores son aquello que la tarea docente ha hecho con ellos. La construcción de la subjetividad de los narradores es producto de la experiencia escolar.

### A modo de cierre

En este trabajo nos hemos propuesto indagar en algunos puntos y ejemplos de la literatura sobre la experiencia escolar como una fuente principal en las políticas de transmisión de la memoria. Para continuar, podríamos sumar los géneros producidos por la escuela para su propio uso, como los textos escolares, los escritos rituales —himnos, discursos, juramentos— y las composiciones y descripciones, y adicionar los aportes más contemporáneos como las letras de canciones —en

especial de *rock* o de protesta—, la literatura infantil y juvenil, y hasta el absurdo y la parodia. Y más actualmente aun, deberíamos incluir las producciones textuales de formato informático como los *weblogs*.

Para terminar estas reflexiones, quiero volver a citar a Borges. Su poema *Everness* comienza con la siguiente sentencia: «Sólo una cosa no hay: es el olvido». Así nos advierte que —como señala Mariño<sup>10</sup>— se comete un error cuando se cree que el pasado se reconstruye en la oposición entre memoria y olvido. En realidad, su oposición fundante es entre memoria y contramemoria, o sea, entre las distintas versiones que se enfrentan para dar cuenta de qué fue lo que pasó para pasárselo a los nuevos.

En esa tensión creemos que los aportes de la narración escrita cobran un valor inmenso en cuanto nos acercan a los sujetos “de carne y hueso” que vivenciaron esas experiencias rescatando su condición humana, no ya como cucharas de plata brillantes cuyo esplendor puede cegarnos, piezas a ser conservadas en vitrinas de museo y reproducidas para su venta en las tiendas, sino como objetos cuyo tacto puede hacernos sentir el calor y el sudor de quienes antes los utilizaron, y traernos sus voces para que podamos imaginar mejores futuros.

<sup>10</sup> Mariño, M., “Las aguas bajan turbias: política y pedagogía en los trabajos de la memoria”, en Pineau, P. et ál., *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar*, Buenos Aires, Ed. Colihue, 2006.

Ponencias



# Usos de la investigación en educación y pedagogía



# Usos de la investigación educativa y pedagógica en la política educativa

CECILIA RINCÓN B.

Directora del IDEP

Reflexionar sobre el lugar de la investigación pedagógica y educativa en la formulación y ejecución de las políticas públicas educativas es, sin duda, un asunto de la mayor importancia política y estratégica para la educación de nuestra ciudad.

De no menor importancia es examinar el aporte de la investigación pedagógica a la transformación de la escuela y la enseñanza, como quiera que se ocupa del quehacer educativo cotidiano y concreto, en el que se materializan y cobran sentido las políticas educativas.

El IDEP representa un importante recurso investigativo y educativo para la ciudad y para la administración, de allí el propósito de fortalecerlo y convertirlo en un gran centro de investigación al servicio de la política educativa y de la lucha contra la pobreza espiritual y material, rodeado del apoyo y la participación de los maestros, los rectores de nuestros colegios, los grupos de investi-

gación, investigadores y profesores universitarios, y de todos aquellos interesados en los destinos de la educación de Bogotá.

Las acciones del Instituto siempre han estado comprometidas con la formación intelectual y profesional de los maestros, cuyo eje fundamental es la producción de conocimiento pedagógico, alimento con el cual se ha ido consolidando el sentido y la presencia de los maestros y maestras, investigadores en la escuela.

La temática de este panel suscita una tensión recurrente entre lo que los investigadores sugieren y consideran como lo recomendable a realizar e implementar, y las decisiones que toman y orientan los decisores de política educativa.

En esta tensión, no siempre lo que aconseja la comunidad científica es lo que hace la política, por cuanto las racionalidades son diferentes: lo que hace esta última es una toma de decisión que sopesa intereses, compromisos, recursos, priori-



dades y apuestas. La apuesta del Instituto se sustenta en la idea fundamental de formar maestros y maestras para la investigación.

Aquí surge una pregunta obligada y permanente que sirve de guía para esta reflexión: *¿qué papel juega la investigación en los campos de la educación, la pedagogía y la formación docente?* El IDEP desarrolla alternativas de formación de maestros a través de procesos de investigación; promueve y auspicia la investigación educativa y pedagógica de grupos de docentes, apostando así a la transformación y mejoramiento de la educación en Bogotá.

La actividad, la formación y la organización de la investigación de los maestros no está desligada de las escuelas normales, de las universidades, de los institutos, de los académicos e investigadores de la educación y la pedagogía. Al contrario, hay un rico intercambio académico y organizativo que desde hace ya bastante tiempo ha incorporado a muchos docentes al mundo investigativo.

En el Instituto se desarrolla una discusión permanente sobre el estatuto del saber derivado de las experiencias educativas y pedagógicas. La reflexión sobre los conocimientos producidos por los maestros en proyectos de enseñanza o de formación ha obligado a clasificarlos y sistematizarlos en áreas y programas atinentes a la investigación y a la academia, mas no hemos dudado en convocados en calidad de docentes investigadores a los proyectos propuestos desde el IDEP.

La formación de docentes investigadores se inscribe en el marco de la formación docente, pero el cómo se forma tiene que ver con su práctica

pedagógica y la movilización intelectual suscitada por ella. Las preguntas de investigación de los maestros y sus respuestas obedecen cada vez más a procesos de autoformación.

Convencida la academia de que la autoformación es vital para la formación docente, con más o menos decisión ha introducido la práctica y la investigación en sus programas. Crecen los grupos de investigación ligados a licenciaturas y posgrados, así como los semilleros de estudiantes y profesores. Parece como si la investigación estuviera respondiendo de forma inusitada a la pregunta general por la formación docente.

En el momento actual también estamos trabajando para que el IDEP sea el ente que asesore en el campo educativo y pedagógico a la Secretaría de Educación. De otra parte, se orienta al posicionamiento de una agenda distrital de investigación con universidades, grupos y entidades que promueven la investigación en la ciudad.

De cara a la problemática educativa del Distrito Capital, el IDEP debe contribuir, desde la investigación y la información oportuna, a la formulación, comprensión y solución de problemas relacionados con las políticas educativas que dan forma al Plan Sectorial de Educación, lo que implica también asumir los problemas e interrogantes formulados por los estudiantes, los docentes, la comunidad educativa y la sociedad alrededor del currículo escolar; las culturas juveniles y en ellas las formas cada vez más preocupantes como toman cuerpo los conflictos inter e intrageneracionales; los problemas de convivencia en las comunidades educativas; el manifiesto desinterés de los niños, niñas y jóvenes por el saber; los modos, los contenidos y la organiza-



ción escolar que los colegios ofrecen; el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en los aprendizajes de los estudiantes y sus imaginarios culturales; su empleo por parte de los(las) maestros(as) y estudiantes, y cómo factores asociados han contribuido en la permanencia y frenado la deserción escolar especialmente en los estratos bajos.

El IDEP se propone desde el Observatorio de Educación y Pedagogía desarrollar un programa que haga el seguimiento, la evaluación y el impacto de la política educativa en Bogotá. En este sentido, uno de los programas que conforman el plan sectorial de educación y que puede ser sistematizado para conocer su relevancia es el de Escuela-Ciudad-Escuela, que ha generado grandes expectativas en diferentes sectores: colegios, docentes, estudiantes, empresas, empresarios y organizaciones. Se requiere conocer: ¿cómo ha ampliado los horizontes de los escolares y de los educadores este programa?, ¿cómo ha contribuido en la ampliación de tiempos y espacios para el aprendizaje?, ¿cuál es su incidencia en la renovación curricular, en las metodologías de la enseñanza y del aprendizaje, en la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza?

En el campo de la evaluación de la calidad de la educación es de gran importancia adelantar un programa de investigación sobre los efectos de las pruebas Saber y Comprender en los aprendizajes de los estudiantes, su utilidad para los docentes y la política educativa y la importancia de la formación de docentes en la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza.

Sobre el programa Bogotá sin Hambre, que tiene una altísima presencia en los ámbitos escolar y barrial, podemos decir que en nuestro imaginario reside la idea de que a mejor alimentación, mayor rendimiento por parte de los escolares, pero necesitamos saber con certeza cómo se han modificado algunos indicadores y cómo asumen padres, madres, educadores, directivos docentes, estudiantes y comunidad, este tipo de políticas. Ello importa especialmente por cuanto la administración *Por una Bogotá sin indiferencia* ha sido la primera en la historia del Distrito Capital en diseñar una política de gobierno en este sentido. Antes la lucha contra el hambre había sido confiada a entidades de beneficencia o a la gestión de personas caritativas; ahora existe una firme preocupación, materializada en la política *Bogotá sin hambre*, que exige desde el sector educativo su estudio, examen y comprensión en el marco de la investigación educativa y pedagógica.

### La investigación comprometida y sin indiferencia

El IDEP debe promover programas y proyectos de investigación aplicada al campo educativo y pedagógico, y preguntarse por su sentido y significado. Esta posición se sustenta en que la investigación comprometida con los problemas educativos en su dimensión pública tiene como fuente primordial de los saberes y las construcciones teóricas a los escenarios y prácticas educativas, pues es allí donde surgen los problemas e interrogantes que los investigadores pueden contribuir a comprender, a esclarecer, a solucionar.



En este sentido, la *investigación aplicada* debería estimularse y practicarse de manera regular y continua. Esta, también llamada *investigación activa*, busca interesar al investigador y al maestro en su estudio y aplicación a los problemas educativos de la comunidad externa, de la institución educativa y del aula. Así mismo, se propone mirar con mayor agudeza las relaciones que se tejen entre estudiantes, estudiantes y docentes, docentes y directivos, padres de familia, directivos docentes y educadores(as). La investigación aplicada tiene, como es sabido, un alcance local, a veces regional, y muy pocas veces sus resultados pueden extrapolarse al plano nacional.<sup>1</sup> Se trata de una investigación de validez restringida a las instituciones educativas, pero que desbrozan el camino para indagaciones de mayor alcance; y además permite que maestros y maestras inicien un proceso de reflexión crítica sobre su cotidianidad, punto de partida de toda mirada científica.

No desconocemos que maestros y maestras están siempre en el papel incómodo e ingrato de bomberos, apagando incendios diariamente; que

existe muy poca formación en investigación y que lastimosamente se dilapida la maravillosa oportunidad de estar con niños, niñas y jóvenes, varias horas al día de lunes a viernes, la mayor parte del año, y año tras año, justamente por carecer de estímulos y orientación oportuna y adecuada. Pero precisamente es esta la labor del IDEP: orientar, acompañar, formar, “entrenar”, trazar derroteros; afinar el conocimiento de las instituciones educativas y conformar el *corpus* de insumos con los cuales se puedan proyectar programas, líneas de investigación, proyectos y sistematización de experiencias que nos ayuden a todos a encontrar soluciones apropiadas a los problemas de la educación y al diseño, formulación y realización de las políticas educativas de la ciudad.

<sup>1</sup> Best, J. W., *Cómo investigar en educación*, Ediciones Morata, S.A., Madrid, 1967:10.

# Cinco pensamientos de una mente colectiva

MARCO FIDEL VARGAS H.  
LUZ HELENA PATARROYO  
ALBERTO RINCÓN  
LAURA GARCÍA

Equipo Pedagógico Cinep - Magdalena Medio

Ustedes van a escuchar algunas reflexiones de un equipo pedagógico-investigador sobre la vida cotidiana del Magdalena Medio, pensadas desde las escuelas de las comunas de Barranca, los caminos veredales del Carmen de Chucurí, los espejos de agua de Río Viejo y las sabanas ardientes de San Pablo; en horas inciertas con docentes, niños y niñas, líderes comunitarios llenos de ilusiones por un buen vivir, en zonas controladas por guerrilleros y paramilitares nerviosos e intransigentes por igual.

Estas reflexiones las consideramos indispensables en un proceso de investigación que trata de mediar en la configuración de una mente colectiva, social, que permita organizar, tomar conciencia y pensar en el bienestar de las comunidades educadoras; la producción, realización y ejecución de la vida que la gente quiere vivir.

En la toma de conciencia está implícito el acto de autodeterminación del sujeto. Esto le permite ir

apropiándose de su destino y de sus deseos. El querer vivir con dignidad lo moviliza, lo lleva a crear la vida en medio de tantos obstáculos, para poder afirmarse y manifestar su libertad.

A este trabajo lo componen cinco partes: (a) para qué investigamos, (b) las experiencias de las comunidades educadoras, (c) la producción es lo que la gente quiere vivir, (d) la reflexión teórica para comprender a la gente, y (e) la puesta en práctica de las decisiones que se toman con las personas.

## a) ¿Para qué investigamos?

En primer lugar para comprender la complejidad de la vida, porque la vida es una permanente indagación. Investigamos para transformar y construir solidaridad, para vivir *poéticamente*.

En los momentos de transición de la historia la pedagogía ha sido animadora del cambio. Su



mensaje en la actualidad, de acuerdo a como la hemos vivido y explorado con las comunidades, es que lo importante no es la educación para la supervivencia, como se concibe en las políticas de la banca multilateral y lo determinan las metas de las políticas públicas.

De ahora en adelante la investigación debe contribuir para que las comunidades educativas vivan *éticamente*. Tal investigación ha de permitir el surgimiento de un ser para ser él; que tome conciencia de que lo fundamental en este mundo es su existencia; que no hay nada, ni ahora ni antes, que lo pueda sustituir. La existencia del ser es lo fundamental. Para ese ser, *vivir poéticamente* significa vivir intensamente la vida, vivir con amor, vivir en comunidad, vivir estéticamente, vivir el conocimiento, vivir la afectividad y la racionalidad, y participar en la construcción del proceso social, asumiendo plenamente el destino de su vida.

Investigar hace alusión a la producción de conocimiento sistemático de las comunidades educadoras que permite ir construyendo los proyectos educativos en forma autónoma para que las comunidades se apropien de sus currículos, para que de la vida en todas sus manifestaciones surja entusiasmo. Hace alusión a la pluralidad epistemológica que permita resolver problemas de la vida en un contexto determinado y para que la gente pueda vivir como desea.

Investigar es construir solidaridad como un estilo de vida, junto con los niños y niñas, jóvenes, maestros, padres de familia, directivos y administradores institucionales. Hay investigación solidaria cuando se experimenta la construcción de un cerebro social, de las emociones y sentimientos

de una comunidad de aprendizaje en las cuales se funda la capacidad de reconocer al otro como un legítimo otro y alimentar su diferencia, reconocerse en un territorio, en una cultura desde el pasado, a través del presente y hacia el futuro, que emerge gracias a los vínculos entre pedagogía, territorio y comunidad educadora.

La investigación contribuye a que las comunidades se transformen en laboratorios de aprendizaje en cuanto pueden ir estudiando el futuro en forma prospectiva, trabajar por escenarios posibles, ocuparse de los diferentes presupuestos investigativos para manejar los disensos y afrontar el presente en forma dinámica. Las comunidades de aprendizaje se permiten cambiar la construcción de consensos para jugar el juego pactado, para contribuir a la construcción de reglas colectivas y crear las condiciones para que ellas tengan poder. El sujeto que emerge es el resultado de un proceso pedagógico que abre las posibilidades de la participación solidaria en la creación de una nueva cultura.

Investigar es contribuir a que se desaten las múltiples emociones de solidaridad, como el orgullo del pasado común que tenía el campesinado y del cual hoy nos sentimos herederos históricos, partícipes de coinventar el futuro, en convivencia con las preocupaciones de los demás, no solo por interés, sino por amor. Ese desvivirse por los otros y sentir que los demás se desviven por uno, es un sentimiento de solidaridad. Entonces, desvivirse, alegrarse, enorgullecerse o avergonzarse, son emociones que tenemos solo cuando nos reconocemos como partícipes de un mismo territorio y de la construcción de región y de nación. Hoy educamos y la solidaridad es investigar para



la emancipación. Es necesario que los procesos de investigación cultiven la solidaridad en el día tras día; es educarse y educar en el saber-hacer juntos.

Investigar es hacer otras comprensiones para transformar nuestras formas de percibir la vida, de relacionarnos y de dinamizar la relación orden-desorden-autoorganización.

Hoy los seres humanos ya sabemos qué tenemos que hacer y de qué debemos desistir. Todos sabemos que la guerra, la injusticia, la opresión, el hambre, la polución y la humillación son males que aquejan la condición humana. Pero a pesar de este conocimiento adquirido por muchas generaciones, todos contribuimos a que las guerras, la pobreza y la humillación existan.

La investigación así concebida implica una exploración en la memoria colectiva, así como comprender la paradoja entre los intereses individuales y colectivos. Esta es la pedagogía radical que nos ubica en la proyección del ser humano en relación con la vida.

La configuración de una mente colectiva, que deslegitima la idea de un saber privado o para sí, se sustenta en la acción solidaria, en la construcción de conocimiento en red entre padres, maestros, jóvenes, investigadores, autoridades del sistema educativo y otras fuerzas de la sociedad, no para creer en lo mismo sino para pactar y construir consensos que permitan ir construyendo el proyecto educativo desde las diferencias con un propósito común.

No es el conocimiento del buen vivir lo que falta, sino la destreza y el celo para actuar a partir de ese conocimiento, cualidades ausentes en nuestro

mundo y causantes de la irresponsabilidad política que limita las oportunidades teniendo las capacidades. Los valores humanos han dejado de controlarse unos a otros y se han subordinado a la racionalidad del mercado. Entre el conocimiento y la acción, y entre la acción y sus consecuencias, se abren abismos espantosos y potencialmente apocalípticos.

## b) Las experiencias de las comunidades educadoras

Nadie discute que en los estudios de sociología, historia, política y pedagogía lo único que importa es la gente. La gente, por supuesto, no está en los libros, ni en los artículos, ni en las cátedras. La gente está en la escuela, en el barrio, en el río, en la montaña, trabajando con recursos escasos, con sus propios esfuerzos y en condiciones muchas veces adversas.

La primera idea es advertir que no se pueden sustituir la presencia, la experiencia de la gente, el rostro de los niños, la mirada de los maestros, las ilusiones de los padres de familia, la voz y angustia sentidas por los maestros en su inestabilidad laboral, la pobreza y la guerra sufridas. Esta experiencia de la gente que día a día ha aprendido a seleccionar la información, a observar e intervenir con creatividad para resolver los problemas de la supervivencia, ha venido creando una filosofía de vida que se materializa en las cosmovisiones y múltiples identidades que van definiendo muchas formas de aprender y producir aprendizajes.

La investigación parte de la observación y experimentación y reconoce en la experiencia de la gente el último juez y crítico del conocimiento científico. No se puede construir conocimiento prescindiendo del mundo vivido en la escuela.



Reconocer la experiencia de la gente forja relatos en primera persona, generando un ejercicio de conciencia de la tarea pedagógica. En este relato, cada maestro o miembro de la comunidad educadora pone de manifiesto su sentir, sus necesidades, sus visiones, su manera de percibir la acción pedagógica, en un proceso de revelación, clarificación y reclamo permanente de ese sujeto al contexto.

En el proceso de investigación somos sujetos y objetos, producto y productores de aprendizaje.

### c) La producción es lo que la gente quiere vivir

Investigar no es solo crear, identificar problemas ni aplicar teorías, también es tantear, explorar nuevas realidades, nuevas interacciones individuales y colectivas; averiguar nuevas formas de construir realidad. Investigar es, percibir desde otra forma y construir nuevas realidades.

Es producir el mundo que la gente quiere, por lo tanto, es necesario visualizar los diferentes mundos posibles, así como los sueños y deseos de cómo las comunidades educadoras quieren educarse para vivir dignamente. Para ello disponemos de nuevas formas de adquirir información y de simular otras realidades. Se trata, sin duda, de una información actualizada. En tal sentido, investigar nuevas posibilidades de formas de vida es una buena contribución al oficio del conocer.

Las nuevas percepciones no son teoría, ni experiencia, ni cálculo, sino una tercera vía que se resiste a la restricción del método científico experiencia-teoría. Las nuevas percepciones permiten la aproximación a la realidad llamada “otros mundos son posibles”.

¿Cómo construimos la simulación? Erigiendo escenarios posibles que aborden los sentidos de vida, los patrones fundamentales como querer ser feliz, vivir dignamente, ser reconocido, valorado, no excluido; ser diferente y expresarlo sin ser intimidado.

Investigar no es solo forma (recoger datos, números, resultados) ni contrastar hipótesis o hacer calificaciones. Es reconocer el *currículo de la vida*, aquello que las comunidades quieren llegar a ser. Toda experiencia humana es tema de indagación porque la comunidad se refiere a la vida real, como la viven los individuos, y tiene un sentido de gratitud bajo el principio de que el conocimiento debe ser usado para el bien común.

Un proceso de investigación pedagógica que intente reconocer la complejidad humana debe integrar la experiencia, la teoría, el tanteo y la cotidianidad, reconociendo y organizando el pluralismo epistemológico para no reducir el proceso pedagógico e investigativo sólo al campo de la razón tecnológica y lógica.

### d) La reflexión teórica para comprender a la gente

Las hipótesis pertinentes tienen una importancia magistral porque ellas desencadenan en las comunidades educadoras el análisis, la reflexión, y dan muchas explicaciones a una realidad concreta, haciendo comprensibles los hechos a sus actores. La pertinencia está contextualizada sobre las necesidades vitales, responde a los retos, preguntas y objetivos concretos de la gente y sus relaciones, investiga para significar la vida e ir más allá del entrenamiento académico; es investigar para humanizar la vida.





El pensamiento pertinente es ese que le dice algo serio a la gente, porque ha surgido como explicación y como sentido construido con ellos y ellas. Son los conceptos del pensamiento recogido desde las fincas, desde las experiencias, desde las reflexiones teóricas, desde la cotidianidad, como aquel que se viene construyendo con las comunidades campesinas en un escenario común llamado Escuelas Básicas Integrales para el Desarrollo Sostenible. Es el que delimita con un sentido compartido el significado que le damos a la educación rural en los trece municipios, veredas e instituciones educativas del Magdalena Medio. Es el que describe con precisión el profesor o padre de familia colonizador de San Pedro, en Landázuri.

El pensamiento pertinente es el que explica la ansiedad de los pobladores de la Comuna Siete ante la posibilidad de que sus hijos estudien, después de veinte años tratando de que se construya una institución de educación media. Pero también es el que les permitió hacer posible el deseo y construir sus propias propuestas educativas, sus propias infraestructuras y redes de pensamiento. Es el pensamiento que surge de la reflexión con los actores involucrados en el problema y que hace explícitas las dinámicas perversas que hunden a las comunidades en la pobreza.

La pertinencia permite que las comunidades educadoras lancen hipótesis exploratorias, humildes, fundamentadas en la teoría, todas igualmente válidas y profundas. Da lugar a que el aprendizaje de la investigación se realice en común porque entre investigadores, maestros, jóvenes y padres se va aclarando, debatiendo, comprobando, falseando, en un diálogo entre iguales. En este esce-

nario de investigación los títulos, la experiencia, el poder, no quitan ni ponen a la fuerza de los argumentos pertinentes ante una realidad que se nos escapa a todos.

En este proceso se busca una explicación orgánica, global, ajena a las causalidades lineales, acartonadas, discursivas, que nada tienen que ver con la realidad vivida e inevitable, porque los hechos son contundentes y requieren de un pensamiento flexible, que manejen la contingencia, la incertidumbre, para incorporar nuevos elementos que exigen replantear las interpretaciones, las seguridades, las certezas, las propias verdades, y recomendar nuevos escenarios de intervención y de acción.

En este esfuerzo está el investigador, coinvestigando, seleccionando con la gente los grandes problemas, las variables básicas, orgánicas, oportunas, que hacen comprensible el fenómeno; contribuyendo a identificar los grandes ejes de explicación estructuralmente interconectados que llaman a una resignificación continua de la realidad: las raíces de la cultura, de la convivencia, de la productividad, de la conservación del medio ambiente y sus imaginarios. Es allí donde los investigadores contribuyen, aportan instrumentos de investigación, teorías y métodos, con el fin de avanzar en las explicaciones pertinentes que los profesores y las autoridades necesitan para mejorar la calidad educativa.

Trabajar con hipótesis pertinentes requiere de un esfuerzo teórico colectivo, de investigadores buscadores, sin ataduras y sin miedos; independientes para decir lo que el análisis concluya una vez sopesada la evidencia, aunque esa verdad duela a unos, ponga en peligro a quienes la afirman, angustie a los amigos que prefieren el silencio. Gente libre que sabe que sólo la transparencia ante la realidad construye.



En este esfuerzo colectivo por entender, explicar y comprender los procesos educativos de la escuela, se requiere de la fundamentación básica del sociólogo, psicólogo, historiador, pedagogo, antropólogo, ganada por muchos años de disciplina académica. Y se necesita igualmente, conciencia de que esta fundamentación es solo una caja de herramientas con las que se tiene que llegar modestamente para construir con otros, para poder hacerse las preguntas significativas y llegar a la gente con comprensiones pertinentes.

### e) La puesta en práctica de las decisiones que se toman con las personas

Investigamos para comprender el dolor, la injusticia y las alegrías del maestro, de los niños y padres de familia. Construimos mapas para caminar con ellos, entender su realidad y poder explicar las razones de sus angustias y de sus esperanzas. Nos dotamos de los instrumentos académicos para llegar a formular, a partir de la experiencia personal y conjunta con los sujetos de los procesos educativos, alternativas y salidas a sus necesidades.

Sin embargo, la disciplina del investigador social no termina allí, exige de esta construcción una responsabilidad y un compromiso. Si las interacciones entre la experiencia, los escenarios de futuro, la teoría, nos han mostrado las razones de la violencia, la deserción, la injusticia, así como las alternativas posibles que conducen a la equidad, la convivencia, la participación y la felicidad de nuestros aprendices, nuestra tarea tiene que ser la de poner en práctica esas alternativas.

La comprensión y explicación de un fenómeno forman parte de la investigación, pero la acción,

aquello que transforma lo comprendido, es lo que permite cuidar la vida.

Solo podemos decir que la investigación contribuye a la transformación de la cultura escolar cuando saltamos de los libros, de los seminarios, las tertulias, a las decisiones que hagan realidad las alternativas formuladas, retomando en la cátedra y en otras investigaciones los esfuerzos realizados y los que se vean necesarios de llevar a cabo.

Este paso a la práctica es indispensable, primero, porque el proceso de construcción de realidad pedagógica exige que apliquemos las conclusiones alcanzadas teóricamente, de lo contrario aborta el proceso mismo de investigación. La intervención devela las limitaciones de nuestro análisis y también su riqueza. Prueba el valor cuantitativo y cualitativo de nuestra investigación. Y solamente desde allí, desde los resultados, nos será posible interpretar, ajustar, afirmar, decantar lo definitivamente pertinente para avanzar en la transformación de nuestra realidad. Segundo, porque las comunidades educativas con quienes hemos compartido la experiencia, gente que anhela soluciones, salidas, oportunidades, ganan credibilidad en la medida en que el proceso investigativo produce transformaciones en la comprensión, en la construcción colectiva. Nuestra producción de conocimiento, nuestras palabras, nuestros afectos, tienen que mostrarse en hechos para que sean creíbles. La credibilidad es parte sustancial de la efectividad en las disciplinas sociales cuando se está en un mundo atravesado por la desconfianza y cargado de ilusiones fallidas creadas por visitantes extranjeros o promesas incumplidas por el Estado.



## Interacciones entre los cinco pensamientos

Estos cinco elementos se desarrollan de manera simultánea pero en forma independiente, generando multiplicidad de *interacciones* flexibles, de incertidumbre, que se mueven en forma de zig-zag entre las necesidades de la gente, las políticas públicas y los contextos.

Algunas de las interacciones que podemos mencionar son las siguientes:

- Relación experiencia-teoría: la experiencia contradice la teoría y por lo tanto sugiere unos procesos de revisión, de construcción o de búsqueda.
- Relación teoría-experiencia: describe, predice y sustituye la experiencia.
- Relación simulación-experiencia: describe, predice, por lo que enriquece la experiencia, tomando en cuenta los riesgos.
- Relación experiencia-simulación: la experiencia contradice los escenarios posibles, las prospectivas, y por lo tanto sugiere una revisión, denuncia la no posibilidad de un proceso de construcción y sugiere nuevas elaboraciones.
- Relación teoría-simulación: la teoría puede describir, predecir, por ende sustituye a una simulación.
- Relación simulación-teoría: la simulación puede contradecir una teoría ahí que sugiere una revisión o una toma de decisión en la dirección que las comunidades requieren.

Ponencias

# Resultados de la investigación en el marco de la política pública en educación



# Derecho e indicadores: monitoreando la educación desde una perspectiva de derechos<sup>1</sup>

LUIS EDUARDO PÉREZ MURCIA\*

*Resumen: El artículo expone la necesidad de fortalecer los vínculos entre el diseño de indicadores educativos y el contenido del derecho a la educación, al tiempo que presenta un modelo de indicadores para monitorear y evaluar el nivel de disfrute de este derecho.*

## Presentación

Pese a que existe un importante volumen de estadísticas educativas, y a que periódicamente se presentan análisis que dan cuenta de algunos aspectos de las problemáticas del sector, el país no dispone de informes sobre el nivel de realización del derecho a la educación. Los estudios sobre educación tienden a concentrarse en aspectos como la cobertura, la calidad, la eficiencia y la deserción del sistema educativo, sin que se tenga una mirada de conjunto que vincule las obligaciones del Estado frente al derecho a la educación y los logros alcanzados mediante la implementación de las políticas públicas educativas.

Por lo anterior, y considerando que con base en el Pacto Internacional de Derechos Económicos,

Sociales y Culturales, es deber del Estado informar sobre el nivel de avance en el disfrute del derecho a la educación, el presente artículo se ocupa de desarrollar una propuesta de indicadores que permita dar cuenta del grado de disfrute de este derecho. El artículo está organizado en tres acápite. El primero llama la atención sobre la importancia de fortalecer el vínculo entre las obligaciones del Estado en materia de derechos

\* El autor es economista, magíster en Economía y especialista en Estadística de la Universidad Nacional de Colombia. Parte de su experiencia profesional la ha dedicado al estudio de las políticas educativas y al diseño de indicadores para monitorear el nivel de disfrute del derecho a la educación. Se desempeña actualmente como investigador del Centro de Estudios Derecho, Justicia y Sociedad.

<sup>1</sup> Este artículo sintetiza algunas de las reflexiones presentadas en el documento titulado “Modelo de indicadores para monitorear y evaluar las políticas educativas desde la perspectiva del derecho a la educación”, elaborado por Luis Eduardo Pérez Murcia en el marco de la investigación “Análisis comparado de las políticas educativas en Bogotá, dos ciudades colombianas y tres ciudades latinoamericanas: una mirada desde la perspectiva del derecho a la educación”, contratada por el Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico. El artículo recoge los aportes realizados por el equipo de investigación del Centro de Estudios Derecho, Justicia y Sociedad, integrado por Rodrigo Uprimny, César Rodríguez, Mauricio García, Camilo Castillo y Miguel Jordana, a quienes agradece el autor.



humanos y el diseño de indicadores. El segundo explica las características de los indicadores elaborados desde la perspectiva de los derechos humanos. La última sección presenta un modelo de indicadores para monitorear y evaluar el nivel de disfrute del derecho a la educación.

### Derecho e indicadores: el ejercicio de fortalecer un vínculo natural

Los sistemas de indicadores de educación existentes enfrentan limitaciones para establecer la cuota que las políticas públicas educativas aportan a la realización del derecho a la educación de todos y todas, sin discriminación alguna, en especial de los sujetos y grupos poblacionales tradicionalmente excluidos y marginados de los procesos de desarrollo. Por lo mismo, y adoptando como punto de partida un enfoque de políticas públicas cuyo diseño, implementación y evaluación estén guiadas por el contenido de los derechos humanos y las obligaciones del Estado, es posible argumentar que, dado que el objetivo último de toda política pública educativa deberá ser la promoción del derecho a la educación, es indispensable reenfocar los indicadores educativos desde una perspectiva de derechos humanos. Expresado en otros términos, es necesario fortalecer el vínculo natural existente entre las obligaciones del Estado en materia de derechos humanos y el diseño de indicadores que den cuenta de su cumplimiento.

Es imperativo que los indicadores para el seguimiento y monitoreo de la política educativa permitan evidenciar en qué medida el Estado cumple con sus obligaciones de respeto, protección y promoción del derecho a la educación. En este senti-

do, y conforme lo dispone la Observación General No. 3 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, relativa al carácter de las obligaciones de los Estados Parte en materia de derechos económicos, sociales y culturales, es menester que los indicadores permitan establecer si el Estado adopta todas las medidas posibles, y dispone hasta el máximo de los recursos, para hacer efectiva la realización del derecho a la educación.<sup>2</sup>

Cabe recordar que con respecto al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Observación General No. 3 establece que los Estados deben dispensar los recursos necesarios y adoptar medidas legislativas, administrativas, judiciales, económicas, sociales y educacionales que aseguren, de forma progresiva, y sin discriminación alguna, el pleno ejercicio del derecho a la educación. Tales providencias comprenden el respeto por el derecho a la educación de todos y todas; la adopción de medidas que faciliten y provean el ejercicio del derecho a la educación, y la garantía de mecanismos para proteger el ejercicio de este derecho, de manera que se evite que terceros puedan obstaculizarlo.

En armonía con las disposiciones prescritas en la Observación General citada, se requiere que los indicadores para el monitoreo de las políticas educativas

<sup>2</sup> Esta postura es coherente con el enfoque de desarrollo humano, en el sentido de que, desde sus planteamientos generales, es posible deducir que el objetivo de toda política pública es contribuir al ejercicio de los derechos humanos de todos y todas, en especial de los sujetos y grupos más desprotegidos. Véase Informe sobre Desarrollo Humano 2005, *La cooperación internacional ante una encrucijada: ayuda al desarrollo, comercio y seguridad en un mundo desigual*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Ediciones MundiPrensa, 2005.



permitan evidenciar los siguientes aspectos relacionados directamente con el derecho a la educación:<sup>3</sup>

- Determinar si el Estado está cumpliendo, y el grado en que lo está haciendo, sus obligaciones de respeto, protección y promoción del derecho a la educación.
- Determinar si el diseño e implementación de las políticas públicas educativas es coherente con el sentido de las obligaciones del Estado: no discriminación, no “regresividad”, y adopción de medidas concretas, con recursos suficientes, para la realización del derecho a la educación.<sup>4</sup>
- Establecer la efectividad de las medidas legislativas, presupuestales, económicas y de política pública adoptadas por el Estado para proteger y promover la efectividad del derecho a la educación.
- Identificar aciertos y posibles vacíos de las políticas públicas educativas para hacer efectiva la realización del derecho a la educación.
- Identificar problemáticas concretas que limiten la realización del derecho a la educación, con especial atención en los sujetos y grupos poblacionales vulnerables.
- Disponer de información que oriente el diseño y ejecución de políticas públicas educativas fundamentadas en la realización del derecho a la educación.

### La especificidad de los indicadores con perspectiva de derechos humanos

A tono con experiencias nacionales e internacionales de investigación en materia de indicadores educativos desde la perspectiva de los derechos humanos —en especial, el trabajo adelantado por

la Comisión de Derechos Humanos de Sudáfrica, que, por mandato constitucional, diseñó en 1996 un sistema de indicadores para monitorear y evaluar la realización de los derechos sociales—, con el Sistema de las 4-A, propuesto por la profesora Katarina Tomasevski, relatora especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación 1998-2004, y con el Sistema de seguimiento y evaluación de políticas públicas desarrollado por la Defensoría del Pueblo de Colombia con el fin de determinar el nivel de realización de los derechos económicos, sociales y culturales en el país, es posible concluir que existen, por lo menos, tres criterios centrales de diferenciación entre los indicadores educativos tradicionales y los indicadores elaborados en perspectiva de derechos humanos. Estos son: el fundamento de la medida, la no discriminación y la no “regresividad”.<sup>5</sup>

En cuanto al primer criterio, *el fundamento de la medida*, cabe resaltar que, en tanto los indicadores educativos convencionales tienen, generalmente, como referente fundamental o razón de medida una meta establecida en un plan de

<sup>3</sup> Defensoría del Pueblo, “Sistema de seguimiento y evaluación de la política educativa a la luz del derecho a la educación”, investigación realizada por Luis Eduardo Pérez Murcia, Bogotá, 2004, p. 64.

<sup>4</sup> Al respecto puede consultarse: Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación General No. 3, relativa a la índole de las obligaciones de los Estados Parte.

<sup>5</sup> Sobre las experiencias de investigación citadas, puede consultarse: Comisión de Derechos Humanos de Sudáfrica; tomado el 23 de octubre de 2005 de [http://www.sahrc.org.za/4th\\_esr\\_chap\\_7.pdf](http://www.sahrc.org.za/4th_esr_chap_7.pdf); Tomasevski, K., “Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Adaptable”, en *Education Primers*, No. 3, Novum Grafiska AB, Gothenburg, Suecia, 2001; y, Defensoría del Pueblo, “Sistema de seguimiento y evaluación de la política educativa a la luz del derecho a la educación”, investigación realizada por Luis Eduardo Pérez Murcia, Bogotá, 2004.



desarrollo, o el control del gasto público, o la evolución del sector, los indicadores en perspectiva de derechos humanos responden de manera estricta al contenido del derecho a la educación y a las correlativas obligaciones del Estado derivadas de la Constitución Política, a los instrumentos internacionales de derechos humanos, a la jurisprudencia y doctrina de los órganos internacionales de protección, a la jurisprudencia de la Corte Constitucional y a las normas locales.

Conforme a estas normas, y en especial al esquema de organización del derecho a la educación en el sistema de 4-A, adoptado por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en la Observación General No. 13, el derecho a la educación comprende tres dimensiones, cuatro componentes y cuatro conjuntos de obligaciones, de los cuales se espera que los indicadores den cuenta.

Las tres dimensiones son: primera, la del *derecho a la educación*, que obedece a la naturaleza y alcance del derecho derivado de las normas nacionales e internacionales de protección y que envuelve tanto al derecho a la disponibilidad de educación —*obligación de asequibilidad*— como al de acceso a ella —*obligación de accesibilidad*—. La segunda dimensión, los *derechos en la educación*, hace referencia a la promoción y garantía de todos los derechos humanos en el ámbito de la escuela y contempla el derecho a una educación aceptable —*obligación de aceptabilidad*—. Y, finalmente, la dimensión de los *derechos por la educación*, que se refiere al papel de la educación como multiplicadora de los demás derechos humanos y que incluye tanto el derecho a una educación aceptable como el de permanecer en el sistema educativo —*obligación de adaptabilidad*—.<sup>6</sup>

**Tabla 1. Sistema de las 4-A, propuesto por Katarina Tomasevski<sup>7</sup>**

Asequibilidad	Escuelas	Disponibilidad de escuelas Libertad de fundar establecimientos educativos Disponer de fondos para escuelas públicas Disponer de fondos para escuelas privadas
	Profesores	Criterios de selección Aptitudes para la enseñanza Derechos laborales Libertades sindicales Responsabilidades profesionales Libertades académicas

<sup>6</sup> Una explicación detallada de los diferentes componentes del derecho puede consultarse en Defensoría del Pueblo, op. cit., pp. 34-38.

<sup>7</sup> Traducción libre del sistema presentado por Tomasevski, K., op. cit., p. 12.





Accesibilidad	Obligatoria	Acceso para todos y todas Gratuidad Asistencia escolar garantizada Libertad de los padres y madres a elegir la educación de los niños y las niñas
	Postobligatoria	Acceso sin discriminación Acceso preferencial para los grupos vulnerables Admisión basada en criterios académicos Reconocimiento de diplomas extranjeros
Aceptabilidad	Regulación y supervisión	Estándares mínimos de calidad Respeto de la diversidad Lenguaje de instrucción Orientación y contenidos curriculares Disciplina escolar Derechos de los estudiantes
Adaptabilidad	Necesidades especiales	Niños y niñas con discapacidad
	Niños y niñas por fuera del sistema educativo	Niños y niñas trabajadores Niños y niñas refugiados Niños y niñas privados de la libertad

Finalmente, respecto de este primer criterio de diferenciación de los indicadores de derechos humanos es oportuno mencionar el hecho de que los indicadores elaborados desde la perspectiva de los derechos humanos contribuyen a monitorear el cumplimiento de obligaciones del Estado frente al derecho a la educación, permitiéndoles gozar de cierto carácter de exigibilidad. Sobre el particular, el Informe sobre Desarrollo Humano 2000 destacó que los indicadores pensados desde los derechos humanos se convierten en instrumentos para alcanzar los siguientes objetivos:<sup>8</sup>

- Formular mejores políticas y vigilar los progresos realizados.

- Determinar los efectos no deseados de leyes, políticas y prácticas.
- Determinar qué actores están influyendo en la realización de los derechos.
- Poner de relieve si esos actores están cumpliendo sus obligaciones.
- Advertir de antemano posibles violaciones y poder adoptar medidas preventivas.
- Fortalecer el consenso social respecto a decisiones difíciles que deban adoptarse frente a la limitación de recursos.

<sup>8</sup> Informe sobre Desarrollo Humano 2000, *Derechos humanos y desarrollo humano*, capítulo 5, “Uso de indicadores para exigir responsabilidad en materia de derechos humanos”, Nueva York, 2001.



- Sacar a la luz cuestiones que han sido desatendidas o silenciadas.

En cuanto al segundo criterio de diferenciación de los indicadores convencionales y los elaborados en perspectiva de derechos, es oportuno señalar, en primer lugar, que *la no discriminación* es uno de los principios fundamentales de los derechos humanos. Según el párrafo 7º de la Observación General No. 18 del Comité de Derechos Humanos, el término “discriminación” se debe entender como:

...toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que se basen en determinados motivos, tales como la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento o cualquier otra condición social, y que tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y las libertades fundamentales de todas las personas.

En segundo término, es preciso aclarar que, conforme al Derecho Internacional de los Derechos Humanos, la no discriminación sólo se hace efectiva cuando se asegura el *derecho al trato preferente* a los sujetos y grupos poblacionales discriminados. En estricto sentido, negar el derecho al trato preferente —*discriminación positiva*— a un sujeto o grupo poblacional discriminado, configura una conducta discriminatoria.

No obstante el carácter perentorio de la obligación a la no discriminación —lo cual exige valorar sus diferentes modalidades, impactos y efectos sobre la realización del derecho a la educación—, el diseño de metodologías para medir la discriminación en los derechos sociales, en general, y

en el derecho a la educación en particular, tienen un desarrollo incipiente. Solo es posible captar la discriminación en cualquiera de sus formas o expresiones si se investigan sus causas más profundas y las formas en que se materializa. Por lo mismo, es necesario que los indicadores de derechos humanos incorporen, como una variable *aproximada* de la discriminación, un elemento de diferenciación, según grupos poblacionales. Esto permitirá realizar una primera aproximación al impacto diferencial de las políticas públicas educativas en los distintos grupos poblacionales e identificar cuáles de ellos se encuentran excluidos a causa, posiblemente, de políticas que aunque no son abiertamente discriminatorias producen impactos que pueden inducir a perpetuar las formas de discriminación existentes.

En este sentido, es importante que indicadores educativos como, por ejemplo, los de acceso; tipo de tasas brutas y netas de cobertura; los de calidad, como los resultados de las pruebas Saber y del Icfes; y los de permanencia, como las tasas de deserción y de retención, se desagreguen según los siguientes grupos: población con discapacidad, desplazada, negra e indígena; minorías religiosas y personas con diferente orientación sexual. Además, dentro de ellos deben clasificarse los indicadores según género y grupos de edad.

A pesar de que este tipo de desagregaciones no permiten concluir, en rigor, si una política es discriminatoria o no, constituyen un primer paso para evidenciar fenómenos de discriminación. Así, por ejemplo, si se encontrara que la tasa de matrícula de un grupo poblacional es tres veces menor que la de otro, no se podría concluir que existe un fenómeno de discriminación en contra de este último. Sin embargo, se dispondría de información



que permitiría aportar evidencias empíricas para una hipótesis de investigación en este sentido. De todas maneras, resulta claro que la validación rigurosa de la hipótesis requeriría elaborar, por lo menos, un estudio de caso en el que se indague hasta qué punto los diferenciales en la tasa de matrícula entre diferentes grupos poblacionales obedecen a un fenómeno discriminatorio.

Finalmente, sobre el tercer principio de diferenciación de los indicadores —*la no “regresividad”*—, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales estableció que los Estados no pueden adoptar medidas que conduzcan a niveles de realización del derecho a la educación menores que los alcanzados, independientemente de que los mismos estén por encima de los mínimos protegidos en las normas del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. A efectos de identificar el nivel de progreso y la no “regresividad”, los indicadores educativos elaborados desde la perspectiva del derecho a la educación deben medir la evolución de las políticas, con especial atención en los progresos o retrocesos de los sujetos y grupos poblacionales tradicionalmente discriminados. Sobre el particular cabe señalar que el nivel de progreso o “regresividad” solo es factible de evaluar al captar los indicadores de manera periódica, mediante, por ejemplo, la construcción de series anuales con los indicadores más representativos para cada dimensión del derecho, y las correlativas obligaciones del Estado.

### Modelo de indicadores educativos para monitorear y evaluar el nivel de realización del derecho a la educación

Conforme a los principios que guían los indicadores de derechos humanos expresados en el

acápite anterior, se propone a continuación un sistema de indicadores que permita dar cuenta del nivel de cumplimiento del Estado frente a las principales obligaciones en materia de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la educación.

Para la selección de los indicadores convencionales del sector educativo a ser incorporados en el sistema, y el desarrollo de otros para las obligaciones que no tienen indicadores asociados, se establecieron tres criterios básicos: la relación entre el indicador y las obligaciones inmediatas del Estado; que los indicadores aporten información sobre políticas públicas educativas en operación, o sobre la ausencia de políticas que sea necesario diseñar e implementar con el fin de avanzar en la plena vigencia de este derecho; y, finalmente, la posibilidad de obtener, a corto y mediano plazos, información para su cálculo.<sup>9</sup>

En cuanto al primer criterio, se trata de identificar las principales obligaciones de carácter inmediato del Estado frente al derecho a la educación. Luego se eligen las que, de acuerdo con las Observaciones Generales 3<sup>a</sup>, 11 y 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y las observaciones de la Relatora Especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación en sus informes 1998-2004, puedan ser entendidas como obligaciones que sin cumplimiento no se entienden, dadas las condiciones para el pleno

<sup>9</sup> Defensoría del Pueblo. Algunos de los indicadores propuestos se elaboran tomando como referencia la investigación titulada “Sistema de seguimiento y evaluación de la política educativa a la luz del derecho a la educación”, realizada por Luis Eduardo Pérez Murcia, Bogotá, 2004, pp. 40-44 y 8-128.



disfrute del derecho a la educación. Tales obligaciones podrían ser comprendidas, en el ámbito de la política educativa, como las básicas, es decir, el mínimo que las políticas educativas deberían garantizar. Lo anterior, sin desmedro de que para las obligaciones consideradas no básicas —como las de cumplimiento progresivo— el Estado adelante medidas de política pública para su cumplimiento.

En lo atinente al segundo criterio, los indicadores serán elegidos en función de las principales metas que, conforme al contenido del derecho a la educación, las políticas públicas deben garantizar. Esto, tomando como modelo de referencia el sistema de las 4-A propuesto por la profesora Tomasevski.

Por último, en relación con la disponibilidad de información, se seleccionarán indicadores para los que existan fuentes de validez y confiabilidad reconocida, como las estadísticas producidas por las oficinas nacionales —para el caso de Colombia, el DANE—; las estadísticas de centros

de investigación en educación —nacionales e internacionales—; las de centros especializados como el Instituto de Estadísticas de la Unesco; las producidas por organismos multilaterales, como el Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Cepal; las estadísticas oficiales presentadas por el Ministerio de Educación y las entidades territoriales competentes —las secretarías de Educación para el caso de Colombia—, y, finalmente, la información reportada por los organismos centrales y regionales de planeación —Departamento Nacional de Planeación y secretarías de Planeación, en Colombia—.

Es oportuno señalar que existen obligaciones básicas sobre las cuales las fuentes no reportan información con el nivel de desagregación necesario para evidenciar posibles fenómenos de discriminación. En tal caso es necesario que las entidades competentes incorporen los criterios según motivos de discriminación prohibidos para las variables pertinentes, tal como se establece en el siguiente modelo:

**Tabla 2. Modelo de indicadores desagregados, según obligaciones y problemáticas del sector educativo - Derecho a la disponibilidad de educación. Obligación de asequibilidad**

Obligación	Problema de política pública	Indicador	Niveles de desagregación	Fuente de información
Asegurar el número de cupos equivalentes al número de niños y niñas en edad de enseñanza primaria.	Niños y niñas en edad escolar que no disponen de cupos escolares en el sistema público ni de recursos para ingresar en el sistema privado	Déficit de cupos escolares. Nuevos cupos escolares creados en el sector oficial. Cupos contratados con el sector privado.	Localidad. <sup>10</sup> Zona. Nivel educativo. Motivos de discriminación prohibidos.	Sistema de información del Ministerio de Educación Nacional, MEN, y de las secretarías de Educación (SE).

<sup>10</sup> Si las estadísticas son tomadas a nivel nacional, es pertinente desagregarlas por departamentos y municipios, en lugar de hacerlo por localidades.



Obligación	Problema de política pública	Indicador	Niveles de desagregación	Fuente de información
Asegurar adecuadas condiciones de infraestructura física y ambiental de las instituciones educativas y los centros de enseñanza.	Las inadecuadas condiciones de infraestructura de algunos establecimientos educativos ponen en riesgo la salud y la integridad física de los niños y las niñas.	Establecimientos educativos que no disponen de servicios públicos domiciliarios completos. Establecimientos educativos con infraestructura que amenaza ruina —paredes y techos en riesgo de desplomarse—. Establecimientos educativos ubicados en zonas de alto riesgo ambiental.	Localidad. Zona. Tipo de servicio del que no se dispone. Localidad. Zona. Localidad. Zona. Tipo de riesgo.	DANE C-100. Sistemas de información de MEN y SE. Sistemas de información del MEN y las SE.
Asegurar la disponibilidad de docentes y la existencia de programas de instrucción académica y formación para los mismos.	La falta de docentes impide que los niños y niñas dispongan, en forma permanente, de profesionales a cargo de su proceso de aprendizaje. Como consecuencia de la falta de docentes, en ocasiones se amplía la relación alumno- docente, a niveles que pueden afectar la calidad de la enseñanza.	Déficit de docentes en establecimientos oficiales. Total de docentes que recibieron cursos de formación y actualización en un período de referencia. Relación alumno- docente.	Localidad. Nivel educativo. Localidad. Nivel educativo. Sector. Nivel educativo.	DANE C-600. Sistemas de información de MEN y SE. Sistemas de información de MEN y SE. DANE
Velar por el derecho de acceso a las instituciones y programas de enseñanza públicos, sin discriminación alguna.	Los grupos poblacionales discriminados, en especial poblaciones con discapacidad, negra, indígena y desplazada, presentan niveles de matrícula y asistencia escolar por debajo del promedio del resto de la población.	Tasa de cobertura bruta. Tasa de cobertura neta. Tasa de asistencia bruta. Tasa de asistencia neta.	Sector. Nivel educativo. Localidad. Motivos de discriminación prohibidos.	C-600, Encuesta Nacional de Hogares (ENH) y sistemas de información del MEN y las SE.



Obligación	Problema de política pública	Indicador	Niveles de desagregación	Fuente de información
Proporcionar educación básica, pública, obligatoria y gratuita para todos los niños y las niñas, y asegurar el acceso a la educación primaria a toda la población.	La educación primaria no es universal, y no se cumple con el principio de gratuidad. Los grupos poblacionales de menores recursos, o en situación de pobreza, enfrentan la dualidad entre llevar a los niños y niñas a estudiar o satisfacer otras necesidades.	Porcentaje de estudiantes matriculados en primaria que reciben educación gratuita. Porcentaje de la población mayor de 11 años que tiene nivel educativo de primaria completa o más alto.	Sector. Localidad. Estrato socioeconómico. Motivos de discriminación prohibidos. Motivos de discriminación prohibidos.	Sistema de información de las SE. ENH y Encuesta de Calidad de Vida (ECV).
Asegurar accesibilidad económica a la enseñanza básica mediante la aplicación inmediata de su gratuidad, y asegurar la accesibilidad física y geográfica.	Los grupos poblacionales discriminados enfrentan barreras económicas, geográficas, sociales y culturales para acceder al sistema educativo.	Valor promedio de la canasta educativa financiada por los padres. Porcentaje de los gastos familiares destinados a la educación de los niños y las niñas. Inversión anual del Estado por habitante en educación. Porcentaje de la población estudiantil que estudia en una localidad distinta a la de residencia. Distancia a la escuela expresada en minutos.	Sector. Estrato socioeconómico. Nivel educativo. Sector. Localidad. Nivel educativo.	ECV. DNP – Misión Social. Sistema de información del MEN. Sistema de información de las SE. Sistema de información de las SE.
Implantar un sistema adecuado de becas para las poblaciones más vulnerables.	Los sistemas de subsidios y becas son insuficientes frente a la magnitud de población que no tiene cómo pagar la educación de los niños y las niñas y se ve forzada a retirarlos del sistema educativo.	Porcentaje de estudiantes que disponen de becas. Inversión del Estado en subsidios educativos. Inversión promedio en educación por contratación de cupos educativos en el sistema no oficial. Total de niños y niñas beneficiarios de los programas de becas contratadas con el sistema educativo no oficial.	Estrato socioeconómico. Sector. Motivos de discriminación prohibidos. Nivel educativo.	DANE-ECV. Sistemas de información del MEN y las SE. Sistemas de información del MEN y las SE. Sistema de información del MEN y las SE.



Obligación	Problema de política pública	Indicador	Niveles de desagregación	Fuente de información
Erradicar el analfabetismo.	Colombia no ha alcanzado las metas de alfabetización universal y existen diferencias notables entre las tasas de analfabetismo urbano y rural.	Tasa de analfabetismo. Años promedio de escolaridad.	Zona Motivos de discriminación prohibidos.	DANE - ENH y ECV.
Establecer y garantizar que se cumplan normas mínimas de enseñanza en las escuelas públicas y privadas, y ejercer la inspección y vigilancia del sistema educativo en todo el territorio y en todos los niveles educativos, con el fin de velar por su calidad.	Los resultados de pruebas nacionales e internacionales de calidad de la educación evidencian que los niños y las niñas no alcanzan niveles mínimos de competencia en áreas básicas del conocimiento como lenguaje, matemáticas y sociales.	Tasa de promoción escolar. Años promedio de escolaridad para cursar primaria. Años promedio de escolaridad para cursar secundaria. Tasa de estudiantes graduados, con relación al total de estudiantes matriculados en un período académico. Resultados de pruebas de competencias básicas. Resultados de pruebas del Icfes. Tamaño promedio de los grupos.	Sector. Localidad. Nivel educativo. Sector. Estrato socioeconómico. Sector. Estrato socioeconómico. Sector. Nivel educativo. Estrato socioeconómico. Sector. Nivel educativo. Estrato socioeconómico. Sector. Nivel educativo	C-600. Sistemas de información del MEN y las SE.  Sistemas de información del MEN y las SE.  Sistemas de información del MEN y las SE. Icfes. Icfes. Sistemas de información del MEN y las SE.
Vigilar y garantizar que la disciplina escolar sea compatible con la dignidad humana.	Persisten formas de castigo corporal y psicológico como mecanismos para promover el orden y la disciplina escolar.	Quejas interpuestas por estudiantes o padres de familia ante el MEN o las SE, relacionadas con maltrato físico o psicológico en los establecimientos educativos durante un período de referencia.	Sector. Nivel educativo. Estrato socioeconómico.	Sistemas de información del MEN y las SE.
Velar por que el principio de libertad no genere desigualdades en la calidad de la educación que reciben los grupos poblacionales más vulnerables.	Existen notables diferencias en el nivel de competencia que se adquiere en el sistema educativo público y privado de alto nivel; en especial, en los colegios internacionales.	Resultados de pruebas del Icfes. Estudiantes admitidos a las universidades públicas.	Estrato socioeconómico. Sector. Estrato socioeconómico.	Icfes. Icfes y sistema de información del MEN.



Obligación	Problema de política pública	Indicador	Niveles de desagregación	Fuente de información
Mejorar de manera continua la capacidad intelectual del cuerpo docente.	Docentes sin título profesional y, lo que es más preocupante, sin bachillerato completo, imparten enseñanza. Lo anterior, sin que exista una estrategia de alcance nacional y local, para mejorar el nivel educativo de los docentes.	Porcentaje de docentes que tienen título profesional. Porcentaje de docentes que tienen como máximo nivel educativo la secundaria completa. Porcentaje de docentes que tienen como máximo nivel educativo la primaria completa. Total de docentes que recibieron cursos de formación y actualización en un período de referencia. Resultados de pruebas de evaluación docente.	Sector. Zona. Sector. Zona. Sector. Zona. Sector. Zona. Sector. Zona.	Sistemas de información del MEN y las SE. Sistemas de información del MEN y las SE. Sistemas de información del MEN y las SE. Sistemas de información del MEN y las SE. Sistemas de información del MEN y las SE. Sistemas de información del MEN y las SE.
Asegurar la permanencia de los niños y las niñas en la educación pública, básica, obligatoria y gratuita, y adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas.	Existen altas tasas de deserción escolar y es evidente la ausencia de medidas orientadas a fomentar la permanencia de los niños y las niñas en la escuela.	Tasa de deserción escolar. Tasa de asistencia escolar. Tasa de supervivencia escolar a quinto grado. Tasa de supervivencia escolar a grado once. Esperanza de vida escolar. Subsidios educativos para promover la permanencia escolar.	Sector. Zona. Nivel educativo. Motivos de discriminación prohibidos. Sector. Zona. Nivel educativo. Motivos de discriminación prohibidos.	C-600. Sistemas de información del MEN y las SE. Unesco. Sistemas de información del MEN y las SE.
Velar por la prestación eficiente y continua del servicio público educativo (CPC, art. 365; CC, Sentencia T-516-1996, Sentencia T-571-1999).	Existen múltiples motivos por los que no se asegura la prestación continua del servicio público educativo; entre ellos, cabe mencionar el paro de docentes, la falta de servicios públicos y las expresiones del conflicto armado interno.	Días de suspensión de clases al año	Sector. Causas de suspensión.	Sistemas de información del MEN y las SE.





Obligación	Problema de política pública	Indicador	Niveles de desagregación	Fuente de información
Prohibir y eliminar toda forma de discriminación que atente contra la permanencia de los niños y las niñas en el sistema escolar. Asegurar que la disciplina escolar sea compatible con la dignidad humana, la igualdad de trato y el libre desarrollo de la personalidad, y asegurar el debido proceso en la imposición de sanciones.	Coexisten múltiples formas de discriminación en la escuela que provocan la deserción escolar de sujetos y grupos poblacionales, en especial niñas gestantes, personas con discapacidad, personas con tradición lingüística propia, entre otros.	Existe un proyecto o programa orientado a asegurar la permanencia de los niños y las niñas en el sistema educativo. Número de niños y niñas que desertaron del sistema educativo y que se reintegraron en un período de referencia, como resultado del proyecto o programa orientado a asegurar su permanencia en el sistema.	Localidad. Localidad. Nivel educativo. Motivos de discriminación prohibidos.	Sistemas de información del MEN y las SE. Sistemas de información del MEN y las SE.
Asegurar que en los centros educativos públicos y privados se imparta la enseñanza que mejor se adapte a los niños y las niñas.	Las escuelas no se adaptan, ni en lo pedagógico ni en lo físico, a las necesidades especiales de aprendizaje de los grupos poblacionales vulnerables; en especial, personas con discapacidad, con tradición lingüística propia o privadas de la libertad.	Establecimientos educativos especializados en la atención de niños y niñas con discapacidad. Establecimientos educativos que integran niños y niñas con discapacidad. Establecimientos educativos que integran niños y niñas con discapacidad y que disponen de docentes especializados. Establecimientos educativos que integran niños y niñas con discapacidad y que disponen de apoyos especializados. Establecimientos educativos que ofrecen programas etnoeducativos.	Sector. Nivel educativo. Tipo de discapacidad. Sector. Nivel educativo. Tipo de discapacidad. Sector. Nivel educativo. Tipo de discapacidad. Sector. Nivel educativo. Tipo de discapacidad. Sector. Nivel educativo. Tipo de discapacidad. Sector. Nivel educativo.	Sistemas de información del MEN y las SE.

<sup>11</sup> Discapacidad auditiva o visual, retraso mental, síndrome de Down, trastornos generalizados del desarrollo, discapacidad motora.



Es importante mencionar que una vez se disponga de la información para los diferentes indicadores que integran los componentes del derecho es posible elaborar un indicador compuesto para cada uno de estos y, posteriormente, otro que combine los diferentes componentes, con el fin de tener un único valor que dé cuenta del grado de avance en el nivel de satisfacción del derecho a la educación preescolar, básica y media.

Dicho indicador puede ser llevado a una escala entre cero y cien puntos, de tal manera que, a mayor puntaje, mayor nivel de realización del derecho a la educación. El indicador tendrá la virtud de evidenciar en cuál de los componentes del derecho a la educación se ha avanzado menos, calcular el déficit para alcanzar las metas por componente —distancia entre el puntaje obtenido y cien— y, además, arrojar información sobre la magnitud del déficit a nivel global, para alcanzar la meta de realización del derecho a la educación de todos y todas, sin discriminación alguna.

## Bibliografía

AMARTYA K., Sen, “Los bienes y la gente”, en revista *Comercio Exterior*, Vol. 33, Nº 12, México, diciembre de 1983.

COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES, Observación General No. 3, “La índole de las obligaciones de los Estados Parte”, Documento E/1991/23, 5º período de sesiones, 1990.

\_\_\_\_\_, Observación General No. 11, “Planes de acción para la enseñanza primaria”, Documento E/C.12/1999/4, 20º período de sesiones, 1999.

\_\_\_\_\_, Observación General No. 13, “El derecho a la educación”, Documento E/C.12/1999/10, 21º período de sesiones, 1999.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN, *La educación en cifras*, boletín Nº 19, Bogotá, 1999.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, “Informe de seguimiento a la EPT en el mundo 2005, Educación para todos: el imperativo de la calidad”, Unesco, París, 2004.

PÉREZ MURCIA, Luis Eduardo, “Sistema de seguimiento y evaluación de la política educativa, a la luz del derecho a la educación”, Defensoría del Pueblo, Bogotá, 2004.

PÉREZ MURCIA, Luis Eduardo; GONZÁLEZ, Julia Elizabeth; SABOGAL, Carlos, “La integración educativa de los niños y las niñas con discapacidad: una evaluación en Bogotá, desde la perspectiva del derecho a la educación”, Defensoría del Pueblo, Bogotá, 2004.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO, Informe sobre Desarrollo Humano 2000, *Derechos humanos y desarrollo humano*, Nueva York, 2001.

\_\_\_\_\_, Informe sobre Desarrollo Humano 2005, *La cooperación internacional ante una encrucijada: ayuda al desarrollo, comercio y seguridad en un mundo desigual*, Ediciones Mundi-Prensa, Nueva York, 2005.

SARMIENTO GÓMEZ, Alfredo, “El uso de encuestas e indicadores sociales”, en *Indicadores sociales y de gestión*, DANE, Bogotá, 1995.



SARMIENTO GÓMEZ, Alfredo; PERLA TOVAR, Luz; ALAM, Carmen, *Situación de la educación básica, media y superior en Colombia*, Corpoeducación, Educación: compromiso de todos, Casa Editorial El Tiempo, Fundación Corona, Fundación Antonio Restrepo Barco, Bogotá, 2002.

TENJO GALARZA, Jaime, “Hacia el desarrollo de indicadores en el área educativa”, en *Indicadores sociales y de gestión*, DANE, Bogotá, 1995.

TOMASEVSKI, Katarina, “Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Adaptable”, en *Education Primers*, N° 3, Novum Grafiska AB, Gothenburg, Suecia, 2001.

# Escuela y niñez en situación de vulnerabilidad

RUTH AMANDA CORTÉS SALCEDO  
ÍNGRID DELGADILLO CELY

*Los educadores... tienen mucho por hacer, y sin recurrir a fórmulas prescriptivas, deberían determinar sus objetivos y aprender a alcanzarlos de acuerdo con las condiciones históricas concretas en que viven... deberían reconocer con claridad sus limitaciones y aceptarlas con elegancia para evitar caer ya sea en un pesimismo aniquilador o en un oportunismo desvergonzado... A lo largo de la historia no hacemos lo que quisiéramos hacer sino lo que resulta históricamente posible.*

**Paulo Freire, 1994**

En una convocatoria que realizó el IDEP en el 2003, invitó a investigar el tema escuela y niñez en situación de vulnerabilidad, entendiendo que la educación puede ser un factor protector que desarrolla estrategias pedagógicas para brindarles a los estudiantes elementos de aprendizajes para que sean personas capaces de dirigir su propio proyecto de vida.

## La educación frente a la ruptura del vínculo social

Las tensiones surgidas por los cambios vertiginosos del último siglo enfrentan a la educación a nuevos desafíos. El aumento de la pobreza y de la exclusión, los fenómenos de globalización y

localización, la superpoblación, la presión por la competencia en el mercado, la precariedad de la esfera pública, el ocaso de los Estados nacionales y la fragilidad de las relaciones convivenciales, son factores que han puesto en riesgo el vínculo social.

Ante los acelerados procesos de cambio de tipo social, económico, científico y tecnológico, la educación no tiene la capacidad por sí misma de dar respuesta a todos los desafíos que le plantea el desarrollo de las sociedades.

En las diferentes cumbres de ministros de Educación y de los organismos internacionales como Unicef y Unesco reiteradamente se ha hecho énfasis en la importancia que tiene la educación



para el desarrollo humano sostenible, condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso social y personal, que al mismo tiempo contribuye a lograr un mundo más seguro, sano, próspero y tolerante.

### La educación como condición para el desarrollo

Ha sido suficientemente demostrado que el desarrollo es mucho más amplio que el construido por los modelos de crecimiento económico. El PNUD en 1990 propuso en su primer Informe sobre Desarrollo Humano que se considerara el bienestar como la finalidad del desarrollo, incorporando las dimensiones ética, cultural y ecológica.

En palabras de Amartya Sen, el desarrollo humano constituye un proceso de ampliación de las opciones que les permite a las personas alcanzar una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos, aprender destrezas y contar con los recursos necesarios para disfrutar una alta calidad de vida.

### El sistema educativo y la escuela como factores de protección y de cohesión social

El sistema educativo en general, y la escuela en particular, están llamados a ser un factor de cohesión y no de exclusión social; mantener aún pendientes estos compromisos llama urgentemente a atender el fracaso escolar, el cual está ligado a la generación de violencias específicas, que *«es, en cualquier caso, una catástrofe, absolutamente desoladora en el plano moral, humano y social, que a menudo genera exclusiones que marcarán a los jóvenes durante toda su vida»* (Delors, 1996).

Delors afirma que el primer objetivo de los sistemas educativos debe ser

disminuir la vulnerabilidad social de los niños procedentes de medios marginados y desfavorecidos, a fin de romper el círculo vicioso de la pobreza y la exclusión. Las medidas que habrá que tomar requieren ante todo detectar en los alumnos las desventajas que padecen, vinculadas a menudo a su situación familiar, y adoptar luego políticas de discriminación positiva hacia los que tienen más dificultades.

La educación sin duda aporta al desarrollo humano de las personas en tanto posibilita procesos de aprendizaje básicos que les permite desplegar plenamente sus capacidades para mejorar la calidad de sus vidas, tomar decisiones, participar de su desarrollo, ser con otros y consigo mismos en el reconocimiento de sus particularidades individuales y culturales.

La escuela puede tener la capacidad de dinamizar los dominios que constituyen el desarrollo humano de sus estudiantes. El hecho de ser un espacio en el que circula y se recrea el conocimiento, una instancia de socialización, de comunicación, afectos y normas, podría hacer creer que es ilustrativa de lo que sería un niño plenamente desarrollado.

La evidencia histórica nos ha dejado ver una escuela autoritaria y heterónoma, pero también entrever que ella no solo es producto del currículo formal sino también de los momentos cotidianos. Los procesos de reproducción no se dan de forma lineal ni pasiva, en la escuela conviven resistencias en un escenario atravesado por conflictos y contradicciones en el que se encuentran, generando espacios de relativa autonomía y de alternativas de cambio.



En tanto la escuela pueda identificar los factores de riesgo a los que se ven expuestos sus estudiantes, podrá crear estrategias con las familias y con la comunidad para reducir los niveles de vulnerabilidad social y educativa de los niños y niñas.

### La pobreza no incluye necesariamente una condición de vulnerabilidad

El concepto de vulnerabilidad está estrechamente ligado a los estudios sobre la pobreza, cuya definición remite a la falta de medios para garantizar la supervivencia física o la satisfacción de las necesidades básicas, pero también es considerada como exclusión y marginación frente a la sociedad, y como la imposibilidad de realizar las potencialidades del ser humano (Veeduría Distrital, 2002:5). La vulnerabilidad se ocupa de los mecanismos y dinámicas sociales que determinan la pérdida de recursos o su consumo insostenible y por ende la mayor exposición a riesgos, como caer en una situación de pobreza. La condición de pobreza no incluye necesariamente la condición de vulnerabilidad; sin embargo, la pobreza genera incapacidad para afrontar los riesgos y para hacer frente a las crisis.

### Categorías conceptuales

El IDEP encontró que el concepto de vulnerabilidad es útil para asumir integralmente las situaciones de riesgo que rodean a los niños por *«su capacidad de identificar un componente esencial de exposición a las mismas, sus consecuencias, y en relación con estas, las estrategias que individuos, grupos y comunidades utilizan para prevenirlas, enfrentarlas o recuperarse de sus efectos e*

*impactos»* (Veeduría Distrital, 2000:7). Por lo anterior, desde el instituto se propuso una definición inicial para contribuir a precisar su relación con lo educativo y lo escolar.

### El concepto de vulnerabilidad

Este concepto se apoya en el reconocimiento de la dignidad de las personas y demuestra que los individuos y los grupos en situación de vulnerabilidad (y aun vulnerados) son actores propositivos de su realidad y dan lugar a estrategias promocionales que buscan descubrir y fortalecer sus capacidades y recursos.

Se entiende la vulnerabilidad como la condición que se aplica a aquello que puede ser herido o recibir lesión física o moral. Este daño puede ser producido por un evento adverso (riesgo) externo o interno, cuando el individuo no tiene capacidad de dar respuesta al riesgo o es incapaz de adaptarse a las nuevas situaciones generadas por su exposición al mismo.

La vulnerabilidad coloca a quien la padece en una situación de desventaja en el ejercicio pleno de sus derechos y libertades, anulando el conjunto de garantías y libertades fundamentales de tal forma que las personas, grupos y comunidades en esta situación tienen derechos únicamente formales, ya que en los hechos no se dan las condiciones necesarias para su ejercicio

Dentro de las diversas dimensiones de la vulnerabilidad, le interesa al IDEP especialmente la *social*. Por ella se comprende el grado de riesgo que la persona corre por su sola pertenencia a una clase, grupo, estrato social, minoría, etc., en contextos sociales, históricos y culturalmente



determinados, y que la inhabilita e invalida para satisfacer su bienestar inmediato o futuro.

### Componentes de la situación de vulnerabilidad social

El enfoque de vulnerabilidad social distingue tres componentes centrales: los activos, las estrategias de uso de esos activos, y la estructura de las oportunidades.

*Los activos* son el conjunto de recursos materiales e inmateriales sobre los cuales un individuo posee control. Comprenden aspectos físicos, humanos y sociales.

Aunque no es pertinente detenernos en los activos físicos, reconocer algunos elementos como el tipo de vivienda y el estatus de propiedad puede ayudar a identificar factores de riesgo en los niños. La salud, las habilidades, los conocimientos, los valores y destrezas, son atributos básicos de los activos humanos, así como algunos contenidos representacionales que involucran motivaciones, creencias y actitudes. El activo social incluye redes sociales, lazos de confianza y reciprocidad articulados con redes interpersonales, y en ese sentido la educación es uno de sus principales garantes.

Los recursos que componen cada activo pueden estar: i) en la legislación y en las costumbres, como derechos sobre bienes materiales o inmateriales y sobre el acceso a servicios en las personas, ii); como contenidos mentales o características físicas, y iii) en los vínculos con personas e instituciones.

*Las estrategias de uso* son las movilizaciones de los activos. Tienen como fin fortalecer la canti-

dad, calidad y diversidad de activos disponibles para acceder de forma distinta y satisfactoria a las oportunidades que el entorno ofrece, e incluyen comportamientos específicos que le permitan al individuo o a la comunidad mantener un cierto nivel de control sobre sus activos a lo largo del tiempo. Algunos ejemplos para el caso educativo y particularmente el escolar, son el cuidado del cuerpo en adolescentes embarazadas o el ejercicio de una sexualidad responsable, la preservación de la vida en la reducción de actos violentos y la promoción de programas de convivencia.

*La estructura de oportunidades* se define como las posibilidades de acceso a bienes, servicios o actividades que inciden sobre el bienestar del individuo, grupo o comunidad, al facilitarles el uso de recursos propios o suministrarles recursos nuevos, útiles para la movilidad e integración social a través de los canales existentes.

La estructura de oportunidades proviene del mercado, el Estado y la sociedad. La educación forma parte de la estructura de oportunidades, en tanto promueve el uso de activos como el conocimiento, la convivencia, las competencias básicas y específicas, que generan opciones para la ciudadanía activa, la productividad, la pertenencia a una colectividad y la construcción de identidad individual.

### Educación y vulnerabilidad social

En la literatura consultada se encontró el uso de los términos vulnerabilidad escolar y vulnerabilidad educativa. De los dos, el menos elaborado es el escolar, el cual hace referencia a factores asociados al desempeño de los estudiantes. Chile ha realizado la medición del índice de vulnerabi-



lidad escolar (IVE) con base en factores socioeconómicos y de salud de los niños. Los resultados obtenidos le han permitido focalizar programas de atención alimentaria, de vivienda y de útiles escolares, para hacer frente a la vulnerabilidad social de los niños.

*La vulnerabilidad educativa* se expresa en la ausencia de proyectos pedagógicos que capaciten a la institución para: i) mantener a los estudiantes que se han incorporado a ella, ii) construir y fortalecer relaciones interpersonales entre pares y vínculos con el resto de los miembros de la Institución y de la sociedad en general, y iii) cualificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, haciéndolos significativos para la vida de los estudiantes.

La vulnerabilidad educativa hace referencia a la incapacidad de las prácticas educativas de la escuela para dar respuesta a la distribución inequitativa del conocimiento y a la pervivencia de aprendizajes poco efectivos para los niños y jóvenes. Este tipo de educación escolar los excluye socialmente en tanto no les permite contribuir activamente a la transformación de su medio, articularse con las demandas de la economía e incorporarse a la participación ciudadana.

### Factores e indicadores de la vulnerabilidad educativa

Los factores condicionantes e indicadores de la vulnerabilidad educativa han sido clasificados por la investigación “Juventud y vulnerabilidad educativa en la ciudad de Buenos Aires” en tres grupos: los extraescolares, los académicos y los convivenciales.

#### Extraescolares

1. Situación económica del hogar (bajo nivel de ingreso familiar)
2. Composición del hogar
3. Clima educativo del hogar

#### Académicos

- Trayectoria educativa discontinua (repetencia, deserción)

#### Convivenciales

Sanciones a repetición en su historia escolar:

- Baja integración en su grupo de pares
- Poca relación con los demás compañeros de la escuela
- Relación hostil o indiferente con los miembros adultos de la institución.

El reconocimiento de esos y otros condicionantes dentro de las instituciones educativas podrían explicar el abandono o desinterés en los estudios y en la participación en la escuela por parte de los estudiantes.

El fracaso escolar como manifestación de vulnerabilidad educativa

Ubicar a los niños como grupo vulnerable permite identificarlos en potenciales situaciones de riesgo social y educativo. Sin embargo, los estudios han revelado que dentro de este grupo los niños pobres son aún más vulnerables. Las condiciones de pobreza conllevan a procesos de exclusión social en un círculo perverso, que para niños, niñas y jóvenes pueden conducir al abandono temprano de la escuela y a la incursión laboral a corta edad en situaciones precarias y riesgosas.





La condición de pobreza expone a niños y niñas a situaciones de maltrato, explotación, desnutrición, desplazamiento forzoso, entre otros, que derivan problemas de exclusión social: la delincuencia, la drogadicción, la maternidad y paternidad tempranas, y las deficiencias en desempeños escolares. Estas realidades dejan por fuera de la dinámica social, económica y política a niños y niñas, pero además afectan su capacidad de control sobre recursos y activos (como su cuerpo y las habilidades cognitivas, por ejemplo), y disminuyen su capacidad para acceder a oportunidades que les permita desarrollarse como seres humanos y como ciudadanos activos.

Una investigación apoyada por el IDEP entre 1998 y 1999 sobre el tema de la incidencia del desplazamiento en la escuela reveló que los problemas que viven los niños fuera y dentro de la institución

questionan y plantean a la escuela una función distinta a la transmisión de conocimientos, esto es educar para la vida, y en tal sentido la escuela tendría que empezar a reconocer al niño como sujeto cuya problemática de vida no es ajena a la realidad social. Esto implica que la relación escuela-sociedad no es un simple problema de saberes disciplinares sino una actitud responsable de la escuela ante la realidad del país desde lo ético, cultural y político (Cortés, 1999:8).

Es cierto que la escuela está sobredimensionada y que a ella se desplazan muchas de las responsabilidades de la familia, la comunidad y el Estado, pero su incapacidad para reconocer, identificar y asumir situaciones de riesgo individuales y socio-educativas de los niños la convierten, paradójicamente, en un factor de exclusión social.

Como se aprecia en los estudios e investigaciones consideradas aquí, el punto nuclear del riesgo está ubicado en la sociedad. Esta circunstancia ha provocado una discusión sobre las responsabilidades en la solución del problema. En dicho debate se pregunta por la competencia de la escuela y de los maestros para afrontar los problemas sociales de sus alumnos: ¿es posible generar estrategias pedagógicas en la escuela para atender este tipo de situaciones, o esta es una situación que debe ser atendida por especialistas?

## Categorías de análisis

### La niñez

La niñez es el espacio por excelencia donde pueden rastrearse los dispositivos de poder de una sociedad dada, donde se juegan sus afirmaciones, sus contradicciones y hasta sus mecanismos de reproducción. Es también la figura más débil socialmente y en la que recaen las frustraciones y las esperanzas del mundo adulto. La paradoja contemporánea nos muestra cómo a pesar de que se han desplegado un buen número de acciones para su protección y cuidado, los niños y las niñas cada vez están más vulnerados en sus derechos.

Históricamente el poder sobre los niños ha cambiado. El poder de la antigua Roma, que daba al padre el derecho de disponer de la vida de sus hijos, se desplaza hacia un poder que se comenzó a ejercer sobre la vida. Siguiendo a Foucault, la aparición de dispositivos sociales de control altamente refinados como la escuela, los códigos de disciplina, las ciencias sociales permiten un control cada vez más sutil a la existencia.



La escuela se convierte en un espacio de ejercicio de poder sobre los niños a partir del disciplinamiento. La jerarquía educativa, los modelos de disciplina, las normas legales del Estado y las regulaciones escolares, entre otras, son expresiones de poder. El currículo, como un sistema de poder en sí mismo, reproduce, sostiene y reacomoda las relaciones de poder. El recurso que usa el currículo como dispositivo es el poder de crear y legitimar conocimiento, un conocimiento que en su forma y contenido está ligado a círculos de poder dominantes y hegemónicos.

### El poder y el empoderamiento

Otros enfoques sobre el tema del poder permiten considerar que este no se ejerce sólo en una dirección: de dominante a dominado, de poderosos a débiles, pues también estos últimos asumen posiciones y realizan acciones consideradas de resistencia que los capacita para hacer frente a situaciones de riesgo, identificar y aprovechar todas las oportunidades que se les presentan en medio de una situación de adversidad y hacer parte de las decisiones que les afectan. Para entender esto retomamos a Boulding (1988), citado por Violeta Aldana, quien considera que el poder se manifiesta desde cuatro lugares que denomina: “el poder sobre”, “el poder para”, “el poder con” y “el poder desde adentro”.

El “poder sobre” permite la posibilidad de resistir o de manipularlo a su favor, disminuyendo así el sentimiento victimizante.

El “poder para” sirve para incluir cambios a través de una persona o grupo líder. Quienes estimulan la actividad en otros e incrementan su ánimo ejercen un poder generativo o productivo pero no exento de resistencias.

El “poder con” se da cuando un grupo presenta soluciones compartidas a sus problemas, denotando que el todo puede ser superior a la fuerza de las partes.

El “poder desde adentro”, o poder interior, es la habilidad para resistir el de otros mediante el rechazo de las demandas indeseadas. Ofrece la base desde la cual construir para sí mismo, poder que surge desde el mismo ser y no es dado o regalado.

El poder visto con estas perspectivas tiene un sentido emancipador, en tanto es susceptible de ser conquistado, desarrollado y cultivado. Es desde aquí que asumimos la posibilidad de hablar de empoderamiento, entendido como el ejercicio del poder y de la comprensión de las dinámicas de opresión tanto externas como internas que experimenta el individuo o grupo y que les impide la participación en la toma de decisiones que tienen que ver con su desarrollo.

La importancia del empoderamiento radica en que

permite aprovechar al máximo las oportunidades que se le presentan a los seres humanos a pesar de las limitaciones estructurales, es decir, introduce dentro de los procesos tangibles e intangibles de toma de decisiones a todas y todos los que se encuentran fuera del poder estatal, económico, político, etc., influyendo en esas decisiones. Es un mecanismo para desarrollar la autoestima y la convicción de las limitaciones y aptitudes en la conducción de un sistema social, un organismo, un grupo, etc. (Aldana, 2002:11),

—aumentando —mediante participación, inclusión y responsabilidad— la cohesión y la confianza sociales (op cit., p, 20).



Algunas corrientes como la pedagogía crítica permiten comprender la escuela como escenario de empoderamiento. Los críticos argumentan que la construcción de una sociedad justa en donde las personas estén en una posición de mayor control sobre sus vidas económicas, políticas, sociales y culturales solo puede ser posible mediante la emancipación, proceso a través del cual las personas oprimidas y explotadas se constituyen en sujetos empoderados capaces de transformar, por sus propios medios, sus circunstancias.

Henry Giroux, exponente de esta corriente pedagógica, aduce que *«la pregunta crítica es qué futuro, historia e intereses representa la escuela»*. La pedagogía crítica sostiene que las prácticas escolares deben ser imbuidas de una filosofía pública que apunte a construir condiciones ideológicas e institucionales en las cuales el rasgo definitorio de la escuela sea la experiencia de empoderamiento vivida por la gran mayoría de los estudiantes.

Los niños han sido los depositarios pasivos de asistencia social en lugar de ser los agentes dinámicos del cambio. Los niños y las niñas son receptores de las acciones de los adultos, pero también pueden aprender a ser protagonistas de su propio desarrollo.

### Aportes de los grupos de investigación a la reflexión y la acción sobre los fenómenos de vulnerabilidad escolar

Como resultado de la preocupación manifestada por el IDEP alrededor de la situación de vulnerabilidad que viven cotidianamente los niños y las niñas, los y las jóvenes en espacios educativos, seis grupos de trabajo, conformados por do-

centes investigadores de las universidades Incca<sup>1</sup> y Distrital Francisco José de Caldas,<sup>2</sup> de la IED Monteblanco,<sup>3</sup> y de la IED Gustavo Restrepo,<sup>4</sup> las orientadoras y psicólogas del Liceo Femenino Mercedes Nariño,<sup>5</sup> así como la Asociación para el Desarrollo de Grupos Humanos,<sup>6</sup> indagaron tanto por las formas, las condiciones y las dinámicas de la vulnerabilidad, como por las alternativas que podrían construirse en los escenarios escolares para enfrentarla.

#### La vulnerabilidad desde las investigaciones

Las experiencias investigativas retoman el concepto de vulnerabilidad en su acepción más general: considerar la vida misma como lugar de vulnerabilidad, todos tenemos la disposición intrínseca y vital de “sufrir daño o lesión”. En este sentido, intentan precisar cómo en los contextos educativos se manifiesta esta predisposición, qué dimensiones y prácticas agudizan la exposición a eventos catastróficos, daños, riesgos, y quiénes son los más propensos a ellos. Las investigaciones trabajan diversas dimensiones relacionadas con edad, género, discapacidad, dimensiones que son constitutivas de los individuos y que los ubican

<sup>1</sup> “Hacia la construcción de niños y niñas diente de león”.

<sup>2</sup> “La deserción y el fracaso escolar como manifestación de vulnerabilidad educativa”.

<sup>3</sup> “Expedición escolar o una apuesta por la convivencia y el aprendizaje significativo”.

<sup>4</sup> “El aula especial como generadora de proyectos de vida de niños y niñas con discapacidad cognitiva”.

<sup>5</sup> “Factores de riesgo y formas de vulnerabilidad que inciden en las relaciones sexuales de las adolescentes, y consecuencias”.

<sup>6</sup> “Economía solidaria, un proyecto de vida”.



en situaciones de riesgo, asociadas en principio a la condición de clase social, a difíciles situaciones de pobreza, así como a los imaginarios que alrededor de estas dimensiones tienen los grupos sociales.

Para comprender estas relaciones entre edad, género, discapacidad, con las situaciones de riesgo, las investigaciones muestran que la condición de niñez o de juventud supone un tipo de estigma en los niños y jóvenes, porque son asumidos desde la perspectiva de la carencia, de la negación, o como amenaza al orden social. La juventud, de acuerdo al Proyecto de la Asociación para el Desarrollo de Grupos Humanos, es una categoría que está *«revestida de ambigüedades, valoraciones y miradas que son elaboradas más desde los adultos que desde los propios jóvenes»*. Los jóvenes, según esta investigación, son asumidos socialmente como *«menores de edad en el sentido moderno, lo cual supone que se debe pensar por ellos»*. En esta lógica las políticas postulan de manera ambivalente dos sentidos: “otorgar inclusión, identidad y autonomía mediante programas de participación, y, prevención, control y vigilancia a los jóvenes que corren el riesgo de desorientarse”.

Los niños, como anotan los investigadores de la Universidad Distrital, cuando no alcanzan los logros académicos o de “comportamiento” esperados, son catalogados como problemáticos, deficientes, incorregibles, etc. y su infancia, entendida como un mundo de sueños, de expectativas, de asombros, será duramente acallada. Las investigadoras del IED Monteblanco evidencian que no hay una sola vulnerabilidad sino múltiples, relacionadas con la misma condición de niñez, con lo académico y con aspectos convivenciales.

El IED Gustavo Restrepo considera que la discapacidad es una marca que implica homogeneizar las particularidades de los niños con algún tipo de retardo, discapacidad o diferencia, de modo que los situados en esta categoría son de antemano percibidos como incapaces, carentes y sin futuro. La investigación, por el contrario, muestra la diversidad y la riqueza que desde cada dificultad se pueden potenciar.

Las investigadoras del Liceo Femenino dan cuenta de cómo la particularidad de género incide en la ubicación de las adolescentes en el marco del riesgo y la vulnerabilidad, atendiendo a procesos de socialización que les implica asumir un rol pasivo y dependiente frente a los roles activos y aventureros de los jóvenes “masculinos”. Estas investigadoras observan que las adolescentes se encuentran expuestas a diversos riesgos asociados a la incapacidad de responder activa y conscientemente, lo cual profundiza la condición de vulnerabilidad. Así mismo, en el escenario escolar se desconocen e invisibilizan las problemáticas de las jóvenes relacionadas con el universo de lo identitario y de lo afectivo, con lo cual se producen relaciones de mayor riesgo social al no ser consideradas sus formas particulares de crecer, desear y amar.

La pobreza es un eje transversal de los distintos análisis, en tanto los procesos investigativos se desarrollan en contextos precarios económica y socialmente. Los niños y niñas, de acuerdo a lo planteado por los investigadores de la Universidad Incca, están expuestos a situaciones de riesgo y deterioro ocasionadas por factores de orden social, escolar y familiar que conllevan niveles mínimos de subsistencia, de participación y de autonomía.



A lo anterior se suma otra situación que contribuye a profundizar de manera preocupante las situaciones de riesgo: la ausencia de propuestas educativas contenedoras y no expulsoras.

Frente a estas situaciones, en las distintas investigaciones se señala que la escuela puede proporcionar a los niños y niñas espacios y factores de protección que también deben ser contemplados a la hora de hacer análisis y plantear soluciones.

### No somos vulnerables: una nueva mirada sobre la niñez

Las propuestas de los grupos de investigación ampliaron la noción de vulnerabilidad al entenderla no sólo como un evento inscrito en la fragilidad de los niños, niñas y jóvenes, sino como un evento construido, efecto y producto de fenómenos que van desde las condiciones de pobreza y exclusión social hasta las representaciones de los sujetos que los configuran como débiles, dependientes e incapacitados.

Las investigaciones evidenciaron que la vulnerabilidad es efectivamente creada o transformada y que las lecturas que se hacen presuponen de antemano situaciones de carencia y de falta, asimilando pobreza a vulnerabilidad, y no entendida como estado relativo, móvil, e incluso subjetivo.

Las lecturas externa de maestros, directivos, funcionarios, diseñadores de políticas públicas sobre los niños, niñas y jóvenes de sectores deprimidos, como sujetos carentes, incapaces, privados de todo bien y toda opción de futuro, han contribuido a instalar en su cuerpo y en sus propias percepciones la desconfianza, el miedo, la sensación intensa de fragilidad. Los niños, niñas y jóvenes rotulados con estas marcas han sido configurados

como vulnerables a partir del señalamiento de los otros y de la negación de la potencia que los constituye, pero en verdad: *no son vulnerables, más bien han sido vulnerados.*

Las propuestas adelantadas, y la acción de los niños, niñas y jóvenes, afirmaron de manera rotunda que la vulnerabilidad no les constituye como naturaleza por pertenecer a sectores populares empobrecidos; por el contrario, expresaron sus posibilidades como sujetos de creación, de construcción y proposición, asumieron formas de resistencia a las dinámicas de vulnerabilidad y riesgo en las que han sido encasillados, y sobre todo cuestionaron la mirada de lo pobre como carencia, como ausencia y vacío. Esta percepción sobre la pobreza como incapacidad, como el lugar de lo que “ha faltado”, en palabras de Lizcano E. (1995:18), «espíritu de trabajo y perseverancia en el empleo, salud física y mental, rendimiento escolar, ingresos fijos y capacidad de consumo, sentido de la responsabilidad, estabilidad familiar, capacidad para planear el futuro...», ha sido rebatida en las diferentes investigaciones a partir de los resultados que confirman, una vez más, que el problema no está en los niños y niñas sino en las oportunidades con las que cuentan.

Las propuestas evidencian que por sobre las condiciones de pobreza pesan las relaciones, los espacios de posibilidad que se generen para construir y resistir.

### Lo pedagógico como campo de resignificación de la vulnerabilidad

De las propuestas pedagógicas que se formularon destacamos las estrategias que propiciaron la participación de los niños y niñas, de los jóvenes o de los docentes, en el análisis y comprensión



de las situaciones y problemáticas de riesgo, de protección, o potencialmente generadoras de vulneración.

Las propuestas apuntaron hacia la “resiliencia” en los niños y niñas mediante apoyos concretos en áreas como matemáticas y lenguaje, así como talleres y sesiones que buscaban fortalecer la autoestima y el autoconcepto de los niños y niñas. También cabe destacar las estrategias de seguimiento, elaboración y construcción de relatos de vida de los propios participantes.

La creación de proyectos de aula, la organización de “expediciones”, en donde los niños y las niñas soñaron con mundos distintos, dieron a conocer sus miedos, sus angustias, sus anhelos, como una manera de concretar proyectos de vida y generar confianza en sí mismos y en los otros.

La reflexión sobre la sexualidad como un rasgo humano natural, que también forma parte de los ritmos vitales de los y las niñas, las y los adolescentes, no solo desde la óptica de lo corporal sino sobre todo asociado a la afectividad, la identidad y la definición de un lugar en el mundo, puede contribuir a redireccionar sus miedos, su incapacidad de la palabra; por tanto, puede minimizar los efectos de riesgo que conlleva la invisibilización de esta dimensión en la población estudiantil.

### Comentarios finales

No obstante estos diversos esfuerzos por identificar los factores de vulneración en las instituciones educativas y por minimizar sus efectos, es necesario insistir en que las prácticas que contribuyen a promover y a profundizar las situaciones

de riesgo desbordan la escuela y están asociadas a fenómenos de mayor envergadura.

La situación fundante de la marginalidad o de la condición de pobreza no es superable solo mediante la implementación de proyectos educativos, ya que los programas educativos se determinan tanto por las intencionalidades de los docentes que los promueven y desarrollan, como por el conjunto institucional; las trabas “curriculares”, los esquemas formales, las disposiciones legales, dificultan la puesta en escena de propuestas más estructurales que comprometan a los distintos actores (gubernamentales, comunitarios, docentes, estudiantes, etcétera).

De igual forma, la incidencia de tecnócratas, académicos, docentes, supuestamente objetivos, que desconocen las vivencias concretas y cotidianas, así como las representaciones que los grupos y sujetos hacen sobre su propia realidad, contribuyen a reproducir, a perpetuar, e incluso a crear, los estados de marginalidad y las situaciones más extremas de pobreza.

El descuido de los agentes educativos y políticos en reconocer los universos culturales diferentes a los propios, así como las potencialidades y formas diversas de riqueza, la recurrencia a asimilar pobreza con carencia económica y desde allí el “vacío” y la “falta”, llevan a asumir lo humano sólo desde la perspectiva productiva y reducen la multiplicidad propia de la dimensión humana. En el campo educativo se asumen posturas, sin cuestionar los esquemas sobre los que se sostienen, y se contribuye así a reproducir prejuicios e inequidades.

Las propuestas que logran asumir a los sujetos como generadores de prácticas de liberación,



transformación y creación de alternativas de sus propias condiciones de riesgo, revitalizan la esperanza y la confianza, así como confrontan la vanidad de los agentes externos que se asumen como liberadores o salvadores.

Por último, consideramos que tanto los gestores como los promotores y los ejecutores (incluidos

los docentes) de políticas y programas dirigidos a los llamados grupos vulnerables desde la lógica de la pobreza como carencia, contribuyen a reproducir las prácticas de exclusión y marginación, tan costosas para niños y jóvenes como para la misma sociedad.

# La cartografía social: una alternativa metodológica para el desarrollo de observatorios locales en educación y pedagogía

JOSÉ DARÍO HERRERA GONZÁLEZ  
IRMA ALICIA FLORES HINOJOS

## Pertinencia de la cartografía pedagógica y los observatorios locales

El presente apartado enuncia el referente teórico que da origen al trabajo de los observatorios locales, en él se encuentran los conceptos más importantes que configuran el contexto en el que cobran importancia los mapas pedagógicos y los educativos. Algunas de las ideas expresadas aquí se retoman de un trabajo anterior realizado para el IDEP por el coordinador de la investigación.<sup>1</sup>

## Cartografía social

Frederic Jameson<sup>2</sup> sitúa el surgimiento de la cartografía social en las transformaciones que supone la posmodernidad respecto de los modos de producción industrial y la entrada de las culturas en un plano estético. La realidad social se vuelve más fluida e inestable dada la recuperación de la temporalidad y de lo efímero en las formas de

experimentar el mundo. En este sentido, hablar de la realidad social significa que ella empieza a articularse a un espacio-tiempo acotado, finito, localizado, que se descompone y recompone más allá de cualquier criterio organizador de la experiencia social. Esto último se conoce como la territorialización de la vida social, en la que lo más significativo de ella no puede entenderse sin referenciarla en un espacio finito, localizado y contextual. Esta nueva forma de entender la vida social ha traído como consecuencia que los dispositivos de investigación que emplean las ciencias sociales se desplacen de formas homogéneas y universales de aprehensión hacia estrategias

<sup>1</sup> Herrera, J. D., *La cartografía social como horizonte para la cartografía pedagógica*, Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2005, sin publicar.

<sup>2</sup> Jameson, F., *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, Barcelona, Paidós, 1991.





móviles, particulares y específicas de producción y reproducción de las maneras en que cada territorio se representa.

De esta forma se ha producido un giro en el objeto de las ciencias sociales. Si bien el papel de los agentes que construyen la vida social no ha desaparecido, este ha empezado a considerarse en relación con el tejido que conforman las representaciones que los sujetos tienen del mundo que habitan. Lo importante ahora es que esa amalgama de relaciones en la construcción de lo social aparece más ligada a la cultura y al mundo de la vida de los sujetos. El espacio social es fundamentalmente aquel espacio que se construye mentalmente desde el propio recorrido que se hace a través suyo. El espacio no es homogéneo, objetivo, sino, ante todo, un campo de experiencia que se revela desde la trayectoria del movimiento y no como representación universalmente dada.

Entender la vida social como el entramado o tejido de distintos campos de experiencia confiere al lenguaje y a las prácticas de los distintos agentes un papel central en la investigación social. Las expresiones que los distintos agentes de un territorio emplean para referirse al mundo que habitan no son la mera manifestación “subjetiva” de una realidad objetiva compartida por todos, sino que en ellas la sociedad se configura para quienes hacen parte de esta. Lo mismo sucede con las prácticas sociales, no son apropiaciones “individuales” de estructuras abstractas, sino que representan el modo como los distintos agentes viven la vida social. Las ciencias sociales, entonces, estudian la vida social allí donde esta emerge como lenguaje, como discurso, como prácticas, y

tienen que hacerlo sirviéndose de los entramados conceptuales que utiliza la sociedad para explicarse a sí misma.

La cartografía social intenta captar la fluidificación de los principales componentes de la realidad social. Con ella se expresa una nueva mirada a los espacios sociales que tiene el propósito de rescatar lo múltiple, lo plural, y que, por tanto, busca rescatar el saber que los actores sociales poseen sobre su propia cotidianidad. El antropólogo Clifford Geertz lo afirma de la siguiente manera:

(...) el hombre es un animal suspendido de redes de significados que él mismo ha tejido. Considero que la cultura está constituida por esas redes y su análisis no ha de ser por tanto el de una ciencia experimental en busca de leyes, sino el de una ciencia interpretativa en busca de significaciones.

### Las líneas de los mapas

La construcción de mapas sociales puede considerarse como la metodología más apropiada para captar las distintas representaciones que configuran el mundo social.<sup>3</sup> Son una estrategia metodológica cuyo objeto radica no solo en poder registrar el ángulo desde el que los agentes ven su mundo, sino en procurar una mirada sobre el propio espacio que se ocupa promoviendo con ello nuevas formas de ubicación y acción. La metodología de los mapas sociales es muy reconocida dentro de estrategias de planeación asociadas a la investigación-acción participativa. Sin embargo, la cartografía social también se asocia a los hallazgos de la cibernética de segundo orden,

<sup>3</sup> Otras metodologías más centradas en el lenguaje son los grupos de discusión y las historias de vida o relatos.



que propone una metáfora del territorio como fluido de información y de energía.

Es, a partir de esta última que los mapas han venido a entenderse como de comunicación. Si bien hay cierta cercanía con los conceptuales, en donde lo fundamental es visualizar las relaciones existentes entre varios conceptos, en la cartografía social las líneas que se trazan son concebidas como las que marcan y trazan un sistema comunicativo. Y otro aporte significativo para la comprensión de las líneas que deben trazarse en un mapa, lo ha dado el socioanálisis. Para este, el sistema comunicativo no debe desligarse de las líneas de poder o de tensión que están presentes en la vida de los grupos, por lo que propone establecer las diferentes conexiones que mantienen entre sí los agentes y las entidades que conforman un mismo territorio. Las líneas de comunicación y de poder configuran el mapa de las relaciones que se dan en el espacio social.<sup>4</sup>

La investigación y la acción participativa han llamado la atención respecto a que un territorio social también está configurado por aquellos imaginarios de cambio o transformación que los agentes tienen acerca de su territorio. Estos imaginarios, aunque han sido relacionados frecuentemente con las necesidades de los agentes, últimamente son reconfigurados desde la noción de deseo. En efecto, un sistema social no es un sistema cerrado y terminado; los sistemas tienden a autorreproducirse y en este sentido se organizan permanentemente. El concepto de “neguentropía” resalta la capacidad de un sistema dinámico para producir la energía requerida para su propia transformación. El concepto de energía, en el ámbito del trabajo de los mapas sociales, encuentra

en el deseo un excelente recurso operativo. No se trata obviamente de los deseos expresados en abstracto, aunque ellos también configuren ese “campo de energía” que requiere todo sistema para mantenerse, sino de deseos localizados, expresados en estrecha relación con el espacio de relaciones en el que se vive, con todo el potencial transformador de un espacio social.

Tanto la comunicación como el sistema de relaciones de poder y los deseos no son objetos que entran a ser registrados, más bien son representaciones que tienen los distintos agentes, visualizadas de forma localizada. Un mismo espacio social es “visto” de diferentes maneras según se ocupe un lugar u otro. La pluralidad y heterogeneidad de los mapas sociales ha traído grandes retos para los investigadores sociales, y uno de los más importantes es el poder dar cuenta de los resultados de investigación partiendo de la obtención de “mapas” que presentan “percepciones” particulares en la vida grupal. En este sentido, Paulston y Liebman<sup>5</sup> sugieren que la cartografía social no da como resultado una síntesis, sino un campo de registros diferenciados que abren el diálogo entre diversos agentes sociales. La cuestión de cómo lograr una presentación homogénea y abarcante pasa a un segundo plano. Los distintos agentes dibujan su mundo de manera cambiante, apelando a los conceptos y relaciones que tienen

<sup>4</sup> Villasante, T., “De los movimientos sociales a las metodologías participativas”, en Delgado y Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid, Síntesis, 1999.

<sup>5</sup> Paulston, R. y Liebman, M., *The promise of critical social cartography*, INEAM's Digital Library, Colección *La Educación*, N° 119, III, 1994.



en mente y que ordenan sus prácticas sociales. Aunque los investigadores pueden dar instrucciones sobre la hechura de los mapas, tienen como finalidad que las narrativas y discursos sociales queden plasmados en ellos y no que estos sean iguales o equiparables entre sí; y si bien los investigadores tienden a confeccionar interpretaciones que comparan o distinguen dos o más mapas (los denominados de “segundo orden”) la forma más común de exponer los resultados resulta ser la yuxtaposición de las distintas representaciones sobre un territorio compartido.

Los mapas expresan una red que hace visible lo invisible del territorio, muestran tensiones y no simplemente fijan entidades sociales, disponiéndolas unas con otras en un mismo espacio de representación. Puede afirmarse que el proceso de elaboración de los mapas no se hace sobre un objeto definido, este va construyéndose desde aquello que los agentes del territorio van dando forma al narrar lo que viven. Cada agente o grupo de ellos que asume la labor de generar un mapa cartográfico adopta su propia simbología, y no sería pertinente concentrarse en las convenciones sino en que cada comunidad se vea representada en el suyo, que el mapa se construya con los habitantes del territorio desde su propio universo de significación.

### Cartografía pedagógica

Aplicada a la educación y la pedagogía, la cartografía social ayuda a comprender las relaciones, las prácticas concretas de trabajo en el aula, las distintas posiciones que se asumen en la vida de las instituciones educativas y la complejidad de las escuelas. También tienen la ventaja de locali-

zar la práctica pedagógica en los espacios donde opera. Vista desde la cartografía social, la educación y la pedagogía están ligadas siempre a territorios particulares y específicos de actuación social. Esto trae como consecuencia que los mapas ayuden a la apropiación de los territorios que contengan. A partir de los mapas, los distintos agentes (profesores, directivos, estudiantes, agentes comunitarios o funcionarios del sector) tienen la oportunidad de reorientarse, de cambiar las rutinas, en suma, de relocalizarse en el espacio que construyen y habitan. En este sentido, el mapa es un instrumento para el empoderamiento a partir de la conciencia del territorio.

Aunque las ventajas que ofrece la cartografía social para comprender el tema educativo o las prácticas pedagógicas aún no han sido suficientemente explotadas por los investigadores en educación,<sup>6</sup> el reconocimiento por parte de la mayoría de los educadores de la metodología de los mapas conceptuales hace que su uso no sea del todo desconocido por los agentes del campo. No obstante, existe aún algún escepticismo, ya que dicha metodología aplicada al aula de clase o a la institución educativa es una práctica reciente entre docentes, estudiantes y directivos.

Para que los mapas tengan un contenido pedagógico o educativo la representación del espacio social debe hacerse teniendo presente el territorio específico en el que se da el trabajo con los estudiantes o, en sentido más amplio, con los y las jóvenes que están en procesos de formación. Un territorio social cualquiera, un barrio por ejemplo,

<sup>6</sup> Paulston y Liebman, op. cit., p.2.



puede ser representado en tanto se dan relaciones de poder, de comunicación y de deseo que conciernen a tal formación. Se puede afirmar que todo territorio social emplea unos mecanismos de trabajo que buscan afectar los procesos de socialización y aprendizaje. Cómo representen estos mecanismos de trabajo los distintos agentes, será el objeto de una cartografía que bien podría llamarse “educativa”. Esto es más evidente en las instituciones educativas, pues allí los procesos que se dan están claramente dirigidos al trabajo académico y formativo de quienes acceden a ellas. Los mapas educativos serían aquellos que localizan los procesos, las relaciones (de poder y comunicación) y proyectos (los deseos) que determinado territorio agencia para incidir en la formación del alumnado.

El caso es un poco distinto cuando se decide mapear un territorio que no tiene un referente geográfico específico, tal el caso de un área del currículo, o las metodologías empleadas en la enseñanza de la básica primaria. En estos eventos la representación que los docentes o estudiantes tienen de las prácticas pedagógicas desborda el espacio geográfico, configurando una representación mental que se articula en la narrativa sobre lo que ocurre en las aulas de clase o en el trabajo de área. El territorio de la pedagogía es aquello que se configura cuando el maestro trabaja con sus estudiantes.

Los mapas pedagógicos, que son cartogramas mentales sobre la práctica pedagógica, pueden tener diferentes escalas: desde la práctica concreta de un docente, hasta la representación que varios de ellos, de la misma área curricular, tienen de su didáctica o de los modelos de evaluación

que emplean. Al aumentar la escala lo hacen la pluralidad y la complejidad, lo que inevitablemente ocasiona que quienes están representando el territorio o elaborando el mapa tiendan a simplificar y reducir las relaciones existentes. Como estos mapas representan el trabajo específico con los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puede aplicárseles el calificativo de “pedagógicos”.

En anteriores investigaciones<sup>7</sup> hemos encontrado que los espacios de trabajo con los estudiantes, que podrían llamarse ámbitos pedagógicos, se componen de al menos tres aspectos: todo ámbito pedagógico involucra unas formas de trabajo representadas comúnmente como metodologías o estrategias de trabajo; comporta unas relaciones de comunicación, lenguajes y formas de dirigirse a los estudiantes que los docentes consideran “relaciones con los estudiantes”; y, unas estrategias de evaluación. Algunos maestros, como es lógico, añaden otros aspectos, según como construyan la narrativa de sus prácticas pedagógicas. Se pueden encontrar, por ejemplo, imágenes de la enseñanza, competencias a desarrollar, proyectos de aula, modelos pedagógicos, etc. Los sistemas clasificatorios dependen de los marcos conceptuales de los agentes.<sup>8</sup> Lo que queda plasmado en los mapas es la representación de lo pedagógico, pero también la forma de presentarlo.

<sup>7</sup> Nos referimos especialmente a “El sentido que dan los maestros a su práctica docente”, en revista *Investigación Educativa y Formación Docente*, año 2, Nos. 5-6, Bogotá, Universidad del Bosque, 2000, y “Caracterización de las prácticas pedagógicas en el departamento de Cundinamarca”, sin publicar.

<sup>8</sup> En el sentido de la cartografía social, es decir, como referentes amplios desde los cuales se nombra el mundo.



### Pertinencia de la cartografía pedagógica

La construcción de los mapas pedagógicos y de los procesos educativos de un territorio da como resultado la comprensión de un espacio que es fluido, plural y dinámico. Son las voces de los agentes las que muestran cuál es la consistencia del tejido que conforma lo pedagógico. En este sentido la pedagogía no tiene que ser buscada como el reflejo del discurso monolítico o totalizante de la modernidad, sino como una práctica social que se encuentra más allá de los discursos que pretenden legislarla. Las ventajas que ofrece el uso de la cartografía para abordar el tema educativo son varias: ayudan a comprender el entramado de relaciones existentes en el aula de clase y en la escuela; dan cuenta del modo como los docentes comprenden su trabajo pedagógico y visualizan las posibilidades de transformación; destacan las percepciones que tanto docentes como estudiantes tienen de este; y “visibilizan” discursos y posiciones comúnmente marginadas de los análisis clásicos.

Como estrategia de investigación los mapas producen representaciones de primer orden enmarcadas en la vida cotidiana de las escuelas y los barrios, así como información cualitativa, que permiten configurar los distintos espacios en los que sucede lo pedagógico, así como aproximarse a las representaciones e imaginarios que dan vida al trabajo de aula. Leídos de manera transversal los mapas ofrecen una panorámica local que facilita hablar de manera eficiente sobre lo que efectivamente sucede con los y las estudiantes en las instituciones educativas. Otra ventaja reside en que los mapas sitúan el trabajo pedagógico en relación con los contextos más locales, como los

barrios, las otras instituciones o las expresiones culturales y sociales más próximas. En este sentido, los investigadores en educación pueden, a partir de los mapas de primer orden, realizar análisis y aproximaciones conceptuales a distintos temas de estudio.

Como herramienta de planeación los mapas ayudan a determinar aspectos de la vida institucional o de la propia práctica pedagógica que requieren ser transformados, con la gran ventaja de ser diagnósticos hechos por los mismos agentes que participan de la realidad que se estudia. Son una excelente herramienta de autodiagnóstico institucional que promueve espacios de enunciación sobre lo pedagógico para los maestros, los estudiantes, los padres de familia y las comunidades.

Por último, la cartografía social aplicada a la educación ofrece la posibilidad de territorializar las demandas y necesidades de mejoramiento educativo. Para aquellos agentes que ocupan posiciones de planeación, supervisión o diseño de estrategias, de los mapas infieren aquellos ámbitos que necesitan ser intervenidos siguiendo una lógica de “abajo hacia arriba”, la cual ha demostrado más utilidad para el desarrollo de procesos de mejoramiento de la educación que aquellos que se idean sin consultar las representaciones que los agentes tienen de lo que hacen y de cómo podrían mejorar sus prácticas.

### Pertinencia de los observatorios locales en educación y pedagogía

Es justo en la confluencia de los intereses investigativos, políticos e institucionales que la pertinencia de los observatorios locales tiene lugar. En efecto, los procesos de descentralización en la



ciudad no son ajenos al tema del mejoramiento de la educación. Se requieren estudios y análisis cada vez más específicos. Las síntesis o visiones estandarizadas de la educación solo reflejan la poca capacidad de registrar lo particular y de dar mayor cuenta de lo local, entiéndase de las escuelas, las aulas de clase y las prácticas pedagógicas.

Desde el interés investigativo los observatorios locales producen información georreferenciada, así como aproximaciones a lo pedagógico trabajadas en profundidad con los docentes y estudiantes. No prima el carácter censal, pues no se trata de aplicar las mismas estrategias en todas y cada una de las instituciones. Como vimos al comienzo de este escrito, los marcos conceptuales que dan como resultado la representación de lo pedagógico o lo educativo son distintos en cada caso. Se trata, más bien, de registrar distintas narrativas y de abrir posibilidades para el diálogo entre diversos agentes del campo educativo. No obstante, los mapas registran tendencias institucionales e incluso locales. Cada uno es muestra estructural del universo pedagógico. De modo que los observatorios locales pueden articular miradas teóricas y miradas prácticas. Es también una oportunidad para promover la investigación entre los docentes y los estudiantes. Si cada localidad tiene un observatorio dedicado a investigar el estado de la educación y la pedagogía, la “materia prima” de sus procedimientos no puede ser otra que los mapas realizados por los docentes, estudiantes y directivos, y los análisis realizados por ellos.

Desde el punto de vista político y estratégico los observatorios locales visibilizan la mirada de los agentes menos reconocidos en los procesos

de planeación y ejecución de programas y proyectos educativos. Nos referimos a la voz de los maestros y estudiantes que al ser “recogida” por los observatorios entra a ser parte de los diagnósticos y análisis que dan origen a políticas públicas, programas de mejoramiento o proyectos académicos. Descentrar la mirada no quiere decir otra cosa que abrir la participación para que más agentes intervengan en los procesos de planeación y definición de prioridades.

El hecho de que la información local esté disponible para los agentes del sector educativo eleva sus niveles de empoderamiento frente a las políticas públicas. Los observatorios locales son un mecanismo para que la sociedad en su conjunto esté atenta al diseño, ejecución e impacto de las políticas del sector.

### Mapas tipo

Con la finalidad de revelar las diferentes posibilidades que ofrece la cartografía social como herramienta investigativa y de observación, en este apartado se exhiben algunos ejemplos de los mapas o cartogramas que pueden construirse en los diferentes escenarios por los agentes involucrados en el espacio educativo en un territorio determinado.

Los mapas que se presentan son una muestra producto del desarrollo de la propuesta metodológica de los observatorios locales de educación y pedagogía del IDEP realizados en las localidades de San Cristóbal Sur y Usme.

Como ya se mencionó, la construcción de los mapas ayuda a los agentes sociales a comprender el entramado de relaciones que surgen en la interac-



ción cotidiana en el aula de clase, en la escuela y en el contexto de la localidad, ofreciéndoles una herramienta para explicar y comprender su posicionamiento respecto al acto educativo. Sirven como estrategia de investigación y planeación que permite tener en cuenta diferentes elementos que intervienen en la construcción de procesos educativos, pedagógicos y sociales locales.

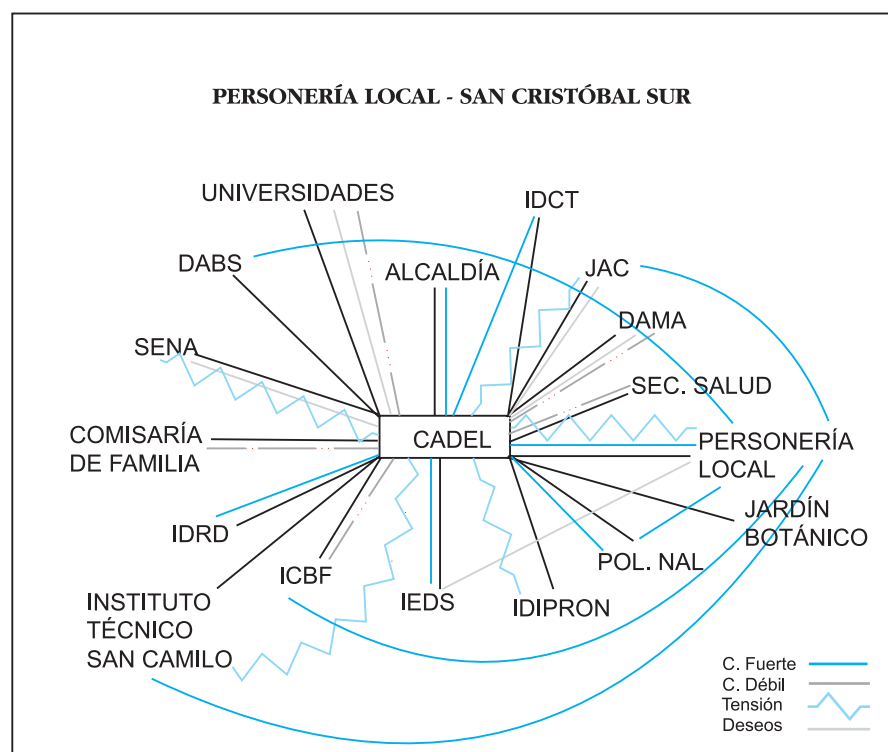
### Mapas educativos locales

Los mapas educativos locales permiten conocer las dinámicas que se establecen en el territorio

entre las instituciones del sector educativo y otras que no pertenecen directamente a él.

Estas son entidades de servicios, ONG o empresas privadas, las cuales realizan acciones para el desarrollo de la educación formal y no formal en las localidades.

Como ejemplo de este tipo de mapas se muestra el construido desde las representaciones que el equipo de la Personería local<sup>9</sup> tiene de las relaciones e interacciones entre las diferentes instituciones y ONG que realizan algún tipo de actividad educativa en la localidad de San Cristóbal Sur.



<sup>9</sup> Herrera, J. D. y Col., documento "Observatorios locales de educación y Pedagogía", Bogotá, IDEP, Reportes Cartográficos, San Cristóbal Sur y Usme, marzo de 2006.

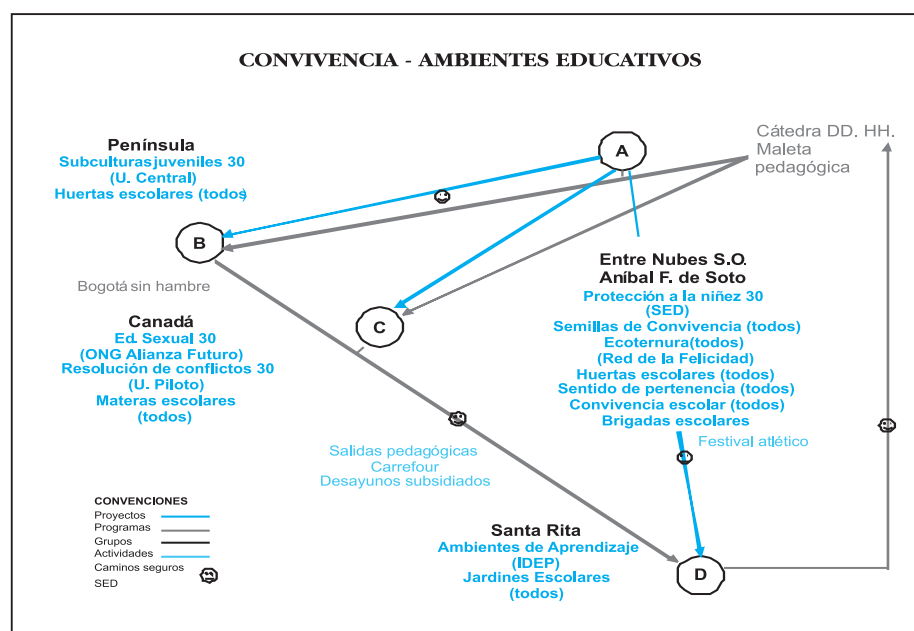


La utilidad de mirar gráficamente la red de relaciones e interacciones que se establecen consiste en que detecta las fortalezas, debilidades, recursos y potencialidades del sistema educativo que existen en la localidad, favoreciendo la toma de decisiones respecto a cómo mejorar la comunicación y ampliar las posibilidades de diálogo entre los diferentes agentes, sus prácticas y las políticas que inciden en el sector de la educación.

Desde esta perspectiva se abre la participación para que más agentes sociales puedan intervenir en los procesos de planeación, ejecución y evaluación de los procesos educativos a nivel local y distrital.

## Mapas educativos institucionales

En este tipo de mapas se representan las instituciones educativas y los procesos dirigidos al trabajo académico y formativo. Como ejemplo se presenta un cartograma elaborado por el equipo directivo de la institución educativa Entre Nubes Suroriental,<sup>10</sup> de la Localidad Cuarta, el cual muestra la representación que realizó el equipo de San Cristóbal; como se encuentran organizados los programas, proyectos, actividades y equipos de Convivencia y Ambientes Educativos, en cada una de las sedes. Esta información y su georreferenciación permitió que el equipo directivo analizara la pertinencia de algunos proyectos, actividades y grupos, contribuyendo a la participación en la planeación y al mejoramiento de las propuestas educativas de la institución.



<sup>10</sup> Herrera, J. D. y Col., documento "Observatorios locales de educación y pedagogía", IDEP.

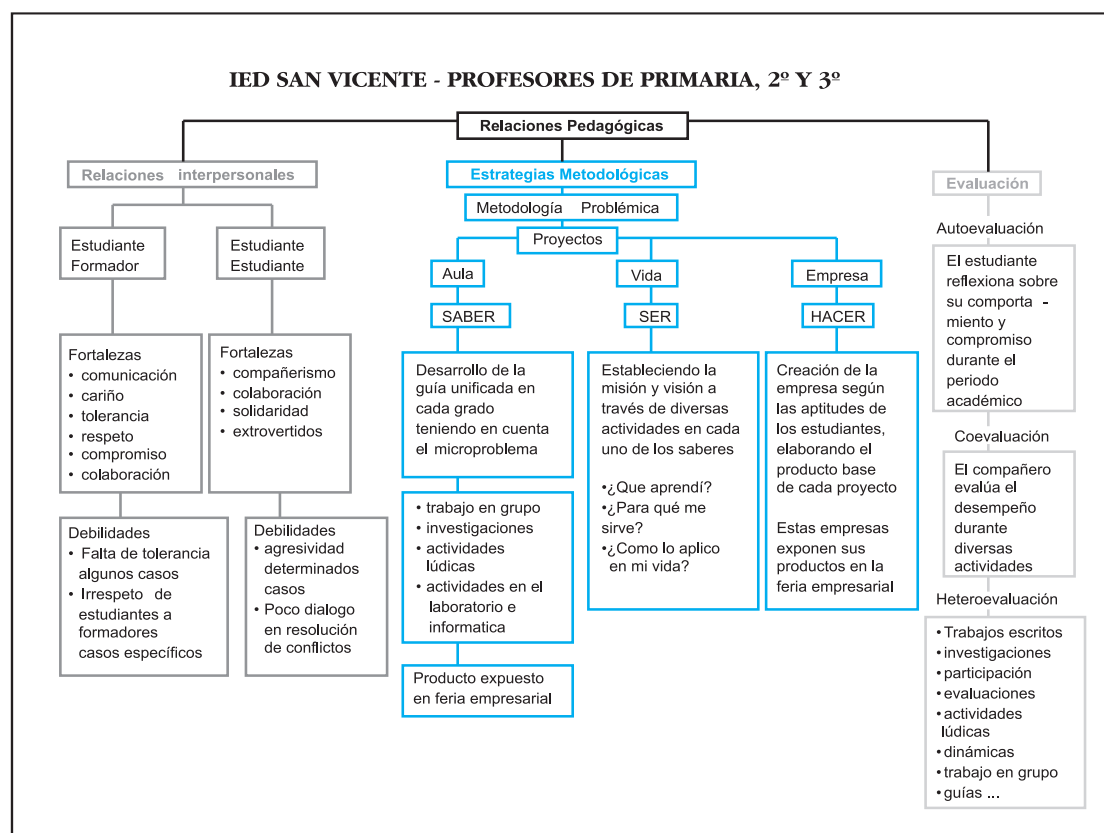




## Mapas pedagógicos

Los mapas pedagógicos dan cuenta de las relaciones que se establecen dentro del aula desde la lógica de las prácticas pedagógicas, entendidas como las habidas entre el maestro y los estudiantes a través de las metodologías; la imagen que tienen los profesores sobre la disciplina que imparten (en el caso del bachillerato), y la enseñanza; la comunicación que se establece en el aula; las formas de evaluación, entre otras categorías.

A continuación se presentan dos ejemplos de mapas en los que se puede ver cómo se representa de manera diferenciada lo que sucede en los procesos pedagógicos de acuerdo con el nivel educativo. En el primero se expone la visión de un grupo de docentes de básica primaria de la institución educativa San Vicente Suroriental<sup>11</sup> alrededor de la metodología que guía la práctica pedagógica, las formas de relación en el aula y las de evaluación que utilizan.

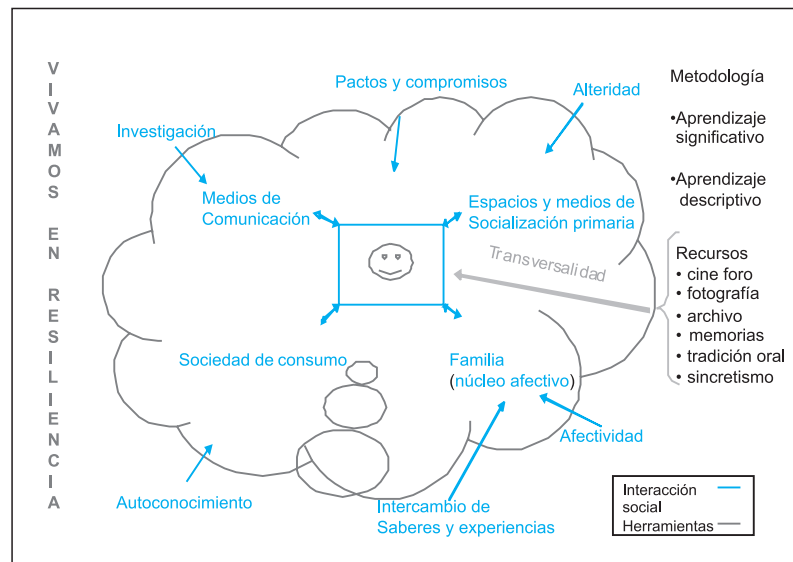


<sup>11</sup> *Ibíd.*



En el segundo cartograma se presenta la visión de un grupo de profesores del área de sociales de la institución educativa Monte Blanco,<sup>12</sup> ubicada en la localidad de Usme. En él expresan la represen-

tación que tienen de la disciplina correspondiente y las estrategias que utilizan para transmitir el contenido de la misma.



### Mapas de comunicación y convivencia institucional

La construcción de este tipo de mapas resulta pertinente para conocer los grupos que participan en la organización de la institución educativa, la relación que mantienen y cómo perciben la comunicación que se establece entre ellos. Para graficar estas interacciones se trabaja con las líneas propuestas por la metodología de la cartografía social, que como se mencionó, son: las de comunicación fluida, indiferente o débil y de tensión; las de poder; y por último, las de deseo.

En la elaboración del cartograma participaron el rector y cada una de las coordinadoras de las cuatro sedes que integran la institución educativa En-

tre Nubes Suroriental,<sup>13</sup> lo cual indica que se recogió la visión de los diferentes espacios sociales.

Si se toman como ejemplo de análisis las líneas de tensión graficadas se puede identificar que muchas de las tensiones se ubican hacia los ámbitos directivos: rectoría, consejo directivo y consejo académico. Lo anterior indica que se localizó un nodo en la organización de la institución, el cual vale la pena analizar considerando los motivos de esas tensiones, si estas sirven para la evolución del sistema o, por el contrario, lo mantienen estático y sin posibilidades de cambio.

<sup>12</sup> *Ibíd.*

<sup>13</sup> *Ibíd.*



# La escuela y la construcción de lo público\*

NUBIA RAMÍREZ RODRÍGUEZ  
MARTHA TERESA SALAZAR SALAZAR

## Categorías conceptuales

Para el análisis de la forma como se concibe y se vive lo público en la escuela se definieron algunas categorías conceptuales que nos permitieron la reflexión sobre las relaciones de la escuela con el Estado, las diferentes instituciones sociales y la comunidad en general. A continuación se enuncian esas categorías:

- Multiculturalismo
- Inclusión
- Medios e información
- Identidad y subjetividad
- Pertenencia a un proyecto colectivo
- Esfera pública y privada
- Espacio público

Estas categorías se contrastaron a la vez con ejes de trabajo pedagógico alrededor de: sistemas de valores y escuela, y colaboración y competencias ciudadanas.

## Sobre “lo público”

El estudio se orientó teniendo en cuenta las teorías elaboradas por Hanna Arendt (1993), Zigmunt Barman (2002), Boaventura de Sousa Santos (1998), Richard Sennett (1978), especialmente la concepción de la política y de la esfera de lo público. Del trabajo de los autores mencionados se llegó a compartir la idea de lo público como lo que es digno de ser visto y oído por todos, es decir, lo que puede ser de dominio público.

También lo público significa el mundo, en cuanto es común a todos; se refiere a objetos, espacios, lugares... La esfera pública, al igual que el vivir en comunidad, nos convoca, nos junta, e impide

---

\* Este proyecto se enmarca en la investigación “Desarrollo humano y valores con énfasis en la moderna ciudadanía”, diseñada y desarrollada en respuesta a la convocatoria realizada por el IDEP. El tema fue de gran interés por las relaciones que tiene el concepto de lo público con diferentes problemáticas de planteles educativos.



que caigamos unos sobre otros en la medida en que también nos diferencia.

La esfera pública garantiza que el universo tenga permanencia más allá del tiempo vital de los hombres, incluyendo la existencia de la esfera privada.

## Problema

El estudio fue guiado por las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las características de la vivencia de lo público en algunas instituciones educativas del Distrito Capital?
- ¿Una estrategia pedagógica colaborativa forma competencias ciudadanas que potencian la construcción de lo público?

## Objetivos

- Identificar y caracterizar la vivencia de lo público en algunas instituciones educativas del Distrito con el fin de establecer referentes que sirvan de base para la toma de decisiones.
- Relacionar las categorías con algunas prácticas pedagógicas institucionales.
- Diseñar y validar una estrategia pedagógica colaborativa que apoye la formación de competencias ciudadanas.
- Integrar los resultados a la línea de investigación de la Facultad y a la generación de conocimiento pedagógico que apoye la formación de investigadores y el desarrollo de nuevas propuestas en el área.

## Metodología

Teniendo en cuenta las características del estudio fue necesario el diseño de dos fases de desarrollo de la investigación:

### 1. Fase etnográfica

- Exploración
- Análisis del contexto y de la información obtenida.
- Construcción de la categorización.

### 2. Fase de validación de la estrategia pedagógica

- Identificación de los contenidos de la estrategia pedagógica colaborativa.
- Identificación, definición y análisis de las categorías en relación con la estrategia pedagógica.
- Validación de la estrategia en contextos similares.
- Presentación y discusión de los resultados de la investigación.

## La estrategia pedagógica

El desarrollo de la estrategia tuvo tres momentos significativos:

### 1. **Reconocer** (valoración de la individualidad y del sentido del mundo de la vida)

En los encuentros es posible comprender la relación entre comunicación y participación, cercana a una construcción de sentido compartido para todos. Es el movimiento que siendo diferente de las leyes y códigos de la institución escolar, lleva a un proceso de acercamiento entre sí, a la amistad.

La amistad se trata de algo mucho más complejo que una relación preferente con un pequeño núcleo de amigos escogidos; se trata, más bien, de la relación social en sí misma. Es la amistad, podríamos decir, lo que permite el vivir juntos en la ciudad



## 2. Sentir la vida

Estrategia de reconocimiento colectivo, de síntesis creativa, donde lo cotidiano y el conocimiento académico se comparten en espacios de vida comunes, fomentando la discusión, el discernimiento y la argumentación. Se destacan las vivencias y experiencias de cada sujeto, en diferentes espacios y situaciones.

## 3. Construir sentidos colectivos

El vivir juntos en las instituciones escolares lleva al reconocimiento y aceptación de los otros, así como a la creación de propuestas de vida en común.

Los sujetos desde este espacio pueden aportar a la edificación de una nueva cultura política en la cual reconozcan su protagonismo en la esfera de lo público, acepten y refuercen procesos de participación y planteen sentidos colectivos que sirvan al fortalecimiento de las comunidades educativas.

## Participantes

- Estudiantes de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación.
- Grupo de docentes-investigadores de la Facultad de Educación.
- Profesores, padres de familia y estudiantes de los grados 9º y 10º de diez colegios de Bogotá:

Centro Don Bosco	Privado	Diurno
Don Bosco III	Concesión	Diurno
Guillermo Valencia	Oficial	Diurno
Guillermo Valencia	Oficial	Nocturno
Juan del Rizzo	Privado	Diurno

Pablo Neruda	Oficial	Diurno
Panamericano	Oficial	Diurno
Restrepo Millán	Oficial	Diurno
San Carlos	Oficial	Nocturno
San Juan Bosco	Privado	Diurno

## Acciones desarrolladas

- Elaboración conceptual de categorías de análisis.
- Diseño y aplicación de instrumentos de recolección de información.
- Pilotaje: estudio realizado en el Colegio Don Bosco para diseñar y validar la estrategia.
- Análisis: discusión y precisión de las categorías de estudio.
- Generalización: talleres con grupos de estudiantes, docentes y padres de familia en cada colegio (historias de vida, entrevistas, conversatorios).
- Elaboración de conclusiones.

## Hallazgos

Se presentan los hallazgos en cada grupo de actores.

### 1. Estudiantes

#### Fortalezas

- La amistad como su mayor patrimonio moral.
- Lenguajes, ritmos y lógicas generacionales.
- Confianza en la escuela (legitimidad y credibilidad).

#### Debilidades

Poca disposición a la participación que implique compromiso.



Exclusión de pares por intereses específicos (gustos).

## 2. *Profesores*

Fortalezas

- Identidad como maestros
- Sin prejuicios raciales, políticos o de credo
- Confianza en la escuela (legitimidad y credibilidad)

Debilidades

- Poco interés en asociaciones.
- Escepticismo y desconfianza en instituciones diferentes a la escuela.

## 3. *Padres de familia*

Fortalezas

- Disposición a la participación asociada
- Confianza en la escuela (legitimidad y credibilidad)

Debilidades

- Relaciones formales con la escuela
- Dificultades de comunicación en el círculo familiar.
- Escepticismo y desconfianza en instituciones diferentes a la escuela.

## Conclusiones sobre la estrategia pedagógica

- La estrategia estimula la reflexión y la capacidad de descripción y de escucha (cada persona contaba a los demás su historia).
- Motiva una reflexión sobre la vida cotidiana en la escuela o en el contexto que la rodea,

teniendo como referente las relaciones entre lo individual y lo social, en tanto se acepta que la interacción es la unidad fundamental de la vida social.

- Genera la reflexión entre los diferentes actores acerca de la participación como un paso hacia la construcción de proyectos de ciudad y de nación.
- Los actores de los tres grupos disponen de valores y actitudes importantes en la formación de la esfera pública desde la escuela, tales como: la rápida respuesta para colaborar en las actividades propuestas; la confianza absoluta en el colegio como espacio de encuentro y formación académica; sus formas de interacción desde el afecto, la amistad y la solidaridad; el interés por discutir y analizar los aspectos del acontecer público.

## Conclusiones generales

- El desarrollo del proyecto propicia la formación de una escuela ciudadana (Freire, 1983) en el sentido de que esta brinda y encuentra un significado relevante en la promoción de una verdadera ciudadanía, capaz de participar activamente en la transformación social y en la generación de una nueva dirigencia política.
- La escuela forma para la ciudadanía en la medida en que cada persona vale como actor social, le son reconocidas sus cualidades y puede ser un amigo potencial. Esto crea redes de relaciones y sirve de fundamento para acciones comunes en la esfera de lo público. De esta manera los grupos humanos son cada

<sup>1</sup> Savater, F., *Ética para Amador*, Barcelona, Editorial Ariel, 1991, p. 107.



vez más inteligentes al utilizar sus recursos en el mejoramiento de su calidad de vida.

- Una nueva cultura política a partir de las instituciones educativas produce efectos positivos en la creación de valores compartidos, normas sociales y culturales, además de generar capacidad de asociación como capital social que impulsa la construcción de redes en un clima de confianza.

La escuela, sus espacios y proyectos son para los jóvenes escenarios propicios donde formarse desde la vivencia de lo público, como afirma Fernando Savater, *«para vivir humanamente, transcurrir en compañía de humanos, hablando con ellos, pactando y mintiendo, siendo respetado o traicionado, amando, haciendo proyectos y recordando el pasado, desafiándose, organizando juntos las cosas comunes, jugando, intercambiando símbolos. La escuela es el espacio para dar y recibir los regalos humanamente más apetecibles de la vida... el cariño sincero de los otros o su amistad sin cálculo»*.<sup>1</sup>

- La escuela es un espacio privilegiado para la formación política, allí el sujeto tiene la posibilidad de construir su mundo en el intercambio con otros. Este mundo no está dado, es construido, y es propio de cada generación.
- Por todo lo anterior la escuela debe apostarle a la construcción de lo público mediante la creación de espacios de debate, de crítica, de reflexión sobre los aprendizajes sociales y cul-

turales, desde la conversación, para intentar develar las motivaciones de las comunidades en la búsqueda de mejores condiciones de vida.

*Grupo de investigación: “Línea de desarrollo humano y valores”*

*Dirección general:* Myriam Ochoa – Decana Facultad de Educación.

*Coinvestigadores:* Betty Monroy, Josefa de Posada, Martha Salazar, Nubia Ramírez, Daniel Valencia.

## Bibliografía

ARENDET, H., *La condición humana*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1993.

\_\_\_\_\_, *¿Qué es la política?*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1997.

BAUMAN, G., *El enigma multicultural*, Barcelona, Ediciones Paidós, 2001.

BAUMAN, Z., *En busca de la política*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002.

DE SOUSA SANTOS, B., *De la mano de Alicia, lo social y lo político en la postmodernidad*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores y Uniandes, 1998.

GARAY, L. J., (Ed.) *Ciudadanía - lo público - democracia*, Bogotá, Textos y Notas.

SENNETT, R., *El declive del hombre público*, Barcelona, Ediciones Península, 1978.

SAVATER F., *Ética para Amador*, Barcelona, Editorial Ariel, 1991.



# El conflicto colombiano y la investigación sobre formación ciudadana en la última década\*

JUAN CARLOS TORRES A.\*\*  
ALEXIS V. PINILLA DÍAZ\*\*\*

## Presentación

El análisis de la formación de ciudadanos en Colombia sólo puede entenderse en relación con los contextos político, económico, social y cultural en que se enmarcan las diferentes propuestas educativas que para el efecto se han planteado en las últimas décadas. En tal sentido, podemos identificar dos grandes paradojas que contribuyen a explicar esta situación.

La primera se refiere a que Colombia ha sido considerado el país latinoamericano de más larga tradición democrática y civilista y, al mismo tiempo, es el que ostenta los mayores índices de violencia, en particular donde ella ha sido empleada persistentemente como herramienta de acción política y social. Este complejo fenómeno hunde sus raíces en la historia y en las propias características de constitución de la sociedad colombiana, configurando un extraño y contradictorio “modelo de democracia” en guerra permanente. Al respecto vere-

mos, de manera sintética, tres *rasgos identificativos* del fenómeno de la violencia en Colombia: la continuidad, la complejidad y los efectos culturales.

En primer lugar, su carácter permanente y continuo en la historia del país convierte a la violencia en un hecho estructural, presente en diversos espacios de la geografía nacional, algunos de los cuales aparecen como escenarios de las guerras civiles en el siglo XIX y luego como lugares de

---

\* Estas reflexiones tienen como referencia dos proyectos de investigación: “Estado del arte en formación ciudadana en instituciones escolares de Bogotá, 1994-2002” (cofinanciada por la Universidad Pedagógica Nacional y el IDEP) y “Análisis de competencias ciudadanas y formas de convivencia en la escuela” (cofinanciada por la UPN y Colciencias).

\*\* Profesor del Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional; integrante de los grupos de investigación “Saberes y prácticas educativas” y “Sujetos y nuevas narrativas en ciencias sociales”.

\*\*\* Profesor del Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional; codirector del grupo de investigación “Educación y cultura política” e integrante del grupo “Sujetos y nuevas narrativas en ciencias sociales”.



violencia en el siglo XX, agudizándose durante el conflicto armado de los últimos cuarenta años, que se inicia con la emergencia de las guerrillas en la década de los años sesenta y posteriormente con la emergencia del narcotráfico y de los grupos paramilitares a principios de la década de los ochenta, que al agregar nuevas modalidades de violencia vuelven aún más compleja la situación, ya que ambos fenómenos se enquistan en la sociedad y se extienden por gran parte del territorio e incluso cruzan las fronteras, internacionalizando el conflicto.

En un diagnóstico realizado en 1987 se advertía que frente a las violencias anteriores ahora se trataba de

«la caracterización de un escenario mucho más complejo, en el que no solo la naturaleza de la violencia política ha cambiado estructuralmente sino en el que, además, han irrumpido nuevas modalidades de violencia que coexisten, se superponen o se retroalimentan, en una lógica implacable que deja cada vez menos espacios abiertos al optimismo».<sup>1</sup>

En segundo lugar en relación con la complejidad del conflicto colombiano podemos decir que las manifestaciones son diversas y contradictorias, así como las razones, las fuentes y los actores que lo generan y que configuran el escenario de un país acosado por múltiples y estériles formas de violencia que cruzan de manera ineluctable todos los ámbitos de la vida social. Entre las causas se ha destacado la limitada presencia del Estado en vastas regiones del país y su fragilidad como espacio institucional en el cual se pueden expresar las relaciones de las fuerzas sociales, sus conflictos y la superación de estos. La incapacidad de las “fuerzas del orden” para controlar las situaciones

de violencia en el marco del Estado social de derecho y la del aparato judicial para administrar justicia de manera eficiente y oportuna, incrementan de forma alarmante la impunidad y abren las puertas a diferentes prácticas de justicia privada que lesionan los precarios lazos de solidaridad social existentes. En tales condiciones, los mecanismos de solución pacífica de los conflictos han sido crecientemente sustituidos por mecanismos violentos. La violencia, entonces, gana en legitimidad lo que pierde en legalidad.

En tercer lugar, la persistencia de las dos características anteriores ha contribuido a una especie de “naturalización” del conflicto entre los colombianos, al acostumbramiento de las personas a un estado de cosas que parece inalterable, o a considerar la imposibilidad de su superación. La creciente pérdida de legitimidad y de credibilidad en las instituciones para atender las demandas sociales y para resolver los conflictos se traslada también a la validez de las normas como instrumentos de regulación de las relaciones sociales y personales, generando situaciones de anomia e indiferencia frente a asuntos de índole común, dado que se conmina a cada quién a resolver los asuntos como pueda. Esta situación ha llevado a la configuración de imaginarios referidos a la inevitabilidad de la violencia o incluso a la “necesidad” de recurrir a ella como único recurso válido y posible para dirimir las diferencias o para lograr determinados propósitos.

Estos comportamientos dificultan la transformación de la violencia vivida en relato pasado. An-

<sup>1</sup> Comisión de Estudios sobre la Violencia, “Colombia: violencia y democracia”, informe presentado al Ministerio de Gobierno, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1987, p. 10.



tes que convertirse en parte de nuestra memoria, la violencia sigue siendo una forma de *presente continuo* en la cotidianidad, desdibujando la idea de nación, de comunidad y democracia, y configurando, a la vez, identidades colectivas fragmentadas. Como sugiere María Victoria Uribe,

la violencia es tan directa y constante que no da lugar a procesos de simbolización y cada nuevo evento adquiere significación en la medida que sea el último, pues apenas ocurre otro, el evento previo se olvida. El ciudadano común no logra una aprehensión holística del fenómeno de la violencia en el pasado remoto, y los hechos violentos actuales se perciben de manera fragmentaria y dislocada.<sup>2</sup>

La tradición heredada contra la diferencia nos lleva a construir al otro como enemigo, actuando frente a él desde la sospecha. Un ejemplo de esta lógica discriminatoria la encontramos en la situación creada por el desplazamiento forzado en Colombia, donde miles de personas se convierten en desarraigados, obligados a recorrer un camino plagado de rechazos, exclusiones y nuevas formas de violencia. Los hechos reales que generan las distintas formas de violencia se ven reforzados por lo que algunos investigadores han llamado *cultura de la violencia*, la cual se reproduce a través de la familia, la escuela y los medios de comunicación, agentes centrales de los procesos de socialización.<sup>3</sup>

Ante esta situación resulta paradójico hablar de ciudadanía en tanto la multiplicidad de factores que están en la base del conflicto y la violencia socavan y limitan su ejercicio. Así,

el propio desarrollo y escalonamiento de los episodios conflictivos profundizan la crisis de lo ciudadano: el señalamiento indiscriminado, el des-

plazamiento forzado, las detenciones masivas, las desapariciones sistemáticas y la aniquilación selectiva o masiva bajo la forma de masacres y genocidios se convierten en situaciones límites donde claudican los derechos ciudadanos. En este sentido, el conflicto, con su crudeza, refuerza el hecho de que la ciudadanía, en sus múltiples concepciones (como expresión de la autonomía de los sujetos, como reconocimiento de un cuerpo social vinculante o como ejercicio de participación que robustece las instituciones), solo es un enunciado normativo que no tiene efectos prácticos en amplias zonas del país [...] La ciudadanía en un país como Colombia está sometida a un círculo vicioso: afectada de antemano por las causas del conflicto, se presenta tanto más desajustada por el desarrollo del mismo.<sup>4</sup>

En este panorama encontramos también otras visiones y acciones de sujetos y organizaciones que buscan reconstruir el ejercicio de la ciudadanía no solo en medio del conflicto y la guerra, sino también de profundas exclusiones sociales, económicas y políticas, en la perspectiva de erigir nuevas formas de ser ciudadano. Esta emergencia de “actores políticos inesperados” amplía las miradas de indagación hacia las llamadas “ciudadanías alter-

<sup>2</sup> Uribe, M. V., “El modelo chulavitas *vs.* tipacoques en Colombia”, en *Las guerras civiles desde 1830 y su proyección en el siglo XX*, Bogotá, Memorias de la segunda Cátedra Anual de Historia, Museo Nacional de Colombia, 1998, p. 219.

<sup>3</sup> La generalización de estos comportamientos ha llevado a la especulación sobre la intolerancia de los colombianos, aceptada ya como axioma, lo cual ha sido criticado por algunos autores. Posada, E., *Ilegitimidad del Estado en Colombia. Sobre los abusos de un concepto*, Bogotá, Alfaomega-Cambio, 2003, p. 4.

<sup>4</sup> Para un conocimiento amplio de esta situación, véase *Ciudadanía y conflicto. Memorias del Seminario Internacional*, María Teresa Cifuentes y Adrián Serna D. (Comps.), Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2006 (la nota está tomada de la presentación).



nativas”, las cuales lo son también por expresarse como «órdenes alternativos de hecho».<sup>5</sup>

La educación y la escuela son también escenarios del conflicto político y social y, a la vez, de su propia conflictividad. Las distintas manifestaciones de la contienda social “penetran” en las instituciones escolares, muchas de las cuales, por estar encerradas en sí mismas y dedicadas a cumplir funciones reproductoras, se encuentran inermes ante nuevas realidades que no pueden seguir negando y para las cuales no tienen respuestas. Sin pretender que la educación y la escuela sean “espejo de la sociedad”, parece que están cada vez menos preparadas para atender las crecientes y cambiantes demandas que esta sociedad y el Estado le hacen y para resolver sus propios problemas.

Reseñemos algunos aspectos propios del conflicto en la educación: día tras día es creciente el número de estudiantes y docentes víctimas de la violencia organizada y de la delincuencia común. Ilustran esta alarmante situación las siguientes cifras: durante el 2004, más de 348 niños fueron secuestrados y cerca de 3.000 adultos puestos en situación de cautiverio por causas desconocidas.<sup>6</sup> Entre los años 2000 y 2003, según informes de la Federación Colombiana de Educadores, más de 40 maestros fueron asesinados en el país, cerca de 100 sometidos a desplazamiento forzado hacia Bogotá en el 2003 y otro tanto hacia diferentes municipios. El continuo índice de deserción escolar, la insuficiente capacidad de cobertura del sistema educativo, el creciente aumento de la educación privada en detrimento de la ofrecida por el Estado, son, entre otros, algunos de los aspectos que muestran el aciago panorama educativo nacional.

Otro problema que atenta profundamente contra el derecho a la educación es el elevado número de niños y jóvenes que se encuentran por fuera del sistema educativo. De acuerdo con cifras del año 2002, se estimó que 2'359.515 niños y jóvenes no estaban escolarizados.<sup>7</sup> Esta situación de exclusión se agudiza debido a la ausencia de políticas claras sobre la participación de las minorías étnicas o religiosas en el sistema educativo. En este sentido, el informe de Naciones Unidas muestra que el país es el único a nivel mundial en donde la educación primaria no es gratuita, y que además históricamente ha exhibido exclusiones basadas en todos los criterios discriminatorios actualmente prohibidos.

Sin embargo, y a pesar de la compleja y dramática situación presentada, en muchas instituciones educativas han venido creciendo los esfuerzos por democratizar el ambiente escolar y fortalecer los procesos de formación de una ciudadanía activa, tratado de ampliar los horizontes comprensivos de la educación pública con respecto al conflicto y desarrollado estrategias para integrar el escenario escolar con los contextos sociales, políticos y culturales en los cuales está inscrito.

<sup>5</sup> Véase Gloria Naranjo, Deicy Hurtado y Jaime Peralta, *Ciudad y ciudadanía bajo la lente del conflicto urbano*, Medellín, Corporación Región, 2001.

<sup>6</sup> Tomado de Juan David Laverde, “Impunidad, aliada del secuestro”, *El Espectador*, p. 6, abril 11 de 2004.

<sup>7</sup> Para ampliar información estadística sobre la situación en educación y otros sectores como salud, vivienda, justicia, alimentación, política agraria, ver *El embrujo autoritario. Primer año de gobierno de Álvaro Uribe Vélez*, Bogotá, Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo, septiembre de 2003.



Es en el marco de estas reflexiones donde ubicamos cualquier intento de respuesta a la pregunta principal de este evento: ¿para qué investigar en pedagogía?, y en este caso particular, centrados en nuestra experiencia de investigación en el tema de la formación ciudadana, esto es, en las rutas que ha seguido la formación de ciudadanos en el escenario escolar durante algo más de una década.

Investigar desde la pedagogía el problema de la ciudadanía en la escuela permite evidenciar las dificultades en la definición epistémica del objeto de estudio y reconocer la necesidad de conformar un campo de conocimiento y de práctica pedagógica sobre la formación ciudadana con el fin de lograr transformaciones en las condiciones de existencia de la escuela, en las concepciones y prácticas curriculares, en las formas de socialización; en las relaciones pedagógicas, institucionales y con la comunidad.

En este contexto de exclusión y violación permanente del derecho a la educación, desde mediados de la década de los 90 ha sido creciente el interés por el problema de la formación ciudadana y la construcción de una cultura democrática en la escuela. Además de la puesta en marcha de programas formativos relacionados con estas temáticas, también ha crecido el número de investigaciones realizadas tanto por centros de investigación y ONG, como por parte de los mismos docentes. Si bien en la mayoría de proyectos adelantados en los últimos años hay una riqueza empírica implícita, estos aún no han dado respuesta a la crítica situación de la escuela y a los procesos de desarraigo social de los niños y jóvenes. Con el ánimo de ilustrar esta situación,

expondremos las principales características de estas investigaciones, tomando como base el estado del arte que realizamos sobre el tema<sup>8</sup> con la co-financiación de la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico —IDEP—.

### La investigación sobre formación ciudadana en Bogotá

La investigación “Estado del arte en formación ciudadana en instituciones escolares de Bogotá, 1994-2002” nos permitió evidenciar dos momentos y dos rutas:

En el primero, que va desde mediados de la década de los setenta y hasta finales de los noventa, encontramos un número significativo de investigaciones y experiencias agrupadas bajo la denominación genérica de educación para la democracia, incluyendo la idea de formación cívica. La centralidad del término *democracia* pareciera obedecer a la percepción generalizada de una carencia o un déficit democrático, tanto en el país como en la educación, lo cual junto a la grave situación de violación de los derechos humanos, los convirtió en importantes propósitos políticos y educativos. Recordemos que en el análisis político de la época era recurrente el uso de términos como “democracia formal”, “democracia restringida”, “democracia excluyente”.

Para apoyar la formación cívica el MEN creó el “Programa de educación para la democracia, la

<sup>8</sup> Los resultados completos de este proyecto de investigación pueden consultarse en Pinilla Díaz, Alexis V. y Torres Azócar, Juan Carlos, “De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbres”, Bogotá, Universidad Pedagógica, 2006.



paz y la vida social”, desarrollado en los cinco grados de la educación básica primaria a partir de 1985. El término alcanzó su máxima expresión en la Constitución Política de 1991 (centrada en la “democracia participativa” y en el reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural de la sociedad colombiana) y en el desarrollo legislativo que buscaba transformar la educación y la escuela: la Ley General de Educación y el Decreto 1860, en 1994. En el mismo año el MEN promulgó la Resolución 1600, mediante la cual se hace obligatoria la inclusión en los PEI de cada plantel del “Proyecto nacional de educación para la democracia”.

Un segundo momento se inicia a mediados de la década de los noventa con la emergencia del término ciudadanía y concomitantemente la idea de formación ciudadana. Al respecto, encontramos dos rutas para abordar esta nueva perspectiva: la de las políticas urbanas a través del Programa de Cultura Ciudadana, y la de las políticas educativas a través del establecimiento de los estándares básicos de competencias ciudadanas.

Aquí encontramos la segunda paradoja: la adopción simultánea de la Constitución de 1991 y del modelo económico neoliberal. Mientras la nueva Constitución generó una apertura política que produjo condiciones favorables para un proceso de democratización e integración de la sociedad, la apertura económica neoliberal entró a contrarrestar dicha posibilidad, puesto que implicó procesos sociales excluyentes debido a la imposición de políticas de ajuste, privatización, reducción del gasto público social, limitando el papel del Estado para instrumentar las políticas económicas (que pasan a regirse por las leyes del mercado),

que compensen los desniveles sociales, contribuyendo al aumento de la desigualdad, la exclusión y la pobreza; y mediar democráticamente en los conflictos, recurriendo cada vez más al uso de la fuerza y a la coacción jurídica.

En relación con la política educativa de inspiración neoliberal, la educación deja de ser un derecho humano fundamental y la escuela de ser un lugar de vigencia de lo público, para convertirse en un *servicio transable*, abriendo las puertas a una organización mercantil de la educación, que pasa a ser calificada como servicio educativo. De esta manera se facilita la reconversión del sistema educativo en sus relaciones estructurales con el todo social, lo que lleva a transformar no solo la administración y la organización escolar, sino la concepción misma de la institución.

Por otra parte, y en correspondencia con el discurso hegemónico que se entroniza en el campo educativo, la formación ciudadana entra en el terreno de las evaluaciones masivas, fundamentada en las nuevas *categorías oficiales* de competencias y estándares a través de las cuales se busca reorientar el contenido de los procesos educativos sobre la base de unos mínimos básicos y comunes. En este predominio de lo que podemos llamar *pedagogías de control social*, la mirada sobre la formación ciudadana ha tendido a privilegiar la evaluación para diagnosticar el grado de desarrollo cognitivo-político de las niñas, los niños y los jóvenes, derivando conclusiones generales que en muchos casos desconocen la complejidad de la formación social y política de los mismos, la heterogeneidad de la población y las características particulares de los contextos en los cuales se encuentran las instituciones educativas.



Esta moda sobre lo ciudadano generó ambigüedad en el uso del término, dejando al descubierto la ausencia de referentes comunes sobre lo que en las políticas educativas se entiende por ciudadanía, generando una yuxtaposición de concepciones, pues bajo el epíteto de formación ciudadana se incluyeron las más diversas estrategias relacionadas con la elaboración del manual de convivencia, la conformación y funcionamiento del gobierno escolar, la resolución de conflictos en la escuela, la promoción y defensa de los derechos humanos, la formación de mediadores escolares, la educación para la democracia, la educación en valores y el problema del desarrollo moral y cognitivo de los estudiantes. En el estado del arte mencionado encontramos que la mayor parte de investigaciones e innovaciones se ubican en los ámbitos de la resolución de conflictos y la convivencia escolar (47,3%), seguido del de ética, educación moral y formación en valores (38,8%), y, por último, el de la educación en y para los derechos humanos (13,8%).

En el primer ámbito los temas más recurrentes están relacionados con la resolución de conflictos en la escuela (campo en el cual consideramos que hay una riqueza enorme por el tipo de prácticas y estrategias evidenciadas en distintos proyectos institucionales), problemas de violencia y convivencia, procesos de socialización política y de apropiación de la institucionalidad relacionada con la instauración de la democracia en la escuela y el componente comunicativo en los procesos de formación ciudadana.

Como parte del desarrollo de proyectos de investigación y de innovación en varias instituciones educativas se adelantaron de solución dialoga-

da de los conflictos, el reconocimiento del otro como “otro” y la concertación-negociación como base de la convivencia. En algunas instituciones se reformularon los manuales de convivencia y se reorientaron los PEI, dándole mayor importancia al componente de la formación ciudadana y a la inclusión de las culturas juveniles en el desarrollo institucional.

En el campo de la ética, la educación moral y la formación en valores, el énfasis está puesto en el desarrollo moral y sus referentes teóricos se hallan cercanos a la perspectiva cognitiva-evolutiva y a la educación del sujeto moral a través de la construcción social de los valores. Sumado a estas dos miradas, podemos decir que en el tema de formación en valores emergen otras perspectivas de análisis, aún no muy desarrolladas, tales como la relación entre problemas de género y formación de valores (tanto en docentes como en estudiantes), la ciudad como espacio para la construcción de valores, y la importancia que adquieren las expresiones estéticas y lúdicas.

Por su parte, en las investigaciones sobre derechos humanos, las cuales son minoritarias con respecto a los otros dos campos, la centralidad la ocupan los actores sociales más vulnerables (desplazados, minorías étnicas, etc.); y resulta interesante la emergencia de los discursos de género en los análisis sobre educación y derechos humanos. En este enfoque la defensa y protección de los derechos humanos en la escuela está en relación directa con la inclusión social y con el reconocimiento del otro como factor esencial de la convivencia.



En términos generales, a pesar del incremento de proyectos de investigación, innovaciones pedagógicas, proyectos de aula y otras estrategias, existe un vacío en su sistematización, lo que impide dar cabal cuenta de sus alcances y aportes. Esta mirada retrospectiva y analítica sobre las experiencias realizadas en los últimos años puede ayudar —a docentes, estudiantes, directivos, entre otros— a tomar conciencia y a posicionarse mejor para poder reconfigurar los supuestos y las bases de la construcción de ciudadanías activas en la escuela.

La educación ciudadana necesita un planteamiento integrado, en la teoría y en la práctica, que oriente la formación del sujeto político en la escuela, es decir, que aporte elementos teóricos, pedagógicos y didácticos para responder las preguntas sobre qué tipo de ciudadano se quiere formar, en qué tipo de democracia, en qué tipo de escuela, respuestas que requieren del concurso de diversas disciplinas sociales y de la *participación reflexiva* de la comunidad educativa.

Se trata, como señala Giddens,<sup>9</sup> de fortalecer la posibilidad de que la sociedad pueda pensarse a sí misma y optar por su propio destino, dado que este queda en las manos de los ciudadanos y no exclusivamente en las de los expertos, como viene ocurriendo en la actualidad. Con tal orientación se busca que los actores escolares se potencien como sujetos de política pública, esto es, que tengan la posibilidad de apropiarse de ella y propongan salidas desde su experiencia vital.

En contradicción con lo anterior, el papel marginal asignado a la escuela en el programa de cultura ciudadana de las administraciones distritales de Antanas Mockus y Enrique Peñalosa, fortaleció la

introversión a que ha sido sometida la escuela en las políticas educativas, las cuales privilegian la realización de evaluaciones masivas, el establecimiento de competencias básicas en la solución de los problemas de institucionalidad y una gestión tecnocrática que prioriza las funciones administrativa y financiera frente a la función educativa y pedagógica propia de la escuela. Además,

el énfasis puesto en la evaluación del logro de los alumnos en competencias básicas [...], así como la configuración de un sistema de incentivos y unos programas de mejoramiento institucional centrados en estas competencias, han tendido a dejar por fuera de las escuelas aquellas prácticas que harían posible su mayor articulación con la cultura urbana.<sup>10</sup>

### Convivencia y ciudadanía en la escuela: apuntes para una agenda de discusión<sup>11</sup>

La democratización de la escuela puede ser solo un eslogan para justificar una política pública en educación promovida para tomar distancia de anteriores administraciones y crear su propio sello distintivo de la “manera como se deben hacer las cosas”. El riesgo que se corre es el de no trascender el eslogan mismo y producir en los actores de la escuela escepticismo y frustración, pero puede ser de gran valor si se articulan acciones institucionales que propicien un verdadero desarrollo

<sup>9</sup> Giddens, A., *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza, 1993.

<sup>10</sup> Sáenz, J., *Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal*, Bogotá, IDEP-Alcaldía Mayor, 2004, p. 11.

<sup>11</sup> Estos apartados corresponden a la investigación “Análisis de competencias ciudadanas y formas de convivencia en la escuela”, cofinanciado por la UPN y Colciencias, 2005-2006.





de la democracia en la escuela, lo cual exige la transformación de las prácticas educativas, sus formas de disciplinamiento y control y el tipo de relaciones que establecen sus actores; en suma, si se logra impactar favorablemente los procesos de convivencia escolar.

En un estado del arte en formación ética, valores y democracia, realizado en 2001,<sup>12</sup> se invita a revisar nuestro sistema educativo y nuestra práctica pedagógica con la idea de ser cada vez más conscientes de la íntima relación existente entre la educación y el ejercicio de la democracia, por un lado, y de la acción de la sociedad civil y el ejercicio de la ciudadanía política, por el otro, inclusive bajo la guerra que vive la sociedad colombiana. Se enfatiza en la función de las ciencias sociales y de la pedagogía, las cuales deberían encaminarse, sin perder su rigor, a señalar aquellos aspectos que permitan a la escuela orientar la acción para la convivencia pacífica y el ejercicio de una ciudadanía incluyente.

Al examinar los problemas de la convivencia y la democracia en la escuela conviene realizar un análisis sobre lo que implica la constitución de lo educativo para la conformación de la democracia en nuestra sociedad. Según Mejía y Restrepo,

la violencia se actualiza siempre por la cultura y las mentalidades que la expresan, pero la cultura no es una fatalidad, porque es de su esencia el poder transformarse [...] Se trataría, en efecto, de pensar que la educación, en su conjunto, pudiera concebirse como un poder público, del mismo talante que los otros poderes que la Constitución reconoce. Por tanto, con el mismo grado de autonomía e interdependencia que ella les asegura.<sup>13</sup>

Es claro que no toda forma de convivencia en la escuela es democrática o propicia relaciones democráticas. Se puede convivir con “otros” en condiciones aparentemente pacíficas —en ausencia de violencia física— en escuelas en las que existe un sometimiento a una autoridad incuestionable e infranqueable. Sin embargo, esto no garantiza una auténtica convivencia pacífica, entendiéndose por tal el reconocimiento de autoridades legítimas y legitimadas en la escuela, relaciones de respeto mutuo, actuaciones de solidaridad e inclusión y la existencia de alternativas racionales orientadas hacia el entendimiento colectivo. El sometimiento a una autoridad naturalizada por el poder que detenta el adulto sobre el niño y el joven en la escuela puede fácilmente ser causa de frustración y resentimiento, mientras que el acatamiento voluntario de los acuerdos y las normas en los cuales se ha participado genera posibilidades de identificación con causas comunes y de legitimación de la autoridad que sostiene lo pactado y vela por su cumplimiento. En la medida en que la autoridad se desdogmatiza, la convivencia pacífica se posibilita.

Aguilar y Betancourt afirman que la apuesta por una acción comunicativa y discursiva podría configurar un elemento definitorio en la construcción de la cultura escolar democrática. Los estudios de caso de las experiencias educativas investigadas

<sup>12</sup> Hoyos Vázquez, G., “Formación ética, valores y democracia”, en M. Henao y J. Castro (compiladores), *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*, tomo I, Bogotá, Icfes, Colciencias, Socolpe, 2001.

<sup>13</sup> Mejía, M. R.; Restrepo, G., *Formación y educación para la democracia en Colombia*, Bogotá, Unesco, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 1997, pp. 240-241.



por estos autores han mostrado que la escuela puede potenciar nuevas formas de escritura, nuevos lenguajes y modos de expresión como manifestación de prácticas democráticas que requieren de la multiplicación de las interacciones comunicativas.<sup>14</sup>

Es importante enfatizar el reto que tiene la escuela en Colombia de plantearse la pregunta por la convivencia escolar de manera situada, esto es, teniendo en cuenta las características de cada contexto escolar, sus modalidades de organización, las necesidades de sus actores, las formas de comunicación que estos privilegian y las expectativas de futuro que se permiten proyectar.

La convivencia en la escuela no puede seguir siendo pensada simplemente como un proceso de socialización o como posibilidad de relacionamiento más o menos pacífico entre los distintos actores sociales; por supuesto que la convivencia tiene que ver con todo ello, pero, principalmente, define un horizonte político, la mayoría de las veces trasparentado en los manuales de convivencia y en las formas de administración de justicia que se producen en los contextos educativos. La dimensión política en la convivencia escolar tiene que ver fundamentalmente con la significación de lo público, o sea, con la valoración de aquello que se considera un bien común. Las formas de convivencia no pueden ser “dictadas” o prescritas, sino discutidas, problematizadas, definidas y revisadas periódicamente por los actores escolares.

En relación con este aspecto surge la pregunta por las formas de existencia de la institución educativa y las maneras como se organiza y funciona

para responder a las tareas que le determinan la sociedad y el Estado, y las que corresponden a su labor educativa. A la vez, surge la pregunta sobre los modos de regulación que establece la escuela en ejercicio de su autonomía relativa, es decir, la manera como se interpretan y asumen las determinaciones políticas y jurídicas externas. Como ejemplo, la Ley 115 de 1994 y sus decretos reglamentarios establecen que cada institución educativa debe tener su propio Proyecto Educativo Institucional y un manual de convivencia en el que, a través de la participación de toda la comunidad educativa, se llegue a los acuerdos necesarios para diseñar una forma de convivencia pacífica, regida por un sistema de valores orientados hacia la justicia y la paz. Sin embargo, muchos de estos manuales no han superado la concepción tradicional del “reglamento estudiantil”.

De manera genérica puede decirse que existen al menos dos formas para referirse a los procesos de convivencia en la escuela: la descriptiva y la intención propositiva. En la primera se caracteriza, se tipifica y se narran los modos de interacción y de comunicación de los sujetos sociales de la escuela, esto es: las formas de expresión que se legitiman; la manera como se producen y resuelven los conflictos; las relaciones de poder entre las figuras de autoridad y los estudiantes; las jerarquías sociales; los liderazgos académicos, sociales y políticos; en suma, la convivencia escolar tiene una ocurrencia en el tiempo, un desenlace natural que depende de las condiciones y las circunstancias personales de quienes inte-

<sup>14</sup> Aguilar, J. F. y Betancourt, J. J., *Construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santafé de Bogotá*, Bogotá, IDEP, Innove, 2000, pp. 25-28.



ractúan. Bajo esta perspectiva, los procesos de convivencia no pueden ser intervenidos más allá de lo determinado en la estructura curricular y en las formas de disciplinamiento habituales en la escuela.

La intención propositiva, por el contrario, se entiende como el resultado de la intervención pedagógica intencional de los procesos de convivencia. Aquí las formas de comunicación e interacción de los sujetos sociales son susceptibles de reflexión, discusión y definición colectiva. La convivencia es objeto de observación y reflexión permanente, lo que la convierte en un asunto de interés general (público) y permite que la participación se entienda como la manera en que se está dispuesto a ocupar el espacio escolar.

Esta intención propositiva es también una intención normativa. En palabras de Zemelman,

pretendemos colocarnos frente al problema de la racionalidad humana como ese lugar de su vida donde se condensan, tanto los nudos que impiden, como los espacios que posibilitan desenvolverse hacia una esperanza, la cual, por sí misma, expresa todos los anhelos y sueños, los esfuerzos de superación, y también los fracasos, que hacen del hombre la única especie capaz de un comportamiento absolutamente normativo.<sup>15</sup>

Comprender el sentido de las normas y su importancia práctica exige un pensamiento crítico y un criterio moral desde dónde juzgar su pertinencia y validez. Esto resulta más notorio cuando se solicita o se exigen razones para impugnar o derogar una norma. En estos casos siempre es necesario presentar motivos o razones que justifiquen de qué modo la modificación o eliminación de una norma protege derechos inalienables de las personas o facilita sus posibilidades de desarrollo.

La formación ciudadana depende, en buena medida, del tipo de relación que los actores de la escuela establecen con la norma. Un esquema educativo autoritario puede hacer que las personas obedezcan normas, se sometan a ellas, pero difícilmente lograr que las acaten voluntariamente, que asuman responsabilidad moral con su significado y finalidad. La promoción de la norma suele producirse de manera negativa, a través de las consecuencias punitivas que se derivan de su no acatamiento, esto es, la retaliación y el castigo. Ello conduce al establecimiento de una relación externalista con la norma que usualmente se orienta hacia la idea del *control social*, dificultando u obstruyendo la constitución de la autonomía. Este hecho, entendido como una constante en la historia nacional, ha redefinido las características de nuestra cultura política y las formas de relacionarnos con lo público, de allí que sea necesario propiciar espacios para la construcción colectiva de pactos de convivencia en la escuela y el entorno escolar y, desde allí, proyectar las rutas para consolidar ciudadanías activas acordes con las demandas sociales y políticas de nuestro tiempo, ciudadanías que requieren pedagogías liberadoras que reconozcan el potencial de transformación social que tiene todo acto educativo.

Las experiencias acumuladas en los últimos años pueden dar pistas para profundizar la reflexión sobre la ciudadanía en la escuela y, a su vez, reorientar las estrategias gubernamentales con el fin de que la ciudadanía deje de entenderse como una condición a la que llegan los niños y jóvenes después de ser “sometidos” a determinados dis-

<sup>15</sup> Zemelman, H., *Sujeto: existencia y potencia*, Barcelona, Anthropos Editorial, 1998, p. 13.



positivos aparentemente democráticos, y empiece a ser considerada como un principio articulador, que tiene un carácter histórico y, por ello, adquiere sentido de acuerdo con las tensiones político-culturales de un momento específico.<sup>16</sup> La construcción de la ciudadanía en la escuela debe buscarse no solo en los conocimientos o las competencias que tengan los niños y jóvenes frente al sistema democrático, sino también en la experiencia cotidiana que estos sujetos tienen en sus contextos reales de existencia con lo político y lo cultural. En este sentido retomamos las siguientes reflexiones de Martín-Barbero:

Construcción de ciudadanos significa que la educación tiene que enseñar a leer ciudadanamente el mundo, es decir, tiene que ayudar a crear en los jóvenes una mentalidad crítica, cuestionadora, desajustadora de la inercia en que la gente vive, desajustadora del acomodamiento en la riqueza y de la resignación en la pobreza. Es mucho lo que queda por movilizar desde la educación para renovar la cultura política, de manera que la sociedad no busque salvadores, sino que genere sociabilidades para convivir, concertar y respetar las reglas del juego ciudadano.<sup>17</sup>

De no entenderse la ciudadanía de una manera amplia y contextual, la formación política de los niños y jóvenes en la escuela seguirá estando condenada al instrumentalismo y a miradas eficientistas que cohonestan con las macro-políticas neoliberales que están minando cada vez más la construcción de proyectos colectivos. Si no ampliamos la mirada sobre la ciudadanía escolar hacia los problemas que tiene la población en la mayoría de ciudades del país y hacia las comunidades rurales que difícilmente aparecen

en nuestra agenda investigativa, es decir, si no relacionamos la formación ciudadana con el tema de la inclusión social, seguiremos negando la ciudadanía, antes que construyéndola, o, peor aún, estaremos proponiendo ciudadanías sin ciudadanos. Como sugieren Frigotto y Gentili,

En las bases de estas transformaciones se configura la especificidad que asume el proceso de mundialización del capital asociado al recetario neoliberal. Una combinación explosiva que nos aleja de la posibilidad de construir una sociedad donde la integración se garantice a partir del reconocimiento y la realización efectiva de derechos inalienables; derechos que permitan reconocernos como ciudadanos y ciudadanas de una sociedad donde la justicia y la libertad no sean monopolio de aquellos que concentran el poder económico. Una combinación explosiva que pone de manifiesto la limitada capacidad civilizatoria del capitalismo, el cual se torna cada vez más violento, excluyente y destructivo. Uno de los grandes desafíos que se presenta a quienes no se conforman con el actual curso de la historia, quizás sea entender en profundidad las nuevas modalidades de sociabilidad capitalista, para pensar y construir también nuevas formas de lucha y resistencia que permitan frenar los efectos discriminadores de las políticas de exclusión promovidas por los Estados neoliberales.<sup>18</sup>

<sup>16</sup> Mouffe, Ch., *El retorno de lo político*, Barcelona, Paidós, 1999.

<sup>17</sup> Martín-Barbero, J., "Una escuela ciudadana para una ciudad-escuela", Memoria de la Cátedra de Pedagogía: "Bogotá, una gran escuela", en revista *Educación y Ciudad*, IDEP, N° 6, Bogotá, diciembre de 2004, pp. 121-122.

<sup>18</sup> Gaudêncio, F. y Gentili, P. (compiladores), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Buenos Aires, Clacso, 2001, prólogo, pp. 9-10.



## Reflexión final

Con base en la apuesta de Frigotto y Gentili, consideremos que la investigación sobre la formación ciudadana en el contexto escolar, además de proponer elementos teóricos que den nuevos sentidos a la ciudadanía, debe contribuir a visibilizar o sugerir nuevas formas de resistencia política y cultural no solo frente al avance de las políticas neoliberales sino también frente a la violencia estructural y simbólica que soporta el país, cuyas repercusiones sobre la escuela y los procesos formativos limitan o imposibilitan el ejercicio de la ciudadanía.

En la práctica educativa los maestros debemos develar las formas de autoritarismo que se disfrazan con fachadas democráticas y tener en cuenta los contextos de vida de las niñas y los niños y las y los jóvenes para pensar el problema de la formación ciudadana en el marco del conocimiento y del respeto de los derechos humanos, lo cual implica —según Giroux— formar políticamente desde la resistencia, promover el pensamiento crítico y la acción reflexiva y estimular la lucha colectiva alrededor de los problemas del poder y la determinación social. Como “maestros de la memoria peligrosa” —utilizando una expresión de Peter McLaren— debemos atrevernos a pensar desde una mirada emancipadora a pesar de los riesgos que tiene esta opción en un contexto donde predominan el mesianismo político y la segregación de la diferencia.

Frente a fenómenos como el alarmante estado de violación de los derechos humanos, los altos índices de exclusión educativa y de desigualdad social, y la incapacidad del Estado para resolver tales contradicciones, es necesario fortalecer programas educativos, proyectos de investigación y movilizaciones sociales que se resistan al triunfo del ostracismo violento y que, de diversas formas, nos alejen de “la peste del olvido” que sentenciará García Márquez hace varios años.

En el camino por democratizar el ambiente escolar y fortalecer los procesos de formación de una ciudadanía activa aún es mucho lo que falta por recorrer y las deudas por saldar, lo cual solo se conseguirá con el concurso responsable de la comunidad educativa, de los movimientos sociales, de los intelectuales y de las instituciones comprometidas con la urgente tarea de crear planes de presente, y no solo de futuro, para nuestros niños y jóvenes.

Esta tensión entre una situación que se torna inmodificable y la presencia de múltiples expresiones de resistencia a la misma, nos permitirá confirmar que no estaba errado David Bushnell cuando tituló a su libro *Colombia: una nación a pesar de sí misma*, ya que sobre los fragmentos que nos ha dejado la violencia aún conservamos esperanzas colectivas y capacidad para construir utopías y sueños realizables, en el convencimiento de que «*otro mundo es posible*».

# Hacia la construcción de una investigación formativa

## La pedagogía como investigación

HUGO CERDA GUTIÉRREZ  
ADALBERTO LEÓN MÉNDEZ

Docentes-investigadores:

Myriam Stella Fajardo, Édgar Rincón, Mercedes Alba de Camelo, Ricardo Carvajal Medina

### Introducción

La problemática que se configura alrededor del uso e incorporación de la investigación en el aula como técnica pedagógica y en general del campo educativo, hay que percibirla globalmente, porque si bien sus orígenes nos remontan a las directrices internacionales propias de la globalización, el desarrollo económico y tecnológico, y la educación es concebida como una sociedad del conocimiento, también se conecta con temas como el uso y la aplicación de la ciencia y la tecnología en nuestros países, las políticas orientadas a la formación de los investigadores, la indolente inserción de la investigación en los sistemas educativos, los estereotipos surgidos alrededor de las pugnas entre partidarios de los paradigmas cuantitativos y cualitativos, la ausencia de flexibilización y de apertura de los currículos para dar cabida al trabajo investigativo, la incapacidad para adecuar los procedimientos de la investigación científica a

las exigencias pedagógicas propias del aula, los prejuicios que tiene que soportar la pedagogía en un sistema educativo donde sólo se le acepta como mero transmisor de conocimientos, y tantas otras cuestiones que a nuestro juicio son parte integral de la compleja gama de interrogantes que giran alrededor del tema.

Si queremos superar estas contradicciones, nuestro trabajo no puede quedarse sólo en el discurso ideológico y político preestablecido, o del retoricismo que busca crear la realidad por medio de la palabra o del signo especulativo. Se necesita construir espacios, actitudes, capacidades, medios e instrumentos que contribuyan a desarrollar la capacidad de pensar, crear, problematizar y sentir del estudiante, del docente y aun de los directivos, que a la postre son las premisas bá-

\* Ponencia del Grupo de Investigación de la Facultad de Educación, CIFE - Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá



sicas que nos pueden ayudar a dar respuesta a estas preguntas. Para esta labor creemos que la investigación formativa puede constituirse en un importante aliado, por su potencial problematizador, indagador, cuestionador y creador, no desde fuera del acto pedagógico sino desde su interior.

Así lo ha entendido el Comité de Investigaciones de la Facultad de Educación (CIFE), el cual ha adelantado una serie de estudios y proyectos multiescalonados orientados a redefinir los niveles de inserción de la investigación en el trabajo pedagógico. Entre ellos hay que destacar “La formación investigativa en la educación superior colombiana” (2006), una investigación donde se analizan los planes de estudios vinculados a la formación investigativa de los programas de pregrado y maestría en el país, así como sus tendencias y directrices a nivel mundial, y que a la postre es el punto de partida de esta ponencia. En general es la mirada amplia, global, de una problemática que afecta e involucra no solo al sector de la educación superior, sino a todos los estamentos del sistema educativo. Además el CIFE ha adelantado algunos estudios relacionados con la complementación y triangulación de los paradigmas cuantitativos y cualitativos (*investigación total*), la definición de los espacios de la investigación formativa y el rol que le corresponde desempeñar al docente-investigador en el contexto del aula. Todos estos temas de una u otra forma se han constituido en los puntos neurálgicos de sus actividades investigativas y debates internos, y los signos más característicos de la problemática de la investigación en el contexto educativo.

Este trabajo ha tenido como propósito principal validar y definir algunos caminos y estrategias

orientadas a darle identidad epistemológica, metodológica y técnica a la *investigación formativa*, una modalidad sobre la cual se ha hablado y escrito mucho, pero que aún vive en medio del conflicto entre teoría y práctica. La ponencia no tiene otro sentido que compartir algunas experiencias investigativas del CIFE y destacar ciertos presupuestos esenciales que inevitablemente nos llevan a plantearnos una serie de interrogantes que giran alrededor de: investigación y enseñanza, ciencia y pedagogía, teoría y práctica; investigación en sentido estricto, pedagógica y formativa; conocimiento científico y enseñado.

## Justificación

Para comprender el significado de esta problemática creemos que es oportuno contextualizar previamente el concepto como *investigación formativa*, que se ha prestado a confusiones, equívocos, y tenido definiciones, usos y aplicaciones muy dispares, y al que sólo en estas últimas décadas se le ha comenzado a asociar como un procedimiento pedagógico sin necesidad de someterse a las reglas y técnicas del método científico, propio de la ciencia positiva. En los últimos años el debate se ha centrado en el problema que suscita la articulación docencia-investigación, conocimiento científico y pedagógico, o los límites o distinciones entre dos oficios diferentes: investigar y enseñar. En el papel pareciera no existir riesgos de confundirlos, porque tradicionalmente la tarea de la investigación científica es producir nuevos conocimientos, y la pedagogía utiliza estos conocimientos en el proceso de formación del estudiante, pero en la práctica la situación es muy diferente. A esta articulación le ha tocado



enfrentar muchos problemas, desde obstáculos sociales, culturales, económicos o políticos, hasta la oposición de los propios docentes, sin olvidar los prejuicios que históricamente ha tenido que soportar la pedagogía, en un sistema educativo donde predomina una enseñanza transmisiva en desmedro de un aprendizaje apropiativo.

En la actualidad se acepta que existen tres maneras diferentes de hacer investigación: *en sentido estricto* o científica, la pedagógica o educativa, y la formativa. En la primera, la *investigación propiamente dicha*, cuyos fines, objetivos, métodos, procesos y productos finales son validados y comprobados por la comunidad científica. Es la investigación científica por antonomasia que se utiliza para producir nuevos conocimientos, ya sea en sus niveles básicos, aplicados o experimentales. La *investigación pedagógica* es la modalidad utilizada por el docente-investigador para estudiar su propia práctica educativa o pedagógica. Aunque el término investigación pedagógica o educativa ha tenido definiciones y explicaciones diferentes, en general se le asocia con aquella disciplina en la que el docente estudia su práctica pedagógica o educativa, o sea, es sujeto y objeto del proceso investigativo. Finalmente, se habla de *investigación formativa*, la cual se inscribe en un campo estrictamente pedagógico, y donde los instrumentos propios de la investigación se convierten en medios que dinamizan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Las tres modalidades participan en el campo educativo desde dimensiones y niveles diferentes, ya que la investigación en sentido estricto analiza la realidad educativa desde afuera y en ella participan investigadores científicos ajenos a este

campo; a diferencia de la segunda, donde el docente-investigador examina su propia práctica pedagógica. La investigación formativa, si bien inicialmente se asociaba con la preparación de los investigadores, hoy día se ha convertido en un procedimiento que no se plantea como fin único alcanzar productos científicos validados y comprobados, sino utilizar las técnicas investigativas propias del método científico tradicional, pero en otro contexto, en este caso, pedagógico. Dicho tipo de investigación promueve *la indagación, la búsqueda, la pregunta, la problematización, la experimentación, la acción participativa, la descripción etnográfica, el estudio de casos y el ensayo como método y estrategia pedagógica*. De ello se puede deducir que la investigación formativa, sin necesidad de hacer *investigación científica* (nuevo conocimiento validado y comprobado), siempre se ha hecho en el aula, pero con propósitos diferentes.

El término *investigación formativa* nos conduce inevitablemente a la búsqueda de una definición del concepto *formación* y a otras nociones como *instrucción, información y transmisión*, que muchas veces se las presenta como opuestas a la formación, pero que en la praxis pedagógica se articulan y se complementan. Cada una en su contexto y en su lugar hacen parte de un proceso formativo general donde se integran. Nos adherimos a dos definiciones de *formación*. El francés Bernard Honoré afirma que *«la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se buscan con el otro las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo bajo una nueva forma, enriquecido con significado en*





*una nueva actividad». L'Hotellier nos recuerda que «la formación es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos... en el horizonte de un proyecto personal o colectivo».*

Uno de los principales obstáculos que ha tenido que enfrentar la investigación formativa ha sido la ausencia de una naturaleza epistemológica propia, ya que en la mayoría de los casos se acostumbra extrapolar los métodos y técnicas de la investigación científica, olvidando que la investigación y la pedagogía son disciplinas complementarias pero diferentes. Muchos docentes-investigadores se limitan a trasladar técnicas como la investigación-acción participativa o estudios de casos, sin descontextualizarlas epistemológica y científicamente. Las consecuencias son imprevisibles, ya que la mayoría de las veces en el aula no existen las condiciones objetivas y subjetivas para hacer investigación. Cualquier investigador sabe que su trabajo requiere condiciones mínimas para desarrollarse (tiempo, espacio, infraestructura, formación científica, recursos económicos, etc.), que naturalmente en el aula no existen, o si las hay se dan con muchas limitaciones. No podría ser de otra manera, porque el aula es fundamentalmente un espacio pedagógico donde interactúan la enseñanza y el aprendizaje, y no lo investigativo.

Surge la pregunta: ¿y si no existen las condiciones para hacer investigación en el aula, entonces esta no tiene acceso al trabajo pedagógico? Creemos que ello es posible, porque desgraciadamente se comete el error de confundir método con ciencia, medio con contenido. La experiencia nos ha enseñado que *hacer investigación* no implica necesariamente someterse a las reglas del

método científico y producir nuevos conocimientos. Investigar es sinónimo de preguntar, indagar, buscar, cuestionar, ejercer el pensamiento especulativo y principalmente plantearse y resolver problemas. El método es un medio auxiliar para sistematizar en forma rigurosa el proceso investigativo, pero ello no agota todas las variantes y formas del acto de investigar, que para Bachelard y Popper es fundamentalmente una forma de razonar, suponer y conjeturar. El físico británico W. H. Bragg decía que *«lo importante en ciencia no es tanto obtener nuevos hechos, sino descubrir nuevas formas de pensar sobre ellos».*

John Elliot afirmaba que muchas competencias investigativas se confunden con los orígenes de la pedagogía, ya que esta sin proponérselo hace *investigación* y utiliza el método científico para tales propósitos, es decir: la pedagogía, sin necesidad de someterse al régimen formal de la investigación científica, siempre ha utilizado la mayoría de sus técnicas en función del proceso de enseñanza y aprendizaje. *De ello se puede deducir que en la práctica no existe una forma única sino maneras diferentes de hacer investigación*, aunque se acepta que la modalidad que posee mayor estatus es la científica, porque sus medios, procesos, procedimientos y productos son validados.

Muchos pedagogos se sienten acomplejados y molestos frente a la posibilidad de que a sus actividades se les considere solo como un conjunto de medios, instrumentos y técnicas facilitadoras de los procesos cognoscitivos y no como una disciplina que se encuentra en condiciones de producir nuevos conocimientos, igual que otras ciencias. De ahí que se haya institucionalizado una modalidad como las *ciencias de la educación*,



que reúne un conjunto de disciplinas diferentes que tienen en común el tema educativo, pero que poseen campos y formas de trabajo diversos. Al término *ciencia*, particularmente en el terreno de la ciencia positiva, se le asocia con el formalismo del método científico y con sus productos finales, olvidando que es también un contexto, una actividad, un proceso, un supuesto, una problemática y unos fines, particularmente sociales. De ello se deduce que existen formas y caminos diferentes para hacer ciencia e investigación, y que una de estas vías es la *investigación formativa*. ¿Tendremos que replantearnos la noción de *ciencia e investigación* y ampliar sus ámbitos de trabajo para responder a los cometidos de la investigación formativa? Es una eventualidad que no podemos descartar.

### Una problemática compleja

Uno de los mayores escollos que ha tenido que enfrentar la pedagogía para ocupar un lugar dentro del conjunto de disciplinas que participan en el proceso formativo del estudiante, ha sido su negativa para aceptarla como una herramienta científica. Ya Jean Piaget en su obra *Psicología y enseñanza* (1969) decía que

la profesión de educador no ha alcanzado aún el *status* normal al que tiene derecho en la escala de valores intelectuales. Un abogado, incluso si no tiene un excepcional talento, debe su consideración a una disciplina respetada y respetable como es el derecho y cuyo prestigio corresponde a cuadros universitarios bien definidos. Un médico, aun cuando no haya curado a nadie, representa una ciencia consagrada, difícil de adquirir. Un ingeniero representa, como el médico, una ciencia y una técnica. Por el contrario, al maestro de escuela le

falta un prestigio intelectual comparable y eso a causa de una serie extraordinaria de circunstancias bastante inquietantes.

Más adelante el psicólogo ginebrino afirma que

...el problema general es comprender por qué la inmensa cohorte de educadores que trabajan en todo el mundo con tanto ardor y, en general, competencia, no engendra una élite de investigadores que hagan de la pedagogía una disciplina científica y viva de la misma manera que todas las disciplinas aplicadas a la vez en el arte y la ciencia. ¿Hay que buscar la causa de este hecho en la naturaleza de la pedagogía, en el sentido de que sus lagunas se deben a imposibilidad de encontrar un equilibrio estable entre los datos científicos y las aplicaciones sociales?

Estemos o no de acuerdo con las palabras de Piaget, no hay duda de que estas tienen el mérito—no solo por el hecho de provenir de un figura que ocupa un lugar destacado en el campo de la ciencia— de recordarnos el lugar que ocupa el pedagogo en el campo educativo, que no es considerado por lo demás ni, lo que es peor, por sí mismo, como un especialista desde el doble punto de vista de las técnicas y disciplinas, y de la producción científica. Todos estos prejuicios no han hecho otra cosa que entorpecer los esfuerzos que han realizado una gran cantidad de autores por acercar la investigación científica a la enseñanza, el conocimiento científico al conocimiento pedagógico.

Otro factor que ha contribuido a dificultar este acercamiento entre investigación y pedagogía, y cuya superación ha permitido darle más legitimidad epistemológica y técnica a la investigación formativa, es la tendencia a asociar el paradigma cuantitativo con el método y la investigación



científica, centrado en presupuestos positivistas y vinculado particularmente a las ciencias naturales. Y como contrapartida, el paradigma cualitativo fundado en principios fenomenológicos o naturalistas, y utilizado por las ciencias sociales. Estas pugnas y controversias entre lo cuantitativo y lo cualitativo con los años perdieron vigencia y los discursos se han desgastado, para dar paso a una percepción más pluridisciplinaria e interdisciplinaria, multimodal, triangular y complementaria, del proceso investigativo. Se rebasaron las fronteras establecidas y se abrieron las posibilidades a las ciencias sociales para alcanzar descripciones y cuantificaciones, comprensiones o explicaciones críticas; o legitimaciones válidas, precisas, fiables, de la realidad social. La investigación formativa, que expresa la dinámica de un proceso de enseñanza y aprendizaje y que utiliza todas las formas de lo teórico y lo empírico, de lo cuantitativo y lo cualitativo, se ha constituido en un cuerpo integrado y un sistema de acción coherente, donde los vacíos de un paradigma serán compensados por las fortalezas del otro. El signo cuantitativo sólo es un dato, un número, un volumen, y apenas recién comienza a tener sentido cuando se le asigna un significado y se relaciona con otros. Lo mismo sucede con el signo cualitativo, que para superar los problemas propios de su imprecisión y dispersión, requiere del apoyo de los mecanismos que lo sistematicen, definan y delimiten. Hacer énfasis en uno de los paradigmas no implica una actitud excluyente frente al otro, sino una actitud y un estilo que define y caracteriza una forma de estudiar la realidad, pero no una medida de dogma o fundamentalismo intelectual, social o pedagógico.

Si bien actualmente existe un positivo y creciente interés por la investigación formativa, los efectos y resultados de algunas experiencias adelantadas por varios organismos oficiales y privados no han sido muy claros, y en ciertos casos un poco desalentadores, porque se habla del impacto que han tenido en las escuelas y en los docentes, pero no existen indicadores ni signos visibles que lo confirmen. Muchos maestros después de realizar algunas actividades orientadas al estudio de sus propias prácticas pedagógicas no han continuado con estas tareas porque las exigencias programáticas y la carencia de espacio y tiempo se han constituido en obstáculos insalvables para proseguirlas. Pero lo crítico no es esta situación, sino el hecho de que muchas de dichas actividades investigativas no se integraron a las formas del trabajo pedagógico en el aula, o sea a los medios, procesos y fines que hacen parte de las labores propias de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien se efectuó una importante tarea en el terreno de la investigación en sentido estricto o pedagógica, la técnica investigativa continuó siendo un factor externo y ajeno a los métodos y estrategias pedagógicas del aula. Por otra parte, si el conocimiento científico no se convierte en conocimiento *enseñado* o *pedagógico* va a proseguir el estado de indefinición y de dominio de un método científico que es válido en un contexto determinado pero no en otro.

### En busca de algunas respuestas al problema

¿En qué medida este conjunto de actitudes, procedimientos y competencias investigativas pueden hacer parte de las formas de trabajo de la



enseñanza y el aprendizaje del aula? ¿Se requiere un currículo flexible y abierto para que tengan cabida todas estas formas de trabajo dinámicas, creativas e investigadoras? ¿Habría que reformar los planes y programas de estudios de la educación, y adecuarlos a este nuevo orden de cosas? ¿Se requiere crear una actitud investigativa y desarrollar una cultura investigativa entre los directivos, docentes y estudiantes con el propósito de establecer condiciones favorables para la incorporación de la investigación en el aula y en la institución educativa? ¿A qué responde la falta de interés de los docentes por la actividad investigativa, y particularmente por la investigación formativa: resistencia al cambio por parte de ellos o ausencia de condiciones mínimas para su desarrollo?

Muchas dudas surgen sobre la investigación formativa, la cual se ha desarrollado a partir de varias experiencias vinculadas de los proyectos de aula y formas de trabajo donde la pregunta, la indagación, la problematización, la búsqueda, el asombro y la curiosidad son los signos destacados del trabajo pedagógico de algunos docentes. Pero desgraciadamente son acciones aisladas, sin continuidad, y que la mayoría de las veces se convierten en cuerpos extraños a los currículos y programas de estudio.

Autores como el fallecido autor mexicano Ricardo Sánchez Puentes, decían que es un disparate pensar en la idea de incorporar una actividad dinámica, desafiante, escrutadora, crítica e indagatoria como la investigación, a una entidad educativa cercada por un currículo rígido y cerrado, subyugado por un régimen de asignaturas y donde domina un sistema transmisivo e informativo. La

experiencia de los proyectos de aula puede servir de ejemplo para mostrar cómo una herramienta pedagógica-investigativa, que surgió como una alternativa mediadora entre el aula y la realidad social, entre la docencia y la investigación, se frustró en la medida en que los proyectos se convirtieron en un *valor agregado* del pénsum académico, al mismo nivel que cualquier asignatura, y perdieron sus propósitos originales de convertirse en una alternativa longitudinal y transversal del trabajo pedagógico.

En la perspectiva de crear y dar forma a una investigación formativa que haga parte activa del proceso de enseñanza y aprendizaje del aula, no como una experiencia o actividad *ad-hoc* sino como parte integrante de su quehacer pedagógico, surgen muchas dudas e interrogantes, no tanto por existir poca claridad sobre los medios y procedimientos que se utilicen para hacerla realidad, como por los obstáculos que existen para incorporarse a un sistema educativo lineal, cerrado y hermético, que no admite en su interior formas de trabajo creativas, dinámicas, críticas e investigativas.

Se hablado mucho de crear una actitud frente a la investigación y desarrollar una cultura investigativa como condiciones previas y necesarias para el ulterior desarrollo de la investigación científica en nuestras instituciones educativas, dos conceptos que por su ambigüedad e imprecisión se dificulta definir. Normalmente la *actitud* exige adoptar una posición frente a cierta situación o problema, o en su defecto, hace referencia a una forma característica del individuo de responder ante un objetivo o situación. En los dos casos debe existir un objetivo, una situación o un problema



determinados. ¿Cuáles serían estos en el caso de la investigación? ¿Disposición o posición frente a qué aspectos característicos de la investigación científica? ¿Capacidad de producir nuevos conocimientos, o formar individuos creativos, críticos, innovadores y problematizadores? ¿Se refiere a la ciencia en general, o a la investigación específicamente? Habría que determinar primero a qué tipo de competencias y actitudes se refiere, de lo contrario el proceso de formación se convertiría en un juego de apuestas.

Muchos docentes se vinculan al trabajo investigativo, pero no existe pertenencia o interés por una labor con la cual no se sienten comprometidos afectiva, racional, social o pedagógicamente. No existe una actitud positiva frente a ella, y en la mayoría de los casos se vinculan por esnobismo, por razones prácticas o económicas, o como parte de una exigencia formal del sistema educativo. La ausencia de interés, expectativas, motivación o de compromiso consciente, no es garantía para la continuidad de un trabajo que exige una labor continua y permanente; actitud deliberante, abierta a la discusión y el análisis, a la confrontación de ideas y puntos de vista; y un indisoluble deseo de preguntar, examinar e indagar.

No son menores los problemas que se enfrentan en el momento de referirse a una supuesta *cultura investigativa*, término polisémico que involucra aspectos diferentes. Bernardo Restrepo Gómez, cuando se refiere a ella, incluye un conjunto de organizaciones, actitudes, valores, objetos, métodos y técnicas que tengan relación con la investigación, definición que hace más ambiguo el concepto. De ello se deduce que si las personas no conocen todos estos aspectos o no asumen una

actitud frente a éstos, carecen de una *cultura investigativa*, afirmación que muchos contradicen.

El estudio de estos temas ha tenido un particular interés para el CIFE, y son ingredientes importantes en la formación de investigadores. Algunos autores consideran que su desarrollo es clave para impulsar y estimular el desarrollo de la investigación formativa y general, ya que el investigador debe necesariamente tener una actitud y una cultura investigativa si aspira a involucrarse y comprometerse con estas actividades.

En este contexto, puede ser útil recordar varias experiencias analizadas por el CIFE sobre los *semilleros de investigación*, una modalidad alternativa surgida en algunas universidades y que en cierto momento movilizó a un importante sector de la población universitaria. Inicialmente existió una actitud muy positiva frente a los semilleros, debido a que eran actividades realizadas por fuera de la institución educativa, donde se analizaban, discutían y debatían colectivamente problemas compartidos por estudiantes y docentes. La indagación, la exploración, la problematización y el debate crítico se constituyeron en sus formas de trabajo más comunes. Pero a juicio de muchos docentes e investigadores, el término *investigación* implicaba algo más que una actividad libre y abierta, era importante sistematizar el trabajo y orientarlo hacia fines más específicos. Aunque en la mayoría de los casos la incorporación de técnicas y metodologías fue muy flexible, comenzó una progresiva deserción de los estudiantes ya que esta sistematización les hizo perder atractivo por una actividad que originalmente no estaba sujeta a reglas, normas o fórmulas determinadas. La actitud hacia los semilleros cambió notoria-



mente. ¿Errores de los docentes que no supieron utilizar los medios y procedimientos metodológicos y técnicos de la investigación científica en el contexto flexible y dinámico de los semilleros? ¿Incapacidad de los estudiantes para adaptarse a un régimen más riguroso, sistemático y continuo del trabajo científico? ¿Fallas en la formación teórica y práctica por parte de estudiantes que no estaban acostumbrados a formas de trabajo flexibles y problematizadoras? Creemos que estas preguntas podrán tener respuestas en la medida en que se adelanten estudios e investigaciones exhaustivas que puedan ayudarnos a comprender por qué los estudiantes y los propios docentes muchas veces son renuentes a someterse al régimen metodológico de la investigación científica, y asumen una actitud indiferente, indolente, apática.

Independientemente de las condiciones objetivas y subjetivas que existan para su desarrollo, el CIFE ha definido algunos aspectos significativos y referenciales de la investigación formativa y elaborado un cuadro teórico, metodológico y técnico que servirá de guía para adelantar en el futuro estudios relacionados con el tema. Son los siguientes:

- Los métodos y técnicas de la investigación científica deben adecuarse a las exigencias y necesidades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje, y convertirse en herramientas que tienen particular significado en el contexto del trabajo pedagógico.
- No produce nuevos conocimientos científicos, sino que trabaja con los ya validados.
- Los *nuevos* conocimientos generados durante el proceso investigativo son pedagógicos

y validados por los estudiantes en el ámbito educativo donde se insertan y desarrollan.

- Sus propósitos son fundamentalmente formativos, orientados *hacia la transformación en experiencia significativa de los acontecimientos cotidianos y de los conocimientos científicos*.
- Sus métodos y técnicas investigativas son flexibles y requieren adecuarse a las necesidades y exigencias del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Su validez está determinada por los efectos y resultados pedagógicos en la población estudiantil, particularmente en el aula.
- Su punto de partida es el conocimiento científico, y el de llegada, el conocimiento pedagógico o *enseñado*.
- Aunque el principio es válido para todas las modalidades de la investigación, sus métodos y formas de trabajo han de ser multimodales, plurales, integrales, triangulares, es decir, existir una complementación entre los paradigmas cuantitativos y cualitativos, en un intento por acercarnos a un *criterio de la verdad*, el cual radica en la praxis pedagógica.
- Independientemente de su autonomía e identidad, la investigación formativa debe apoyar, complementar o enriquecer su trabajo con los aportes de la investigación en sentido estricto y la pedagógica.
- Utiliza todos los medios y procedimientos que promuevan la problematización, la indagación, la pregunta, la creatividad, la búsqueda, la flexibilidad y la capacidad crítica.



## Bibliografía

- CIFE, “La formación investigativa en los programas académicos de pregrado en la Seccional Bogotá de la Universidad Cooperativa de Colombia”, Bogotá, Universidad Cooperativa de Colombia, 2005.
- \_\_\_\_\_, Seminario “Investigación total. La integración de los paradigmas investigativos”, Bogotá, 2002.
- CERDA, Hugo, *La investigación total*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1993.
- \_\_\_\_\_, *El proyecto de aula*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2002.
- ELLIOT, John, ¿Por qué deben investigar los profesores? La investigación-acción en Educación, Madrid, Ediciones Morata, 1998.
- HONORÉ, Bernard, *Para una teoría de la formación*, Madrid, Narcea, 1980.
- PIAGET, Jean, *Psicología y Pedagogía*, Madrid, Ed. Sarpe, 1969.
- RESTREPO GÓMEZ, Bernardo, “Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa y criterios para evaluar la investigación en sentido estricto”, Bogotá, Consejo Nacional de Acreditación, 2002.
- UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA, EDUCC. CIFE, “La formación investigativa en la educación superior colombiana”, Bogotá, 2006.

# La investigación como resistencia: otras formas de ejercicio de poder<sup>1</sup>

DIANA MILENA PEÑUELA CONTRERAS<sup>2</sup>  
VÍCTOR MANUEL RODRÍGUEZ MURCIA<sup>3</sup>

*«La investigación educativa y sus investigadores están inmersos en las prácticas políticas contra las que hay que luchar. Quienes tienen autoridad para hablar y lo que puede decirse son elementos importantes para la construcción y sucesivas reconstrucciones de la sociedad».*<sup>4</sup>

La presente ponencia se encuentra constituida por tres apartados articulados entre sí: primero, un acercamiento a la relación poder-resistencia a través de algunas problematizaciones expuestas por autores como Michel Foucault, Antonio Negri y Michel Hardt; posteriormente, se abordará el papel de la investigación a la luz de las características sociales y las relaciones de poder y de resistencia de nuestras sociedades contemporáneas, a partir de autores como Arturo Escobar y Boaventura de Sousa, y como tercer y último punto, se elabora una reflexión alrededor del valor de la palabra oral y la palabra escrita como formas de visibilizar la investigación y ejercer la resistencia desde el maestro.

El poder, siguiendo a Foucault, *«no es solamente una cuestión teórica sino que hace parte de nuestra experiencia»*.<sup>5</sup> Entendemos el poder como el ejercicio social de la fuerza o el inmanente en todas las relaciones sociales. Aquí ubicamos la

noción construida por Foucault, para quien el poder es coextensivo al cuerpo social, no se encuentra fijo y es multiforme, produce estrategias en las que se dan relaciones históricas de fuerzas. De manera general, puntualizamos algunas de las principales características del poder donde existe y se da, en tanto se ejerce:

<sup>1</sup> Las ideas expuestas en la presente ponencia surgen en el marco de la investigación sobre el Movimiento Pedagógico, adelantada por los autores como trabajo para optar al título de magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional: “El Movimiento Pedagógico: un espacio para la resistencia y el ejercicio del poder”.

<sup>2</sup> Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, asesora externa SED del Equipo Pedagógico de la Localidad de Usme.

<sup>3</sup> Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, asesor externo SED del Equipo Pedagógico de la Localidad Rafael Uribe Uribe.

<sup>4</sup> Popkewitz, T., *Sociología política de las reformas educativas*, segunda edición, 1991, p. 265.

<sup>5</sup> Foucault, M., “El sujeto y el poder”, en revista *Texto y Contexto*, N.º 35, 1998, p. 10.





- Al poder se le debe entender no como esencia o sustancia definitiva, sino como una relación desigual de fuerzas, como “guerra”. Lo principal es su modalidad de lucha y enfrentamiento de distintas fuerzas.<sup>6</sup>
- No existe un poder central, que tenga como referente solamente lo político. Se ejerce el poder en la medida en que unos individuos sean capaces de “gobernar y dirigir las conductas de los otros”.<sup>7</sup>
- Donde hay poder hay resistencia. Las resistencias son respuestas específicas a micropoderes específicos que actúan interrelacionados con estrategias de poder.<sup>8</sup>
- El poder se reactualiza en el saber y viceversa.<sup>9</sup>

Inmanencia del poder, evitando la división del cuerpo social en estructura (relaciones de producción) y superestructura (ideología, política, moral). El poder es inherente a las relaciones de producción, sexuales, escolares, religiosas y políticas, pues se ejerce en cualquier práctica social.

El poder no es solo represivo, también es positivo; crea, construye, subjetiva.<sup>10</sup>

Del mismo modo, en el marco de la relación poder-resistencia consideramos importantes los aportes de teóricos como Tony Negri y Michael Hardt, para quienes la resistencia, lejos de ser un simple movimiento contestatario al poder dominante, se constituye como tal en la medida en que como propuesta fue primero que el poder dominante; así, «*Aunque el uso habitual de la palabra tal vez sugiera lo contrario —la resistencia como respuesta o reacción—, la resistencia es primaria con respecto al poder*»;<sup>11</sup> no obstante, esta última es afectada también por las condiciones particulares de cada época histórica.

A continuación exponemos dos hipótesis generales sobre la resistencia:

## 1. La resistencia es primera...

La hipótesis de recomposición o reacomodación del poder desde la resistencia, según la cual esta ocasiona que aquel reacomode sus discursos, tácticas y estrategias frente a los discursos y prácticas que como alternativas propone. Así, las crisis no solamente serían producto de un poder sistemático que todo lo controla, hasta las resistencias, sino por el contrario, estarían ocasionadas por estas mismas en el ejercicio social de la fuerza como expresión de su poder. La hipótesis busca problematizar la relación de la resistencia con el poder dominante no solo como una forma de reacción frente a lo que busca evitar: que sea fácilmente localizable y recodificable.<sup>12</sup>

<sup>6</sup> *Ibíd.*

<sup>7</sup> Foucault, M., “Cómo se ejerce el poder. La cultura en México”, en revista *Siempre*, marzo 3 de 1985; tomado de Internet.

<sup>8</sup> Deleuze, G., *Foucault. Topología: pensar de otro modo*, Barcelona, Paidós, 1987, p. 119.

<sup>9</sup> *Ibíd.*, pp. 106-107.

<sup>10</sup> Foucault, M., *Historia de la sexualidad*, Vol. 1, México, Siglo XXI Editores, s.f.

<sup>11</sup> Negri, A. y Hardt, M., *Multitud, guerra y democracia en la era del imperio*, Barcelona, Debate, 2004, p. 91.

<sup>12</sup> Deleuze habla de codificación y recodificación de los discursos, por ejemplo, en el caso del capitalismo atribuye la potencia de recuperación de este por medio de la codificación de los flujos. Todo código con relación a un flujo implica que se impida pasar algo de él. Se bloqueará, se dejará pasar algo: hay gentes que tienen una posición clave como interceptor, es decir, impidiendo hacer pasar, o al contrario, haciendo pasar. En todas las sociedades el problema ha sido codificar los flujos y recodificar aquellos que tendían a escapar.



En ningún momento se pretende ignorar que en este juego de fuerzas las resistencias también se reacomodan y recomponen, pero no meramente como una variable dependiente de los modelos económicos, de producción o políticos dominantes. Esta hipótesis se relaciona fundamentalmente con la mirada. Uno de sus fundamentos<sup>13</sup> emerge en parte, desde la posición de Foucault (1987) leído por Deleuze refiriéndose a la holística relación resistencia-poder:

(...) la fuerza dispone de un potencial con relación al diagrama en el que está incluida, o de un tercer poder que se presenta como capacidad de “resistencia”. En efecto, un diagrama de fuerzas presenta al lado (o más bien “frente a frente”) de las singularidades de poder, las singularidades de resistencia, esos “puntos, nudos, núcleos” que se efectúan a fin de hacer que en ellos el cambio sea posible.<sup>14</sup>

A propósito de la recodificación de las resistencias, que también podríamos denominar cooptación, presentamos algunos ejemplos que sustentan históricamente nuestra afirmación. Como primera medida, el Movimiento Pedagógico<sup>15</sup> en la declaración final del Congreso de 1987 denunciaba: “A nuestro sistema educativo y a la enseñanza les hace falta democracia y libertad. Los maestros y la comunidad están prácticamente excluidos de la definición de los rumbos de la educación y los estudiantes padecen el autoritarismo y el marginamiento”. La recodificación de este y otros discursos que planteaban los mismos problemas no se hizo esperar, basta con observar cómo fueron los procesos de convocatoria para la construcción de la Ley 115, procesos de inclusión, de participación, de convocatoria de muchos sectores, para que finalmente solo dos de

ellos tomaran las decisiones finales: el Ministerio de Educación Nacional y Fecode.

De otra parte, la cooptación de esos discursos se ve con claridad en la Ley General de Educación, donde el maestro es convocado, incluido para que cree los PEI pero siguiendo unos logros por grado estipulados por el MEN, unos lineamientos generales que según José Fernando Ocampo buscan actuar «*sin lesionar el ámbito de la autonomía, pues en esencia la autonomía de la ley es una autonomía relativa*». Vemos así entonces cómo la autonomía escolar propuesta por Fecode ya no es la del maestro, ni de métodos, sino la del currículo.

Otro enunciado en el que se observa con claridad el proceso de cooptación es el de la *calidad de la educación*, pues este último es ya un *lugar común*; todos hablan sobre ella desde diferentes perspectivas y con distintas intencionalidades, y esto lo confirma el ex presidente de la república

<sup>13</sup> Del mismo modo, Deleuze cuando afirma que «*en una sociedad, en un campo social lo primero que se extiende son las líneas de fuga (aunque lo primero no sea cronológico). Lejos de estar fuera del campo social o de salir de él, las líneas de fuga constituyen el rizoma o la cartografía. Las líneas de fuga son casi lo mismo que los movimientos de desterritorialización (...) las líneas de fuga no son necesariamente revolucionarias, al contrario, pero los dispositivos de poder quieren taponarlas, amarrarlas*», artículo publicado en la revista francesa *Magazine Littéraire*, N.º 325 (edición dedicada a Foucault), octubre de 1994, pp. 57-65.

<sup>14</sup> Deleuze, G., *Foucault*, Barcelona, Paidós, 1987.

<sup>15</sup> Acontecimiento que movilizó a amplios sectores del magisterio colombiano en la década de los ochenta y principios de los noventa, dándole un lugar al maestro en la escena política del país en la medida en que reinventó nuevos escenarios de ejercicio de poder a partir de su propia producción de saber.



Virgilio Barco Vargas en el discurso que pronunció con ocasión del Primer Congreso Pedagógico Nacional en 1987: «*Veo con mucha esperanza y con gran satisfacción que el Congreso Pedagógico que ustedes han convocado, tenga como tema fundamental el de la calidad de la educación*».

Es así como discursos sobre la participación activa de los padres de familia,<sup>16</sup> de los estudiantes y la sociedad en general, en defensa de la calidad de la educación pública, expuestos desde la educación popular en la década de los ochenta, fueron recodificados<sup>17</sup> en muchos de sus puntos por discursos nacionales tales como los PAE y el Salto Educativo, fuertemente influenciados por directrices externas de la Cepal y el Banco Mundial. Carlos Noguera plantea que

durante la primera mitad de la década de los años 90 el panorama educativo colombiano cambiará de manera significativa. Las elaboraciones del Movimiento Pedagógico se vieron enfrentadas a las nuevas políticas que, agenciadas desde los organismos de cooperación y financiación internacional y acogidas (...) por algunos gobiernos de turno, interceptaron, desviaron y resignificaron banderas como la defensa de la educación pública, la autonomía del maestro, las innovaciones pedagógicas y, la preocupación por una educación de calidad para todos, fundamentos construidos a lo largo de una década de movilización, estudio, investigación y debate.<sup>18</sup>

Lo interesante de esta crítica es ver cómo algunos discursos y enunciados, con una cierta regularidad de aparición y poder de convocatoria, pueden ser recodificados por los discursos educativos estatales, y cómo la resistencia puede a su vez invertir las tácticas y estrategias para evitar ser neutralizada en su totalidad. Además es im-

portante observar la pedagogía, la calidad de la educación, la defensa de la educación pública y las mismas crisis como campos estratégicos que permiten reactualizaciones del poder.

Finalmente, digamos que, de la misma forma como el poder recodifica a las resistencias, sus discursos, sujetos y prácticas, estas a su vez deberían lograr codificar el poder que pueden construir en lo colectivo y en lo individual, propendiendo una reconversión de las relaciones sociales de poder, una relectura de las estrategias desde lo estatal y de las diferentes formas que se ejerce el poder en la escuela y en la comunidad, para recomponer el “campo de batalla” y plantear nuevas estrategias y tácticas.

<sup>16</sup> Junta ADE, «*Somos concientes de que el problema educativo no es solo de los educadores, sino que en su derrotero deben tomar parte activa los padres de familia, los estudiantes y en general todos los integrantes de la sociedad*», circular a padres de familia de parte de la ADE); el énfasis puesto en la evaluación de procesos de aprendizaje más que en los contenidos de conocimiento, valores y productos, nos ubica en el principio de “aprender a aprender” y no solo de “aprender haciendo”. “La escuela popular claretiana, una experiencia de innovación educativa”, en *Memorias del Congreso Pedagógico Nacional*, Fecode, agosto 18 al 22, Bogotá, CEID-Fecode, 1987, p. 130.

<sup>17</sup> «*En términos de Mario Díaz, podría decirse que la década de los noventa significó el fortalecimiento del campo de recontextualización oficial, CRO, lo que quiere decir, el fortalecimiento de las políticas estatales—de origen internacional— a partir de la incorporación (desubicación y reubicación) de discursos y agentes propios del Movimiento Pedagógico. Los procesos de concertación política y la participación de diversos intelectuales e impulsores del Movimiento Pedagógico en la definición y puesta en marcha de reformas y políticas como la Ley General de Educación, el Plan Decenal, el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación, parecen así indicarlo*»; epílogo de Carlos Noguera, en Martínez, A.; Noguera, C. y Castro, J., *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 204.



## 2. La resistencia es generadora de crisis en las formas de ejercicio de poder dominantes<sup>19</sup>

Los primeros acercamientos a la noción de crisis como estrategia nos permiten ver que la crisis legitima la educación como campo de intervención, pero también, siguiendo a Popkewitz, transformaciones y la aparición y aplicación de estrategias de poder y de contrapoder. Es posible que ante un pronunciamiento social como el Movimiento Pedagógico, lo que se expresa en general es una estrategia de poder de carácter conciliador por parte del Estado, aunque si se miran las estadísticas de asesinatos en el sector magisterial se mantienen fuertes visos de poder represivo, pero para el estudio que realizamos existe mayor prevalencia del poder conciliador, lo cual se refleja en que una parte del Movimiento Pedagógico, especialmente la relacionada con el apoyo institucional brindado por Fecode, terminó con una reforma mediante acuerdo bilateral, la Ley 115, con todos los aspectos nuevos que incluye, como tácticas conciliadoras, consenso y participación de diversos sectores y corrientes de pensamiento relacionadas con lo educativo.

No obstante, es prudente puntualizar que no todas las conductas de oposición actúan como resistencias, pues siguiendo a Giroux, se debe diferenciar entre unas y otras. Una *conducta de oposición* «representa un punto central y las bases para el diálogo y el análisis crítico (...) y puede llevar a una resistencia que pueda descubrir sus intereses emancipatorios», pero la *resistencia* como tal, «necesita ser vista desde un punto de partida teórico muy diferente que vincule a la

*manifestación de la conducta de oposición con el interés que esta contiene»,<sup>20</sup> así el valor esencial de la noción de resistencia «tiene que ser medido no solo por el grado en que promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva, sino, por el grado en el que contiene las posibilidades de estimular la lucha política colectiva alrededor de problemas de poder y determinación social».<sup>21</sup>*

Para concluir este primer apartado, enumeramos algunas características que pueden ser aplicables a la investigación desde una perspectiva de resistencia:

1. La investigación debería generar corrientes de pensamiento, de acciones alternativas desde lo educativo, de producción transversal y ascendente de discursos y prácticas pedagógicas.
2. La investigación debería permitir que el maestro explore su capacidad de potencial alternativo.<sup>22</sup>
3. La investigación educativa y pedagógica debería ser asumida en sí misma como estrategia política y cultural que propenda por la constitución del sujeto educativo colectivo.

<sup>19</sup> Cuando nos referimos a dominantes no es solamente el poder del Estado, aludimos a otras formas de poder, entre ellas las de la misma izquierda tradicional

<sup>20</sup> Giroux, H., *Teoría y resistencia en educación*, quinta edición, México, Siglo XXI Editores, 2003, pp. 147-148.

<sup>21</sup> *Ibidem*.

<sup>22</sup> El *potencial alternativo* para nosotros se refiere a las capacidades propias de un individuo, inactivas en algunos casos pero susceptibles de ser puestas en acción y de adquirir nuevas formas de materialización y de expresión; mientras que lo *alternativo* se refiere a la capacidad de los maestros, grupos de intelectuales y corrientes de educación popular de enfocar las opciones y dirigir las hacia el campo de lo público en educación.



4. La investigación debería mediar y deslindar entre los campos institucionales y rizomáticos.<sup>23</sup>

### La pedagogía... saberes de resistencia desde una política del lugar

*«Amo lo local cuando le permite a uno ver lo global, y amo lo local cuando uno lo puede ver desde lo global»  
(Paúl Virilio)*

Ante la pregunta formulada por Arturo Escobar, *¿es la globalización de las dos últimas décadas la última etapa de la modernidad capitalista, o el comienzo de algo nuevo?*,<sup>24</sup> consideramos que es justamente la oportunidad de crear nuevas formas de organización, de resistencia a las lógicas homogeneizantes y tecnicistas que imperan en los diferentes campos de la sociedad, particularmente en los de la investigación y la pedagogía. Desde esta perspectiva, creemos necesario acercarnos a la noción de resistencia, a esas nuevas maneras de entender las resistencias, partiendo de lógicas locales, descentradas, autónomas y horizontales que han construido los maestros colombianos en las últimas décadas.

Compartimos las actuales configuraciones de organización y de resistencia que plantean profesores como Arturo Escobar y Boaventura de Sousa, sustentadas en autoorganización no jerarquizada opuesta al centralismo jerarquizado de los movimientos sociales modernos.

«En sus mejores momentos, los movimientos de hoy, particularmente los movimientos antiglobalización y de justicia global, promueven una nueva lógica de lo social basada en formas autoorganizadas y en gran parte estructuras no jerárquicas».<sup>25</sup>

Así estaríamos hablando de una «posmodernidad de la resistencia donde sea posible reinventar las minirrationalidades de la vida de modo que ellas dejen de ser partes de un todo y pasen a ser totalidades presentes en muchas partes».<sup>26</sup>

Desde estas perspectivas, y adentrándonos en el campo educativo, durante las últimas décadas hemos asistido a la conformación de formas organizativas de los maestros, quienes han encontrado en la investigación ejercida a través de la palabra escrita pero también de la oral, resistencias y ejercicio del poder a partir de un saber específico, el pedagógico, saber construido desde lo local, donde la relación de la escuela y el maestro con la cultura han constituido otros modos de expresión política, sustentados en la defensa de lo público. Consideramos que la investigación dota al maestro y a la escuela de un *lugar* en momentos en que sus imágenes tienden a desvanecerse en la niebla producida por las lógicas tecnocráticas y

<sup>23</sup> Deleuze y Guattari en la introducción de su libro *Mil Mesetas*, titulada “Rizoma”, puntualizan algunas de las principales características del modelo rizomático: 1) un rizoma no responde a ningún modelo, ni estructural, ni generativo; por el contrario, en su propio trazar va mapeando, produciendo nuevos enunciados y otros deseos. En su devenir alisa el espacio, lo crea pero a la vez es creado por él; 2) desterritorializa los estriajes a la vez que puede ser sometido nuevamente a una sobrecodificación, es decir, lo liso sirve de propagación para lo rizomático; 3) el rizoma tiene un flujo de fuerza que se conecta con otra fuerza en un punto, no es un punto que se convierte en centro, es un punto donde se conjuga con otra fuerza, donde se da la posibilidad de relanzarse en otra dirección.

<sup>24</sup> Escobar A., *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia-Universidad del Cauca, 2005, p. 12.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>26</sup> De Souza Santos, B., *De la mano de Alicia, lo social y lo político en la posmodernidad*, Bogotá, Ediciones Uniandes, 1998, p. 119.



empresariales que han invadido la educación en las últimas décadas. Resaltamos la investigación como un medio de ejercicio de resistencia y de poder del maestro que nos permite ejercer lo que el profesor Arturo Escobar denominaría una *política del lugar*.<sup>27</sup>

Esta *política del lugar* desde la investigación cobra un papel importante en la medida en que sitúa a los maestros en una relación entre lo local y lo global, haciendo de la cultura un espacio propicio para hacerse visible como sujeto investigador y político, como sujeto de saber. Así, concebimos la escuela como el “lugar” desde donde el maestro investiga, pero no la escuela en tanto “lugar” de encierro sino abierto a su entorno cultural, desde donde se ejerce resistencia a lo homogéneo, se establecen relaciones a partir de la diferencia entre lo local y lo global, entre lo material y virtual; en otras palabras, la escuela como lugar desde donde se piensa y actúa crítica y propositivamente.

En la actualidad emergen las redes como formas institucionales y no institucionales desde donde se hace investigación, que podrían mostrar e incentivar la que realizan desde lo local y proyectarla a otros lugares, a otros espacios, tanto físicos como de conocimiento interdisciplinar, situando al maestro en una perspectiva global.

«Esto también significa que las personas no son solo “locales”. Todos estamos indisolublemente atados a lugares locales y extralocales a la vez, a través de lo que podemos llamar redes (...) Los lugares se concatenan unos a otros para formar regiones, lo que sugiere que la porosidad de las fronteras es esencial para el lugar, así como lo es para las construcciones locales de intercambio».<sup>28</sup>

Pensamos la red no como un fin, sino como un medio para hacer visible y dinamizar la investigación. Sin embargo consideramos que las redes ahora deben ser tratadas con *precaución...*, diferenciando. ¿Cuáles son los discursos y prácticas alternativas que allí se producen?, ¿qué es lo institucional desde la óptica de funcionamiento de una red de maestros?, ¿cuál es el marcado interés tanto en organismos internacionales y cumbres de ministros en la autoformación de los maestros en redes en Latinoamérica? Pensamos que la red debería ser en este momento un lugar de acción pero a la vez de *sospecha*.

Podemos plantear, siguiendo a Negri,<sup>29</sup> que las redes en general pueden resistir de tres formas: dentro, fuera, o dentro y fuera de la ley. Para el caso educativo, ¿cuáles serían entonces los tipos o formas de resistencia de las redes pedagógicas? y, ¿cómo manejan el problema del cambio social?

En esta perspectiva, se busca pensar las redes como lugares en donde a través del intercambio de saberes se podrían hacer visibles diferentes formas de investigación, que a su vez dotarían a las redes de autonomía y dinámicas de trabajo, constituyéndose en nuevas formas organizativas y de resistencia propositiva desde los maestros.

<sup>27</sup> Las políticas de lugar constituyen una forma emergente de política, un nuevo imaginario político en el cual se afirma una lógica de la diferencia y una posibilidad que desarrollan multiplicidad de actores y acciones que operan en el plano de la vida diaria. En esta perspectiva los lugares son sitios de culturas vivas, economías y medio ambientes antes que nodos de un sistema capitalista global y totalizante. Escobar, A., op. cit., 2005, p. 41.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 162.

<sup>29</sup> Negri, A. y Hardt, M., *Multitud...* op. cit., 2005, p. 117.



Aunque consideramos válido el apoyo que la Secretaría de Educación del Distrito se ha brindado a las redes y colectivos de maestros en la localidad como espacio para la cualificación e investigación del maestro y la conformación de los equipos pedagógicos locales —dos figuras claves para fortalecer la investigación y nuevas formas de organización desde lo local—, nos parece necesario anotar dos consideraciones: la primera tiene que ver con que a mediano y largo plazos el apoyo institucional que se les viene brindando a las redes no afecte la autonomía investigativa de los maestros, ni verticalice el carácter horizontal de su forma organizativa, procurando que no terminen dependiendo del aparato institucional y sus discursos. La segunda consideración tiene que ver con el carácter mismo de los equipos pedagógicos locales, que tendrían como función dinamizar los procesos investigativos y pedagógicos desde lo local para no quedar atrapados en gestiones administrativas e instrumentalistas que se manejan actualmente en los Cadel.

### ¿Qué posibilita la investigación en el maestro?

*«A esos maestros “marginales”, como dirían Calonge y Quiceno.*

*A esos maestros que individual o colectivamente sueñan y hacen realidad sus sueños.*

*A esos maestros de la cultura y la pedagogía, seres potenciales por dentro y expresivos por fuera...».*

Los procesos de investigación permiten al maestro recorrer varios caminos de autorreconocimiento que finalmente lo lleven a transformar sus prácticas en las múltiples rutas de vuelta hacia sí

mismo. Posibilitan descubrir, crear y recrear varios tipos de huellas... *Huellas de reconocimiento* de sus prácticas tradicionalistas como el autoritarismo, la memorización, el verbalismo y el formalismo, entre otras, acercándolo a espacios donde problematiza sus prácticas pedagógicas; *huellas personales y profesionales* que permiten no solo que el maestro se descubra, sino también “rechazar”<sup>30</sup> lo que no le gusta de su vida y de la realidad que lo rodea, como resistencia a la imagen que le es impuesta exógenamente y que él puede empezar a reconstruir desde adentro...

«seguros de que no se trata simplemente de dar una respuesta ante una medida legislativa o de poder, sino de expresar nuestra posición en un marco histórico de trascendencia social y política».<sup>31</sup>

Lo anterior supone también que a través de la escritura la supuesta “identidad” que rodea y constituye a los maestros es problematizada y asumida en toda su complejidad por los demás, pero especialmente por él mismo.

«La identidad no se debe reducir a calcar un modelo para obtener reconocimiento (...) una forma de ser griego es no copiar el modelo, rechazar los modelos, ser estoicos en construirlos por sí mismos, no en el aire, sino con las cosas que hemos sido».<sup>32</sup>

<sup>30</sup> «Sin duda el objetivo primordial hoy no es descubrir, sino rechazar lo que somos. Nos es preciso imaginar y construir lo que podríamos ser para desembarazarnos de esta especie de “doble coerción” política que es la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras de poder moderno (...) Nos es preciso promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos»; prólogo de Morey, M., en: *Tecnologías del yo*, op. cit., p. 24.

<sup>31</sup> *Ibidem*.

<sup>32</sup> Quiceno, H., “Movimiento Pedagógico: presente y porvenir”, en *Educación y Cultura*, N° 19, diciembre de 1989, p. 62.



La investigación le permite al maestro visualizar sus huellas históricas y culturales, recuperando su rol protagónico como actor político y cultural, lucha en gran parte subjetiva y cultural que, en términos de Touraine,<sup>33</sup> sea capaz de transformar las orientaciones culturales que se traducen en relaciones de dominación o sujeción. La investigación en educación puede generar un movimiento de resistencia que podríamos denominar socio-pedagógico, el cual necesita un punto de apoyo y un sujeto real que lo constituye y promueva: el maestro.

En contravía con lo propuesto por algunas tendencias actuales en el ámbito internacional y dentro de la actual política distrital en educación, consideramos que el maestro es más que formación y capacitación para guiar, acompañar, orientar, instruir y niñar... es un sujeto político que tiene todas las posibilidades y potencias de auto-reconocerse como tal, pues esa función política involucra, pero a la vez desborda su aula, sus prácticas, su participación o no en movimientos (asociaciones) sindicales, su existencia en colectivos, grupos de amigos, o en las mismas redes, dentro y fuera de la escuela.

La labor del maestro se convierte de esta forma en un trasegar continuo, en una posibilidad de ejercicio pedagógico-político desde su saber, un punto de partida en la formación de nuevas experiencias educativas, pedagógicas y culturales desde la escuela pero con la proyección de constituir una propuesta alternativa que desde su práctica conlleve cambios en las políticas educativas de la época en la que se encuentre; este es, en sí mismo, un *cambio molecular*. «A ese trasegar (...) es al que nos debemos inscribir los maestros acep-

*tando la confrontación sobre nuestros propias concepciones y prácticas (...) se trata de ganarnos nuestro espacio con trabajo, o seguir acostumbrándonos a escuchar».*<sup>34</sup>

Puntualmente podemos plantear varios procesos generadores de resistencia del maestro desde la investigación:

### La investigación permite que el maestro potencie afectos e identifique afecciones

Los procesos investigativos posibilitan que el maestro defina sus relaciones de existencia con las de poder que lo cruzan, en términos tanto de *afectos*<sup>35</sup> como de *afecciones*.<sup>36</sup> Los primeros, los afectos, en las relaciones que establece con sus alumnos, consigo mismo, con su práctica, con la escuela, con las políticas educativas, y con la comunidad. Y los segundos, las afecciones, en la medida en que la investigación le da la oportunidad de pensar sus modos de existencia, las dificultades que encuentra, las relaciones sociales

<sup>33</sup> «El sujeto no es un profeta que formula leyes; no se refiere ni a la utilidad social ni al orden del mundo y la tradición, sino únicamente a sí mismo, a las condiciones personales, interpersonales y sociales de construcción y defensa de su libertad, es decir, al sentido que da a su experiencia contra todas las formas de dependencia, tanto psicológicas como políticas», Touraine, A., *¿Qué es la democracia?*, México, FCE, 2001, p. 174.

<sup>34</sup> *Ibíd.*, p. 83.

<sup>35</sup> Los afectos son efectuaciones de la potencia, según Spinoza, así que lo que experimento en acción o en pasión es lo que efectúa mi potencia a cada instante. «El afecto en Spinoza es la variación continua de la fuerza de existir, en tanto que está determinada por las ideas que se tienen. Hay afectos de alegría o de tristeza que aumentan o disminuyen mi potencia», Deleuze, G., *En medio de Spinoza*, enero de 1978, p. 168.

<sup>36</sup> Una afección es la recepción del efecto, es decir, lo que percibo.





que lo rodean y la función intelectual y cultural que ejerce. Estos reconocimientos acercan al maestro a la problematización sobre quién es, lo desnaturalizan y lo desfamiliarizan de su entorno, de la forma de enseñar tradicional, de sus prácticas y relaciones sociales, como ya vimos; lo cuestionan en su quehacer... señalándole los procesos de autoafección a los que él mismo se sometía... creando procesos de liberación.

La investigación le permite al maestro ser marginal en medio de su “funcionamiento estatal”

Marginal es

«el individuo que se convierte en elemento contestatario de la concepción de la vida y del mundo que rige una sociedad, rechazando ciertos valores que son relativos, pero que han sido definidos como absolutos e inmodificables, poniéndolos en tela de juicio y asumiendo formas de vida diferentes a las imperantes».<sup>37</sup>

La marginalidad es en sí misma una forma de vida, una imagen del maestro más allá de la inmediatez de la lucha salarial o de la rutina impráctica academicista. Es mirar allí... donde las miradas externas no alcanzan a visualizar el quehacer cotidiano, donde a pesar de todo... aún se puede ejercer unas formas de libertad, en el sentido del pensamiento, mirar adentro y afuera...

Este estado permite recuperar el liderazgo intelectual y social, criticar y formular alternativas

«ante el incremento del “consumismo”, generador de angustia, de neurosis, de soledad y de evasión, los maestros debemos presentar una clara propuesta»<sup>38</sup>

y sentar voces de protesta:

es vergonzoso ver cómo un gran número de docentes carecen de autonomía intelectual y política

está sujetos incondicionalmente al tradicional tutelaje clientelista y se deben más a falsas lealtades que a su propia dignidad, a la que ponen precio (...) al estimarse sólo como empleados públicos o como simples administradores del currículo.<sup>39</sup> No aceptamos vernos en nuestro propio espejo y tenemos una mirada unilateralmente buena de nuestros comportamientos como si ello nos salvara de las enfermedades que se cuelan por los intersticios de las instituciones y la moral “quebrantada” (...) Debemos aceptar mirarnos en el espejo de nuestras aguas turbias.<sup>40</sup>

Al confrontar a los maestros con la identidad de “administradores del currículo” o “maestros tradicionales”, “maestros acrílicos e inactivos” o como aquellos que se despersonalizan asumiendo solamente procesos reivindicativos, olvidando su quehacer y su práctica, la investigación les muestra situaciones frente a las cuales los únicos que pueden resistir propositivamente son ellos mismos.

El maestro marginal es aquel que además de reflexionar, pensar y escribir, busca actuar. Sabe que lo único propio que tiene es la energía encerrada en su cuerpo, entre sus huesos, su carne y su piel. Es, a pesar de su desarraigo, el portador de una vida de autenticidad y valor... como la existencia de múltiples Manjarrés, un hombre que

tenía sus propias convicciones y no las ocultaba, vivió de acuerdo con lo que pensaba y sentía.

<sup>37</sup> Calonge, P. y Quiceno, H., “El maestro marginal: una historia por escribirse”, en revista *Educación y Cultura*, N.º 2, 1984, p. 64.

<sup>38</sup> *Ibíd.*, p. 65.

<sup>39</sup> *Ibíd.*, p. 64.

<sup>40</sup> *La Pizarra Pedagógica*, Boletín de la Asociación Sindical de Educadores del Municipio de Medellín, N.º 1, 1987, p. 2.



Como hablaba mal del Gobierno, y no le daba aguardiente a los inspectores de educación, un día cualquiera le quitaron la escuela. En unas libretas, como las que usan los carniceros para apuntar los fiados, consignaba sus apuntes filosóficos. En ellos dejó plasmada su propia concepción del conocimiento. Veía en el conocer una unificación con el universo. Profundamente vitalista (...),

un maestro como aquel de la Amazonia cuya vida transcurre en una escuelita

que no está en la mente, ni el mapa, ni mucho menos en los proyectos de los “diseñadores” actuales de nuestra cultura (...) un viejo maestro y, a la vez, un maestro viejo que le gusta serlo en la selva o en la sabana, a donde no van los doctores en pedagogía “profesional” porque se les ensucian los pergaminos.<sup>41</sup>

El mayor logro del maestro “marginal” es, como lo planearon Calonge y Quiceno, haber elaborado un saber diferente al oficial.

Este saber se ha ido configurando en la experiencia y ha sido un instrumento en sus luchas. Se conoce mínimamente sobre este saber que ha coexistido con el saber oficial. ¿Cuál es entonces ese otro maestro que ha existido en las sombras, sin posibilidad de hablar o en la eventualidad de ser oído?

Aún en medio de la imagen de “trabajador del Estado”, que lo coloca en la posición de cumplir con un compromiso adquirido más que con una responsabilidad personal y social, como “el funcionario” con una identidad prefigurada al libro y a las metodologías de enseñanza existentes o de moda, tal vez no cuestiona lo que hace. Cambia del currículo a los logros, de este a los estándares y de allí a las competencias, todo en una abrir y cerrar de ojos... sin que nada se le dé (a menos que implique más papeleo). El maestro marginal,

investigador, en cambio, cree en la palabra pero no es un soñador despierto (o quizás sí),

reconoce las limitaciones que tiene su trabajo (...) sabe que no puede transformar la escuela desde el aula, pero quiere que su opción sea la de formar individuos capaces de pensar por sí mismos, dedicados como tan bellamente dice Sábato: a asumir la cultura como aventura de la imaginación.<sup>42</sup>

Pero hacerlo como decía un maestro de la Amazonia:

«arreglando la carga a esa mula, desde ahora, compadres, porque se hace tarde y el camino es culebrero».

## La investigación permite procesos de territorialización y desterritorialización del maestro

La investigación posibilita en el maestro procesos de desterritorialización y reterritorialización, es decir, de ida y vuelta, no hay unos espacios y lugares fijos, una materialidad inmanente y rígida, por lo que le permite un viaje *in situ* del pensamiento transformado en acción, en contra de una normalidad de la profesión docente

«que es una despersonalización esquizoide, una normalidad en la cual más que sujetos del discurso, son objetos hablados.<sup>43</sup> La desterritorialización

<sup>41</sup> Hacemos referencia a un maestro llamado Joseph Baxter, quien escribió en junio de 1986 desde la Amazonia a la revista *Educación y Cultura* protestando, entre otras cosas, por la “profesionalización”.

<sup>42</sup> Calonge, P. y Quiceno, H., 1985, op. cit., p. 66. La cita final es de Ernesto Sábato, *Apologías y rechazos*, Barcelona, Editorial Serie, 1979, p. 79.

<sup>43</sup> Zuleta, E., *Tribulación y felicidad del pensamiento*, citado por Alberto Martínez Boom y Felipe Rojas Moncraff, “Movimiento Pedagógico: otra escuela, otros maestros”, en revista *Educación y Cultura* N° 1, 1984, p. 10.



significa, entonces, liberación de ciertas potencialidades y funcionalidades para su ejercicio “gratuito”.<sup>44</sup>

O sea, el maestro no se queda sólo en una preocupación crítica por la educación, la pedagogía o lo social, va más allá, problematiza los procesos personales de aceptación de identidades impuestas.

En la búsqueda por reconstruir su territorio cultural y “crear sentido pedagógico” a su quehacer desde la investigación, el maestro comienza a romper los lazos establecidos entre teoría y práctica; problematiza los textos escolares, los currículos, los planes de estudio; se pregunta si su posición va a ser siempre la de oyente o la de transmisor, si tiene mucho para decir y hacer, que en términos de Bourdieu sería *expresarse*, lo cual implica simultáneamente un compromiso personal y corporal.

La investigación produce una forma de resistencia que visualiza el carácter activo del maestro como sujeto reflexivo y particular a partir de la recomposición de sus propios territorios (identidad, autonomía y subjetividad), logra nuevas territorializaciones y conexiones (políticas, culturales y sociales), permitiéndole pasar de la crisis de identidad a la creación de “nuevos territorios”. Además produce una inversión del poder en lo micro desde la palabra escrita y oral, una inversión en el sentido del ser que produce agenciamiento del deseo.

### Pensamientos finales...

Existieron y aún existen, creemos... lugares irreales, fantásticos y recónditos plétóricos de saberes, historias, cuentos y mitos, lugares y espacios de

tiempo tan lejanos que en mapa alguno se lograron y se podrán alguna vez ubicar, lugares que hablan de sueños y esperanzas de una historia aún a medio contar, donde aparecen y desaparecen un grupo de seres que creyeron en la idea de que para vivir se necesita mucho más que poder respirar... se necesita saber respirar y enseñar miles de maneras sobre cómo hacerlo para que cada quién pudiese comenzar a hacerlo a sus ritmos y tiempos constituyéndose a sí mismo y construyendo o deconstruyendo todo lo que le rodea. A ese grupo de seres extraños, huraños, críticos, incomprendidos y soñadores... gracias por elegir ser maestros de la vida en el pensamiento y en la escritura a través de la pluma combativa, como diría Olga Lucía, y maestros de la muerte del conformismo y también de la muerte del silencio, que es quizá en gran medida lo que más necesitamos en la actualidad.

### Bibliografía

ASOCIACIÓN SINDICAL DE EDUCADORES DEL MUNICIPIO DE MEDELLÍN, *La Pizarra Pedagógica*, Boletín N° 1, 1987.

CALONGE, Patricia y QUICENO, Humberto, “El maestro marginal: una historia por escribirse”, en revista *Educación y Cultura*, N° 2, 1984.

DELEUZE, Gilles, *En medio de Spinoza*, 1978.

<sup>44</sup> Siguiendo la lectura que Pardo hace del pensamiento de Deleuze, dicha “gratuidad” solo es relativa, gradual o variable si atendemos a que dichas sustancias liberadas se reterritorializan sobre nuevas funciones (la comunicación, la información, la transmisión de consignas), Pardo, J. L., *Deleuze: violentar el pensamiento*, Editorial Cincel-Kapelusz, segunda impresión, 1992, p. 158.



\_\_\_\_\_, *Foucault. Topología: pensar de otro modo*, Barcelona, Paidós, 1987.

DE SOUZA SANTOS, Boaventura, *De la mano de Alicia, lo social y lo político en la posmodernidad*, Bogotá, Ediciones Uniandes, 1998.

ESCOBAR, Arturo, *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia-Universidad del Cauca, 2005.

FOUCAULT, Michel, “El sujeto y el poder”, en revista *Texto y Contexto*, Nº 35, 1998.

\_\_\_\_\_, *Historia de la sexualidad*, Vol. 1, México, Siglo XXI Editores.

GIROUX, Henry, *Teoría y resistencia en educación*, quinta edición, México, Siglo XXI Editores, 2003.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto y ROJAS MONCRIFF, Felipe, “Movimiento Pedagógico: otra escuela, otros maestros”, en revista *Educación y Cultura*, Nº 1, 1984.

MEMORIAS DEL CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL, Bogotá, CEID-Fecode, agosto 18 al 22 de 1987.

NEGRI, Antonio y HARDT, Michael, *Multitud, guerra y democracia en la era del imperio*, Barcelona, Debate, 2004.

NOGUERA, Carlos, epílogo de “Currículo a la evaluación”, en Martínez, Alberto; Noguera, Carlos y Castro, Jorge, *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*, 2003.

PARDO, José Luis, *Deleuze: violentar el pensamiento*, Editorial Cincel-Kapelusz, segunda impresión, 1992.

POPKIEWITZ, Thomas, *Sociología política de las reformas educativas*, segunda edición, 1991.

QUICENO, Humberto, “Movimiento Pedagógico: presente y porvenir”, en revista *Educación y Cultura*, Nº 19, diciembre de 1989.

TOURAINÉ, Alaine, *¿Qué es la democracia?*, México, Fondo de Cultura Económica, primera edición, 1994.

# La experiencia del alfabetismo emergente y otras maneras de ver la lectura y la escritura en la educación inicial

RITA FLÓREZ ROMERO\*

NICOLÁS ARIAS\*\*

CLEMENCIA CUERVO ECHEVERRI\*\*\*

Grupo de investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia  
Universidad Nacional de Colombia

Siempre se ha planteado el universo de la lectura como eje central del mundo culto, del acceso a la libertad, a la emancipación y a los recursos culturales. Desde la invención de la imprenta de tipos móviles por Gutenberg, la lectura se convierte en un medio simbólico de reivindicación contra el monopolio del saber. Desde ese momento la lectura comienza a ser un medio para la difusión masiva de prácticamente todo: el saber, las noticias, el porvenir, la fantasía o la realidad. Algunos autores como D. Olson (1992) plantean incluso que la difusión masiva de la escritura y su uso para el lenguaje ha comenzado a configurar una manera de ser y de operar cognitivamente de todos los hombres del mundo alfabetizado. En el mismo sentido, R. Jaramillo Vélez (en elaboración), en su artículo titulado “Sobre el origen de la esfera de lo público” (en elaboración) afirma que es justamente la escritura el principal medio de surgimiento de la esfera de lo público, de la

discusión abierta, de la posibilidad de interpretar según el propio criterio, e incluso, de tener una experiencia propia y no mediada de comunicación con la palabra de Dios en nuestras creencias religiosas. No es casual tampoco que este haya sido también hace algunas décadas un problema crucial en lo que se denominó desde entonces “la educación de adultos”.

---

\* Fonoaudióloga, Universidad Nacional de Colombia, magíster en Lingüística de la misma institución, profesora asociada del Departamento de la Comunicación Humana y sus Desórdenes, y directora del Grupo de Investigación “Cognición y Lenguaje en la Infancia”, Universidad Nacional de Colombia.

\*\* Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia, candidato a magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, asistente general del Grupo de Investigación “Cognición y Lenguaje en la Infancia”, Universidad Nacional de Colombia.

\*\*\* Fonoaudióloga, Universidad Nacional de Colombia, magíster en Lenguaje en la Educación de la Universidad de Southampton (Inglaterra), profesora especial del Departamento de la Comunicación Humana y sus Desórdenes, de la Universidad Nacional de Colombia.



Desde el surgimiento de la modernidad la posibilidad de acceder a la lectura se constituye en un bien público, en la máxima expresión de acceso a los conocimientos compartidos en nuestra cultura. Se afirma también que es marca de nuestra identidad para contar historias en la literatura y del testimonio de nuestro tiempo en la crónica. De la misma manera, se le colocó como fuente privilegiada del trabajo intelectual en tratados, ensayos y otros textos, cuyo fin comenzó a ser la necesidad del conocimiento (Olson, 1992). Si, como afirmaba Francis Bacon, «*conocimiento es poder*», entonces el medio de acceder a dicho conocimiento se convierte también en fuente de poder (Bacon, 1982). En lo que sigue de este texto veremos cómo a través de la socialización de los niños en la lectura y la escritura, esta socialización en el alfabetismo se ha convertido en un medio de apresamiento del mundo escolar pero también en una fuente de liberación de la actividad en todas las personas.

Para tratar de configurar la socialización temprana en el alfabetismo, hemos acudido al concepto de alfabetismo emergente (Flórez, Torrado, Quintero y Rodríguez, 2003). El alfabetismo emergente es un concepto que hace referencia a los conocimientos que adquieren los niños y las niñas sobre la función, la forma, el contenido de la lengua escrita y la actitud que tienen hacia ella antes de iniciar la enseñanza formal de esta manifestación de la comunicación verbal humana. En nuestro Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia llevamos a cabo una investigación titulada “Promoción del alfabetismo emergente y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el preescolar”, finan-

ciada por el Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico-IDEP, Colciencias y la División de Investigación sede Bogotá (DIB) de la Universidad Nacional de Colombia.

Este proyecto exploró el impacto de un programa de formación de docentes de preescolar en el área del alfabetismo emergente. Además, comparó la fuerza de diferentes estrategias de intervención en el aula que combinan la implementación o puesta en escena de prácticas evolutivamente apropiadas y condiciones reconocidas universalmente por su eficacia para promover el alfabetismo: (a) lectura compartida de textos narrativos y expositivos; (b) conocimiento de las letras, (c) vínculos emocionales positivos —padres, maestros, niños y niñas— orientados hacia el alfabetismo; (e) identificación temprana de dificultades en el aprendizaje de la lengua materna; (f) ambiente del salón de clase rico en experiencias de alfabetismo; y (g) compromiso de la familia; y prácticas que aún están en etapa experimental pero que, a pesar de la controversia que puedan generar, han demostrado, a partir de hallazgos investigativos, ser muy útiles para favorecer el alfabetismo emergente y prevenir dificultades en la lectura. Estas prácticas incluyen actividades relacionadas con: a) la conciencia fonológica; b) el aprendizaje de vocabulario nuevo, y c) la intervención en grupos pequeños de niños que presenten desempeños bajos, en comparación con sus pares, en el área de lenguaje comprensivo o expresivo.

Esta investigación formuló dos interrogantes: (1) ¿qué efectos tiene un programa de formación de docentes de educación preescolar en el área del alfabetismo emergente que se concentra en las prácticas sociales que, en mayor o menor gra-



do, han demostrado sus bondades para favorecer el aprendizaje inicial de la lectura?, y (2) ¿qué estrategia de intervención en el aula, entre las propuestas dentro de la investigación, demuestra más beneficios o tiene más impacto sobre el aprendizaje inicial de la lectura de los niños o, en otras palabras, sobre las competencias de alfabetismo emergente? Para responderlas se partió de los siguientes reconocimientos:

- a) La importancia que tiene la educación inicial, impartida en el hogar o en diferentes programas de atención a los niños y niñas de cero a seis años, puesto que allí se instauran los fundamentos para que tengan éxito personal, académico y social.
- b) En los diversos escenarios de la educación inicial, a pesar de las diferencias de antecedentes socioeconómicos, afectivos y culturales, los menores deben encontrar a su disposición, de manera equitativa, las mejores oportunidades para desarrollar al máximo su potencial.
- c) El lenguaje oral y escrito cumple un papel protagónico en la vida de los menores; en últimas, en la historia de la socialización del niño, el lenguaje juega un papel primordial: el pequeño no solo tiene que aprender el código lingüístico propio de la sociedad en la que nace, sino que es a través del lenguaje como se le transmiten valores, creencias, patrones de comportamiento y normas de interacción. Por otro lado, en la escuela el lenguaje es un denominador común para todas las asignaturas escolares: español, historia, ciencias, geografía, matemáticas, es decir, permea todas las áreas del currículo a través de hablar, escuchar, leer y escribir. Cualquier deficiencia en los fundamentos de la adquisición del len-

guaje o cualquier dificultad que presenten los niños en su aprendizaje puede tener consecuencias devastadoras en el desarrollo de los menores.

- d) Hoy en día existe un cuerpo de conocimiento abundante sobre la naturaleza de la lectura, el desarrollo del alfabetismo, el alfabetismo emergente y las prácticas, que favorece la apropiación de la lectura y evita posteriores desórdenes o deficiencias.
- e) Las prácticas pedagógicas preescolares deben alimentarse, de manera importante, del conocimiento, producto de procesos de investigación sobre las prácticas evolutivamente apropiadas que promueven la oralidad, la lectura y la escritura.

La perspectiva metodológica de este proyecto se definió como una acción cooperativa —profesores universitarios, docentes de preescolar, padres de familia y niños—. Su intención fundamental fue la de contribuir a la transformación de la realidad educativa de los niños y las niñas en edad preescolar, con el fin de propiciar condiciones que facilitaran el desarrollo del alfabetismo en los menores, en particular el aprendizaje inicial de la lectura, y de esta manera contribuyeran a la prevención de las dificultades posteriores en este proceso (Flórez, Torrado, Quintero y Rodríguez, 2003).

Participaron 126 niños —57 niñas y 69 niños— con edades comprendidas entre 4 y 4,9 años al iniciar el estudio, pertenecientes a 4 jardines sociales de estratos 1 y 2 de la ciudad de Bogotá.

El trabajo llevado a cabo consistió en una serie de actividades desarrolladas en sesiones de una



hora, cuatro días a la semana. En ellas se iban involucrando progresivamente las maestras, para que fuesen tomando cada vez mayor destreza en la realización de las actividades propuestas con su grupo de educandos.

En todos los grupos se realizó una evaluación previa a la intervención y otra posterior a esta, con el fin de observar sus efectos. Dicha evaluación consistió en la aplicación de pruebas sobre la conciencia de los sonidos, el ambiente en el salón de clases, el uso de recursos alfabéticos en las familias, los vínculos afectivos entre maestros y alumnos, el desarrollo general del lenguaje, y el conocimiento de las letras. Los niños del grupo con el mayor número de prácticas universalmente reconocidas y en discusión, logran mayores avances en los conocimientos alfabéticos previos a la enseñanza formal de la lectura y la escritura, en comparación con los otros tres grupos, al finalizar la intervención en cada uno de ellos.

Las maestras de preescolar adoptaron dentro de su repertorio con mayor facilidad las prácticas de lectura compartida (lectura en voz alta con preguntas a los niños participantes) y de fortalecimiento del conocimiento de las letras (su enseñanza explícita). Otras prácticas como el estudio de los sonidos del habla y el aprendizaje de nuevas palabras casi no fueron incorporadas al repertorio de estrategias de las maestras, mientras que el trabajo en grupos pequeños y la construcción de un entorno alfabético enriquecido comenzaron a implementarse por las docentes de forma irregular.

Esta investigación ayudó a potenciar en los niños el desarrollo de sus conocimientos de forma

natural y en prácticas significativas. También les permitió a los docentes enriquecer sus estrategias para promover el aprendizaje inicial de la lectura. Pero como un punto importante, comenzó a crear en algunos padres la necesidad de continuar estas actividades en el seno de su hogar. Los efectos de intervenciones como la que planteamos acá, decanta en formas de intercambio culturalmente enriquecidas: a través del niño se promueve que maestros y padres retomen su papel como miembros activos del mundo letrado, acercándose al universo de la lectura y la escritura de una forma más natural, espontánea y significativa. Con esto se comienza a configurar una nueva relación con la lectura y la escritura, donde, junto con la experiencia de formación de maestros de Rafael Ávila Penagos (2003), el problema deja de ser la práctica para enseñar a leer y escribir, a ser el de la manera de formarnos como lectores y escritores.

Dejando del lado el análisis de algunos datos obtenidos, nos referiremos a la experiencia de nuestro trabajo en el proyecto de alfabetismo emergente. Una de las lecciones que nos enseñó este trabajo es la diversidad de maneras a través de las cuales uno se puede aproximar a la formación de lectores y escritores desde el inicio. Es crucial para los niños que las actividades centradas en la lectura, en especial la compartida, sean lugares de interés y aprendizaje (Flórez y Sepúlveda, 2004). Con ello se quiere llegar a un ideal cultural como el de Borges niño, quien con su madre fue al zoológico y se quedó embelesado mirando los tigres. Cuando se negó a seguirla y así continuar viéndolos, ella le dijo: «*Si no vienes, te castigo y no te dejaré leer hoy*». Por lo tanto, como un acto compartido, la lectura y la escritura se deben con-





vertir en algo que es fuente de conocimiento, que se disfruta y hace parte inseparable de la vida, como las reuniones con los amigos, el fútbol u otras diversiones culturales similares.

Hablamos del alfabetismo, entendido como una actividad que se disfruta. Como bien lo señala Felipe Garrido (2004), la lectura tiene dos vertientes: la que es solo un acto momentáneo para pasar los exámenes, y aquella que se disfruta y hace parte de una pasión en la vida. Un formador de lectores y escritores es, entonces, un guía que introduce a los niños en un aspecto fundamental de la cultura y del conocimiento compartido. Es alguien que, como plantea el mismo Garrido, es un lector autónomo.

Un lector autónomo —repetimos— es alguien que ha descubierto que tomar los libros por voluntad propia vale la pena; lee por gusto, todos los días, y se esfuerza por entender, por encontrar sentido en lo que lee; es alguien que puede escribir, para expresarse y comunicarse; está dispuesto a invertir parte de su vida y de sus ingresos en la lectura; acude a las bibliotecas y las librerías. Esos lectores son los que nos hacen falta. No nos basta con una población alfabetizada ni con una lectura meramente utilitaria (Garrido, 2004:50-51).

Una segunda consecuencia es que no existe algún motivo razonable para los imperativos absolutos sobre la enseñanza o el aprendizaje de los niños pequeños. Dentro de la cultura escolar es usual preguntar a la investigación en términos de recetas —paso a paso— de lo que se debe o no hacer, sin determinar todo aquello que los mismos aprendices plantean. La pregunta no es cuándo es el momento justo o si se debe enseñar o no la escritura en el preescolar, sino construir

las oportunidades a través de actividades, para que se acerquen a la lectura y la escritura de manera espontánea y a la vez guiada por el adulto (Ferreiro, 2005; Flórez, Arias y Guzmán, 2006).

En el mismo orden de ideas, es atreverse a explorar desde el punto de vista del estudiante. Es curioso constatar que muchos niños aprenden esquemas para complacer al profesor y entregar la tarea o el examen que este pide, y las capacidades terminan usándose en otras labores no escolares o que no se presentan bajo el formato tradicional de las lecturas escolares. De vuelta a la cita del profesor Garrido (2004), se trata de formar lectores que por definición son autónomos y que a través de la lectura son partícipes y forjadores de su propia tradición cultural.

Una tercera consecuencia es comenzar a pensar el problema de la formación de lectores y escritores como una tarea de gran envergadura cultural. No es un problema solo del maestro, del alumno o de la institución escolar: es un problema de la sociedad en su conjunto, ya que se trata de dar a conocer una forma de consolidar toda nuestra tradición cultural, tanto local como compartida entre culturas (Flórez y Cuervo, 2005). Una de las instituciones a quien esto compromete es la escuela, ya que ella debe reacomodar sus rutinas, sus ritmos y sus tiempos hasta ser por fin una institución más enriquecida para los aprendices, los educadores y quienes laboran en ella. Claro, no es la única institución responsable: lo son también la biblioteca pública, la animación cultural y los entornos cercanos de socialización.

De lo anterior se desprende que la formación de los maestros debe darles referentes sobre su propio saber y lugar alrededor de la lectura y la



escritura. Deben ser personas que puedan dar un modelo de lectura autónoma y de sensibilidad a los gustos, estilos y preferencias del estudiante para que él sea también un lector autónomo. En otras palabras, se trata de hacer del maestro una persona con una actitud crítica y con criterio basado en la disciplina intelectual ligada a su oficio (Ávila Penagos, 2003).

De la tercera consecuencia también se desprende el lugar que ocupan los padres y cuidadores cercanos en los procesos de alfabetización de los niños. Es curioso constatar que en el alfabetismo y en la lectura compartida inicial, muchas veces hay una falta total de sintonía: se les interrumpe bruscamente, se les impone, hay conflicto permanente, o no se reconocen sus gustos (Cf., Bus, 2002).

Como reflexión final derivada de los hallazgos de la investigación y desde lo que hemos encontrado en otras, presentamos los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es la magnitud del reto para la educación nacional?
- ¿Qué hacer frente a la urgencia de promover (acelerar) la transformación de la educación a fin de impulsar el desarrollo humano de nuestro país?
- ¿Hay otras alternativas de formación de docentes en servicio cuyo radio de acción sea mayor y más efectivo?
- ¿Cómo garantizar la permanencia y la optimización de los logros obtenidos en experiencias como la de esta investigación, y la de muchas otras, que se pueden enfrentar a limitaciones de tiempo y culturas adversas al cambio?

## Y para terminar...

Una de las claridades que hemos ido vislumbrando nos revela que las respuestas a los interrogantes originales sobre el impacto de un programa de formación de docentes en servicio no pueden ser unitarias, debido a que la transformación de unas personas y de sus prácticas no se pueden concebir por fuera de un sistema, de una comunidad y de una nación. Comprendimos que nuestra intención de transformar circunstancias de los docentes y sus prácticas no podía definirse como algo diferente a un aprendizaje cultural, lo cual nos exigió una visión más divergente de la realidad que enfrentamos, por ejemplo, en lo relacionado con los dispositivos teóricos con los que llegamos a interpretar los procesos de transformación de un grupo de docentes (Cuervo y Flórez, 1998). Si bien se constituyeron en marcos de trabajo indispensables y enriquecedores, las explicaciones ofrecidas por las ciencias cognoscitivas, por el socioconstructivismo, por la sociolingüística y la psicolingüística, no pueden por ellas mismas garantizar la sostenibilidad de cambios humanos y educativos profundos.

Al no ser suficiente el pluralismo teórico, surgió la necesidad de comprender realidades complejas. Esto quiere decir que varió, se desplazó, la perspectiva de las investigadoras en su esfuerzo por transformar situaciones. Tuvimos que recurrir a otros mecanismos interpretativos de las realidades, incluyendo posibilidades como la intuición, las interacciones personales, la vivencia de lo incidental y la consideración de la ecología de las instituciones educativas y la calidad de vida de los docentes, entre otros. No obstante, frente a un proyecto cultural complejo encontramos que la



principal fuerza del proceso de cambio somos los docentes, o mejor dicho, los educadores vinculados a los diferentes momentos de la educación: inicial, básica primaria, educación media/vocacional y superior.

## Referencias

- ÁVILA PENAGOS, R., *La investigación-acción pedagógica*, Bogotá, Anthropos, 2003.
- ACON, F., *Novum Organum*, Barcelona, Orbis (Biblioteca grandes figuras del pensamiento), 1982.
- BUS, A., “Joint Caregiver – Child Storybook Reading: A route to Literacy Development”, en S. B. Neuman y D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, New York, The Guilford Press, 2002, pp. 179-191.
- CUERVO, C. y FLÓREZ, R., *Aprender y enseñar a escribir*, Bogotá, Programa RED, Universidad Nacional de Colombia, 1998.
- FERREIRO, E., *Los niños piensan sobre la escritura*, México, Siglo XXI Editores, 2005.
- FLÓREZ, R. y CUERVO, C., *El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2005.
- FLÓREZ, R. y SEPÚLVEDA, A., “La lectura compartida: escenario de encantamiento y aprendizaje”, en Fundalectura (Ed.), *Lectura para construir nación, Memorias / 6º Congreso Nacional de lectura*, Bogotá, CEP-Fundalectura, 2004, pp. 307-311.
- FLÓREZ, R.; ARIAS, N. y GUZMÁN, R. J., “El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura”, en *Educación y Educadores*, 9 (1), 2006, pp. 117-133.
- FLÓREZ, R.; TORRADO, M. C.; QUINTERO, C. y RODRÍGUEZ, O., “Promoción del alfabetismo emergente y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar”, informe final de proyecto de investigación presentado ante la División de Investigaciones Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia, Colciencias y el Instituto para el Desarrollo Pedagógico, de la Secretaría de Educación de Bogotá, 2003.
- GARRIDO, F., “Estudio *versus* lectura” en *Lecturas sobre lecturas*, 1:39-64, publicación apoyada por la Secretaría de Educación de Bogotá, el Consejo para la Cultura y las Artes de México, Biblored y Asolectura, 2004.
- JARAMILLO VÉLEZ, R., “Sobre el origen de la esfera de lo público”, borrador de ensayo presentado en el curso “Introducción a la modernidad: la reforma”, dictado en la Universidad Nacional de Colombia a finales del año 2000, en elaboración.
- OLSON, D., *El mundo sobre el papel*, Barcelona, Gedisa, 1992.

Ponencias

# Producción de saber pedagógico y transformación de la escuela



# Qué cambia en la escuela cuando los maestros investigamos

CARMEN ROSA BERDUGO

Maestra de Ciencias Naturales y Educación Ambiental  
Colegio Distrital Marco Tulio Fernández

*Sonó el teléfono. Escuché la orden:*

*—Te llamo para decirte que vas a ser jurado.*

*—¿Jurado?*

*—Sí, sí. Jurado en un concurso.*

*—Gracias por avisarme —alcancé a balbucear.*

*Ella tenía doce años y era alumna de la escuela de la calle Monte Caseros:*

*—Es un concurso de novelas. Las escribimos nosotros, los del sexto grado.*

*—Glup —dije.*

*—Te esperamos mañana —mandó.*

*Y fui.*

*Los novelistas eran un enjambre de chiquilines que hablaban todos a la vez. El maestro Óscar, puños raídos, sueldo de fakir, los dejaba hacer. Ellos habían organizado aquel concurso de novelas, ilustradas por sus autores, y habían conseguido que un joyero del barrio donara medallitas con el nombre grabado de cada uno de los participantes.*

*En la ceremonia de la premiación, fue prohibida la entrada de los padres y demás adultos. Los tres jurados, el maestro Óscar, una de las autoras y yo, dimos lectura al acta, que destacaba los méritos de cada uno de los trabajos. Todos fueron premiados, y cada premio recibió una ovación y una lluvia de serpentinas.*

*Después, el maestro me dijo que lo bueno que tiene enseñar está en lo mucho que uno aprende:*

*—Nos sentimos tan unidos, que me dan ganas de dejarlos a todos repetidores. Y una de las alumnas, que había venido a Montevideo desde un pueblo perdido en los campos, se quedó charlando conmigo. Me dijo que ella, antes, no hablaba ni una palabra, y muerta de risa me dijo que el problema era que ahora no se podía callar. Y me dijo que al maestro lo quería, lo quería muuuuuuuucho, porque era él quien le había enseñado lo más importante: le había enseñado a perder el miedo de equivocarse.*

*Eduardo Galeano*

Así son los cambios que se dan en la escuela. Lentamente, con ciertas resistencias, el maestro transforma su práctica y se ingenia diferentes estrategias de comunicación y gestión pedagógica que van cambiando estructuras aparentemente inmodificables.

Con su creatividad el maestro explora y se apropia del entorno escolar. Lo asume como una madeja de hilo que al desenvolverla le permite recuperar



historias y vivencias relacionadas con procesos de ocupación y apropiación del territorio. Entiende que el espacio geográfico es más que una simple percepción, donde cada parque, calle o casa es inseparable de los sueños y las actividades que realizan las personas y las instituciones que los habitan, y en cada época las relaciones humanas han sido distintas por la influencia política e ideológica que ha determinado la convivencia y sus formas productivas.

Por eso mirar los cambios de la escuela a la luz de los procesos de investigación que desarrollamos los maestros implica analizar la manera como hemos ido conociendo el contexto que nos rodea y la forma como nos hemos comprometido con los procesos sociales y la generación de conocimiento pedagógico, teniendo en cuenta que:

- La investigación es la mejor manera como la pedagogía puede humanizar el proceso educativo.
- La reflexión sobre su quehacer le ha permitido a los maestros ir superando la minoría de edad como investigadores.
- La teoría pedagógica no se construye separadamente de la práctica, sino que constituye una dimensión indispensable de esta.

Si tomamos en cuenta las palabras de William Ospina: *«Las investigaciones insensatas son predecesoras de descubrimientos imprevistos. El papel de lo inexistente existe; la función de lo imaginario es real; y la lógica pura nos enseña que lo falso implica lo verdadero. Así pues, parece que la historia de la inteligencia podría resumirse en esos términos: es absurda por lo que busca, es grande por lo que encuentra»*, podemos ver las diferentes

miradas desde las cuales han sido leídos los procesos de investigación de los maestros, dependiendo de las preguntas por la escuela y por su historia.

De todas maneras, independiente de las interpretaciones, el panorama de la investigación pedagógica es amplio, diverso y enriquecedor en la medida en que los maestros hemos tenido en cuenta los aportes de la investigación-acción para ayudarnos a centrar la reflexión de la práctica docente (propia y colectiva) y a superar el simple conocimiento y comprensión de las situaciones cotidianas, pasando a la acción comprometida con la solución de los problemas o el mejoramiento de lo que se hace, generando explicaciones y referentes de carácter teórico que han dado origen a nuevas propuestas prácticas, sistematizadas y discutidas en la comunidad académica.

Esta experiencia que hemos ido consolidando nos ha permitido integrarnos como equipos de investigadores y relacionarnos también con las propuestas hechas por Stenhouse, S. Kemmis, W. Carr y J. Sacristán y con la pedagogía crítica de McLaren y H. Girox, así como con métodos y experiencias desarrolladas en América Latina en el campo de la educación popular (Paulo Freire).

En el proceso de elección de la opción metodológica los equipos han ido generando una comprensión y una posición clara acerca del papel que cumple y debe cumplir la educación en la sociedad. Los diferentes equipos de investigación han venido comprendiendo su función política e ideológica y participando en la definición y en acciones orientadas a alcanzar un proyecto político alternativo a la situación actual; organizán-



dose alrededor de temas o problemas educativos de interés. Entre las temáticas que orientan la reflexión y el proceso de investigación por parte de los maestros vale la pena resaltar:

- El compromiso con la comprensión de los problemas en su contexto sociocultural, para trabajar en la transformación y mejoramiento de la educación y la sociedad en general.
- La intervención en la investigación como sujetos participantes que expresan sus puntos de vista, proponen ideas y toman decisiones colectivamente en equipos conformados por maestros, estudiantes, administrativos y miembros de la comunidad.
- La problematización de la realidad con una perspectiva que busca interpretar situaciones-problema a la luz de las características del contexto, de los referentes teóricos y de los sentimientos y apreciaciones de los participantes, buscándoles solución desde una perspectiva emancipatoria.

Frente a la científicidad de la investigación que realizamos los maestros es oportuno retomar a Freire, cuando dice que conocer es leer el mundo y que ese conocimiento debe llevar a transformarlo. Además señala que enseñar-aprender es pasar del saber ingenuo al saber crítico. El saber ingenuo se adquiere en la experiencia y el crítico al confrontar ese saber con el conocimiento acumulado por el desarrollo de la ciencia. La aproximación entre estos dos saberes exige rigor metodológico y una determinada actitud ante los textos, es decir, comprometerse con estos, expresando su acuerdo o desacuerdo. Es notable que cuando Freire habla del camino para llegar al conocimiento se refiere siempre tanto al educador

como al educando, para recordarnos que el acto de conocer está directamente relacionado con “el otro”.

Con estos referentes, y de acuerdo con algunos fundamentos desde los cuales se orientan las propuestas de investigación que adelantamos, entendemos que los proyectos de aula además de ser un pretexto pedagógico en el que las personas problematizan y reflexionan su quehacer, son una estrategia metodológica que busca integrar diferentes actividades del interés colectivo en las que en el día a día de la escuela se la juegan por disfrutar lo que hacen y explicarlo desde el rol de observadores de su propio accionar. También les permite definir distintos caminos y aventuras en la ruta del conocimiento, la exploración, y por qué no decir, “del paseo”, de quienes se atreven a pensar que no solo se aprende dentro de un salón de clase, sino que afuera, en el parque, la calle, la avenida, el puente peatonal, el conjunto residencial, la floristería, la clínica veterinaria, el supermercado, los humedales, el jardín botánico, las granjas y en los diferentes escenarios de la ciudad, también pueden encontrar otros dispositivos de aprendizaje muy importantes que les evoquen historias y recuerdos y los anime a conversar, contar, observar, explicar y describir fenómenos y situaciones relacionadas con el mundo de su vida, y que bien vale la pena considerarlos como objeto de estudio e indagación en el aula.

El trabajo alrededor de proyectos tiene la capacidad de mantener a los participantes en observación permanente del entorno, reconociendo personajes del vecindario que les ayude a resolver sus preguntas en espacios alternativos de aprendizaje distintos al salón de clase, donde puedan



tener acceso a documentos e información de primera mano que les interesa.

En la perspectiva del enfoque sistémico es oportuno así mismo señalar que cada persona se concibe como un sistema organizado para ser y conocer, con una estructura cambiante que le permite interactuar con otros sistemas como los de información, por ejemplo, a los que reconoce, accede o usa sin importar el formato en el que se presenten (relatos, personajes, historias de vida, registros o huellas de otros observadores, etc.); o el escenario de la escuela o la ciudad —sistema en el que cada persona hace la diferencia como tal— en el rol de observador de sus vivencias ciudadanas acorde con la organización y estructura mental que lo identifican.

Con el ánimo de dar continuidad a las experiencias de investigación los diferentes equipos vienen trabajando para lograr su autosostenibilidad, y por eso se mantienen en la búsqueda constante de espacios de divulgación, socialización y apoyo a proyectos tales como:

- Formulación de políticas educativas que fomenten la investigación en la escuela con la perspectiva de transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.
- Organización escolar con un PEI en el que el currículo y los planes de estudio distribuyan el tiempo de acuerdo con la dinámica de los proyectos institucionales que integren las dimensiones epistemológica, metodológica, axiológica e investigativa a través de acciones que afecten la estructura tradicional y rígida de la escuela y hagan posible el desarrollo de talento humano, entendido como una aventura fascinante, donde la clave sea aprender a

escuchar al otro y saber qué está pensando, qué le interesa, cuáles son sus preguntas; luego ver qué problema o tema propone y así poder identificar las personas con las que se tiene afinidad para trabajar en equipo.

- Mejoramiento de la calidad de la educación a partir de los resultados de la investigación de los maestros que aporten a una gestión pedagógica fundamentada en la idea de institución como unidad de observación en la acción, donde cada directivo docente, maestro, maestra, estudiante y padre de familia se vea como un observador que hace parte de la unidad observada y se comprometa con la transformación pedagógica, porque asume su experiencia como un acumulado social y cultural importante que coloca al servicio de los procesos educativos.
- Desarrollo de experiencias pedagógicas que respondan a la realidad y los intereses de los actores involucrados en el acto pedagógico y el despliegue de actitud y pensamiento científico a partir de la premisa de que el ser humano solo puede conocer lo que él ha construido, así como la revisión de concepciones arraigadas de ciencia, conocimiento, enseñanza y aprendizaje que permita desarrollar habilidades como el asombro, la curiosidad y la observación.

La participación de los diferentes equipos y redes de maestros y maestras investigadoras hacen visible y resignifican diversas prácticas que se realizan en las aulas de las instituciones educativas y que de alguna manera son un buen principio para matizar y entretejer diferentes sentires, expresiones y sensaciones que aportan en el día





a día de la escuela a la construcción de conocimiento pedagógico.

## La formación de maestras y maestros en el Grupo de Lenguaje Bacatá

El Grupo de Lenguaje Bacatá nace en la década de los años ochenta en el marco del Movimiento Pedagógico, promovido por Fecode. Nuestro interés por la vida sindical y las problemáticas laborales nos llevó también a preocuparnos por la pedagogía y los ambientes escolares, primero en los centros donde trabajábamos y luego en la escuela como institución, así que nos cohesionamos como un grupo de maestras y maestros interesados por la enseñanza del lenguaje, en particular en los grados iniciales (preescolar y primero), cuando niños y niñas comienzan su proceso lector y escritor.

Nuestras principales inquietudes giraron alrededor de preguntas como: ¿la escuela nos formó como lectores y escritores?, ¿qué es leer y escribir?, ¿quién enseña a leer y a escribir?, ¿es posible que maestras y maestros que no tienen el hábito de la lectura ni escriben con regularidad puedan enseñar a leer y escribir con agrado?, ¿qué tiene que ver la enseñanza de la lectura y la escritura con el fracaso escolar?

Al plantearnos estas preguntas se nos creó el deseo de compartir con otros maestros y maestras nuestros estudios y reflexiones iniciadas y pensamos que la mejor estrategia de llegar a ellos y ellas eran los talleres, cuyo propósito es discurrir sobre la práctica pedagógica y el cómo y por qué se ha mantenido una tradición en las formas de enseñanza de la lectura y la escritura. Desde 1990

iniciamos nuestro trabajo apostándole a la formación docente como un aporte a la educación de nuestro país.

Nuestra experiencia de más de quince años de trabajo con maestros y maestras, principalmente de Bogotá, en diferentes escenarios como las localidades, la Comisión Pedagógica de la ADE, la Expedición Pedagógica, el Foro Educativo 2001, los jardines infantiles del DABS, la Normal Superior, etc., ha tenido como principios rectores:

1. Reconocer y fortalecer a los docentes como sujetos portadores de un saber y constructores de cultura.
2. Desarrollar cuatro aspectos fundamentales que deben estar en todos los procesos de formación y actualización docente: el ser, el saber, el hacer y el convivir.

### 1. Reconocer y fortalecer a los docentes como sujetos portadores de un saber y constructores de cultura

Partimos de reconocer que maestros y maestras son portadores de un saber acumulado que en la mayoría de los casos no ha sido considerado y por lo tanto necesitábamos colocarlo en escenarios de reflexión permanente que permitieran la emersión de las concepciones, rutas y teorías pedagógicas que les subyacen para luego proponer otras estrategias que, en primer lugar, desestabilizaran su práctica pero también se constituyeran en elementos de transformación de aquellas de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad. Esta estrategia de formación se ubica en lo que Pilar Unda, Alberto Martínez y



Marco Raúl Mejía<sup>1</sup> han señalado como el paso del maestro de portador a productor de saber.

El paso de portador a productor de saber se da solo a condición de que el maestro al reflexionar su práctica la convierta en experiencia. La experiencia es, según Dewey, la recuperación de un saber que nos antecede. Ello significa que una práctica se convierte en experiencia solo cuando aquella es pensada, esto es, cuando se reconoce como producto de un saber o de una cultura.

En esta parte coincidimos con la actual administración al retomar los principios del Movimiento Pedagógico en el Plan Sectorial de Educación, en especial con el programa “Transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza”, y con el proyecto “Cualificación y mejoramiento profesional de maestras y maestros”, cuya estrategia central es el fortalecimiento de su identidad como profesionales de la educación; para ello parte de reconocerlos y hacerlos visibles como sujetos de saber y de comunidad académica.

El ser, el saber, el hacer y el convivir en la formación docente

Pensamos que los mejores diseños curriculares y excelentes programas se pueden quedar en los anaqueles si quienes los han de poner en práctica no reúnen las condiciones necesarias para llevarlos a un buen término. Por lo tanto, consideramos que cualquier programa de formación y actualización docente debe contemplar tres aspectos fundamentales: el ser, el saber y el hacer, según María Eugenia Dubois.<sup>2</sup>

La *saber* es necesario para conocer las teorías y los avances en investigación que desde las diferentes disciplinas existen, así como para poner en juego

nuestros conocimientos previos. Este es el saber disciplinar (Martínez, A., 1982) en los maestros, el cual debe ir de la mano con el saber pedagógico, que es el que les va a guiar el *hacer*, para saber cómo orientar su intervención en el aula, las didácticas que van a implementar de acuerdo con los grupos, y así despertar en sus estudiantes el interés por conocer. En el saber y el hacer se antepone el *ser*; debemos ser para poder reflejar una imagen que nos proyecte con nuestros intereses, emociones y sentimientos.

Estos tres elementos no son independientes entre sí; nuestro *saber* depende de lo que somos, de nuestra historia personal, pero también de lo que queremos ser; buscamos lo que consideramos necesario según nuestros intereses y emociones, somos selectivos respecto a nuestro conocer. A su vez, el hacer se apoya en nuestro saber, en las concepciones que sobre enseñanza y aprendizaje hayamos construido (Dubois, 1998).

A los tres elementos planteados por Dubois, el Grupo de Lenguaje Bacatá le ha agregado el *convivir*, por considerar que es uno de los saberes fundamentales que todo ciudadano debe tener y, en especial todo educador o educadora, pues parte de su tarea es formar para construir convivencia democrática y de esta manera superar el espíritu individualista y competitivo del mundo de hoy.

<sup>1</sup> Expedición Pedagógica Nacional, Documentos (2001).

<sup>2</sup> Dubois, M. E., *La lectura en la formación y actualización del docente*, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.



## Estrategias implementadas

De acuerdo a estos principios la estrategia pedagógica que más utilizamos es la de los talleres, porque son un ejercicio colectivo de producción, es decir, que ninguno de los participantes es agente pasivo que solo espera que le den fórmulas, siendo los principales actores los maestros y maestras que asisten a ellos; el tallerista es solo un guía que orienta y propone una serie de estrategias a la luz de unos elementos teóricos sobre la enseñanza y aprendizaje del lenguaje en la escuela.

Los talleres siempre se inician con una evocación de la historia de vida de los asistentes en relación con su experiencia como lectores y escritores, en su etapa de estudiantes y como profesionales. Este ejercicio nos permite entender por qué se mantienen o se modifican unas prácticas.

Más que entregar ciertas estrategias metodológicas lo que buscamos es producir una reflexión de la práctica en la perspectiva de poderla transformar con ayuda de unos elementos teóricos sobre todo a partir de la propia experiencia y creatividad de los maestros.

Otra estrategia que hemos implementada es el acompañamiento en el aula, con lo cual buscamos que los docentes se sientan apoyados y puedan alejar sus temores ante la transformación de sus prácticas de enseñanza. Claro, entendiendo que esto implica una transformación institucional que somos conscientes de no lograr.

## Hacia una política pública de formación de maestros y maestras

La reflexión acumulada dentro del Grupo de Lenguaje nos permite plantear algunos elementos

para concretar una política sobre formación docente que trabajaremos desde dos escenarios: el ser del maestro y la innovación, y el estatuto del maestro investigador.

### El ser del maestro y los procesos de innovación

Cualquier política en materia educativa debe pasar primero por un balance juicioso de lo que hasta hoy se ha venido haciendo en materia de formación docente con el fin de reconocer aciertos y debilidades que permitan avanzar y trabajar en la superación de estas últimas. Debe reconocerse que las estrategias implementadas por la actual administración de la SED han tenido como eje al maestro: la Cátedra de Pedagogía, Libro al Viento, Escuela-Ciudad-Escuela, Fortalecimiento de las redes de maestros, etcétera.

Sin embargo, observamos que la gran debilidad de estos procesos ha sido el seguimiento y acompañamiento necesarios para que el maestro y la maestra no se sientan solitarios en sus espacios de intervención (el aula y la institución) y opten en cambio por no transformar su práctica por lo que esto implica con sus pares y sobre todo con sus directivos. Consideramos que los maestros y maestras necesitan acompañamiento y asesoría sistemática que los motive y apoye para no desfallecer en el intento.

La Expedición Pedagógica y los Foros Educativos nos han permitido localizar un buen número de experiencias significativas e innovadoras, con unos maestros comprometidos, movidos por el deseo de transformar sus prácticas; esos docentes y esos proyectos necesitan este tipo de apoyo, ya sea a través de las redes, como se ha hecho, ante las cuales hacemos las siguientes sugerencias:



1. Tener en cuenta los niveles de desarrollo de cada red para poder definir el tipo de apoyo requerido.
2. La exigencia de articulación a los PEI de los centros de enseñanza en donde trabajan los maestros pertenecientes a la red, con el fin de garantizar su acompañamiento y apoyo externo y alcanzar la meta pretendida.
3. Las redes serán también las responsables de difundir los proyectos, avances y resultados de las investigaciones que se adelanten en sus diferentes áreas de conocimiento.

Todo lo anterior podría considerarse dentro de lo que Alberto Martínez define como “prácticas investigativas”, diferenciadas por el autor, de las investigaciones a profundidad.

### Definición y reglamentación de un estatuto del maestro investigador

Como ya se mencionó, la experiencia de la Expedición Pedagógica y de los proyectos de investigación financiados por el IDEP han permitido la visibilidad de un estereotipo de maestro que ha salido del aula para dedicarse por su cuenta y riesgo al campo de la investigación pedagógica, con todo lo que esto implica para su desarrollo como ser humano, integrante de un grupo familiar y social, que muchas veces lo margina por esto (Quiceno, *La otra marginalidad del maestro*, 1987).

Una política de formación y cualificación de maestros debe recuperarlos y conducirlos al campo de la investigación pedagógica, para ello proponemos:

1. Reglamentar el año sabático contemplado en el artículo 133 de la Ley General de Educación,

que incluya un apoyo académico y económico. La selección se podría hacer por concurso, teniendo en cuenta hoja de vida, experiencia investigativa y perfil.

2. Consolidar líneas de investigación con el apoyo del IDEP que permitan vincular a los maestros investigadores con la perspectiva de que se especialicen. Dichas líneas de investigación deben incluir procesos de democratización que posibiliten la conformación de equipos en donde todos participen de acuerdo a su nivel de trabajo, y que adquieran una especialización que no sea de solo unos pocos, evitando así lo que ocurre en muchos grupos de investigación.
3. Definir unos niveles de maestros investigadores, con sus correspondientes estímulos, como por ejemplo: auxiliares de investigación, coinvestigadores e investigadores principales.
4. Realización de eventos de investigación para socializar los resultados de las investigaciones que estén adelantando los grupos. Primero por líneas y después entre pares.
5. Conformar o reestructurar una oficina de publicaciones que permita divulgar los avances y resultados de las investigaciones, que luego desde las redes se desplieguen a un buen número de docentes y logren trascender y transformar el aula y los PEI y no se queden en los anaqueles.

Todas estas propuestas son a largo plazo, por lo cual consideramos que en esta administración se deben construir las bases sólidas de una política de educación y formación a prueba de las administraciones de turno.

# ¿Es posible la investigación en educación?

## Ponencia de la Corporación Escuela Pedagógica Experimental

DINO SEGURA R.

La investigación se ha considerado desde hace mucho tiempo como una de las actividades características de las comunidades científicas y académicas y, sin lugar a dudas, el sello indiscutible del avance o el progreso de las prácticas y profesiones. En este sentido existen investigaciones que se proyectan en el terreno de lo fundamental, y otras que buscan las posibilidades de transformación de la realidad mediante la aplicación de las primeras en el ámbito de la práctica; y a la inversa, aquellas que recogen los hechos de la práctica cotidiana para a la vez explicar lo que sucede y proyectarlo como posibilidad de innovación y cambio.

En esta dinámica, algunas profesiones, como la medicina o la arquitectura, son ejemplares. Los médicos están pendientes de desarrollos novedosos en el terreno del diagnóstico y los tratamientos de diversas enfermedades y síndromes, y los arquitectos buscan, por ejemplo, respuestas a preguntas relacionadas con la conceptua-

lización y distribución de espacios o la iluminación. En estos contextos se hacen necesarias las revistas especializadas, que dan cuenta tanto de los avances como de la emergencia de nuevos problemas y las alternativas y aplicaciones concretas que se han conseguido. Debemos añadir que los investigadores en estas disciplinas están al tanto de lo que sucede mediante la comunicación personal, las publicaciones especializadas y la participación en foros, congresos y encuentros que se organizan sobre temas específicos.

Cuando nos adentramos en el ámbito de la educación nos encontramos con que esto no existe, hasta tal punto que si bien hay personas que hacen investigación, tanto estas como sus resultados son casos aislados que se pierden en una dispersión alarmante. Podríamos decir que las investigaciones adelantadas no son un buen antecedente para las que se llevan a cabo actualmente y estas a la vez tampoco se constituirán en antecedente para las que vienen. Al parecer, entre



nosotros, nadie está interesado en lo que hacen los demás, hasta el punto de no ser necesario compartir hallazgos, y por ello prácticamente no existen revistas especializadas. Añadamos que los resultados de las investigaciones no tienen canales de comunicación expeditos para que lleguen a sus legítimos destinatarios: los maestros o quienes toman decisiones en el terreno de las políticas educativas.

Resumiendo lo dicho, afirmamos que la actividad investigativa supone:

1. Que existen problemas bien definidos por la comunidad respectiva en los cuales trabajan múltiples equipos de investigación.
2. Que los diferentes equipos de trabajo (o investigación) están pendientes de lo que los otros grupos logran y existen mecanismos de comunicación, discusión y controversia.
3. Que las investigaciones que se adelantan, a la vez que buscan profundizar en la comprensión de los fenómenos, también pretenden su transformación mediante alternativas prácticas y contextuales.

Así mismo, afirmamos que:

1. En nuestro contexto no existen problemas puntuales reconocidos colectivamente por quienes investigan y, consecuentemente, no hay grupos de trabajo empeñados en resolverlos.
2. Consecuente con lo anterior, los proyectos que se adelantan tienen un nivel muy grande de dispersión y de no reconocimiento recíproco. La derivación inmediata es la carencia de mecanismos de difusión de resultados.
3. Las investigaciones puntuales que se hacen, aunque profundizan en el fenómeno educati-

vo y en algunos casos proponen prácticas alternativas, debido a su extrema localización se convierten en anécdotas aisladas.

Por ello podríamos afirmar que la investigación en educación en nuestro medio no existe.

Anotemos de paso que algunas de las que se adelantan están relacionadas con problemas integrados a otros contextos y por lo tanto se convierten en aportes a esas líneas de investigación, de suerte que son conocidas en ultramar pero desconocidas en nuestro medio.

Frente a esta situación es interesante explorar qué es lo que sucede, entre otras cosas porque existen muchos docentes y especialistas en educación que quisieran hacer investigación y tienen capacidades instrumentales y teóricas para hacerlo.

La hipótesis que planteamos sobre el particular es que una comunidad académica está mejor definida por los problemas que comparte que por sus prácticas cotidianas. Y que, en tal sentido, los docentes no conllevamos los mismos problemas (en algunos casos podríamos decir, incluso, que no poseemos problemas). Y aunque realizamos las mismas prácticas, este aspecto por sí solo, repetimos, no nos convierte en comunidad académica.

Avanzando en nuestra hipótesis, encontramos dos elementos muy relacionados que podrían, al menos parcialmente, explicar lo que sucede en términos de la comparación con lo que ocurre en otras profesiones.

Mientras en la formación de médicos, arquitectos y, algunas veces, de los ingenieros, las prácticas son abiertas, poseen preguntas y exigen en los procesos de formación que los individuos se acerquen a lo que se está haciendo en el terre-



no de las búsquedas, de manera que la lectura y el estudio de revistas nacionales y extranjeras se hace necesaria, en el ámbito de la educación nos encontramos con prácticas preestablecidas que se repiten tanto en el terreno de lo vivencial (la clase que se recibe o el examen que se prepara), como en el de la formación teórica (los clásicos de la escuela como Freinet o Montessori; o los resultados de las investigaciones de Vigotsky o Piaget, por ejemplo). Una disertación sobre constructivismo, dictada por un “constructivista”, digamos, puede ser una exposición magistral, frontal y transmisionista. Concisamente, sostenemos que la formación que reciben quienes quieren ser maestros, y los que siéndolo quieren actualizarse y especializarse, es una formación cerrada.

Si a esta situación se agrega lo que se denomina la cultura escolar, nos encontramos con que los maestros realmente aprenden a serlo en la institución escolar. Es allí en donde se aprende qué hacer y cómo, cuáles son las interacciones deseables y convenientes y, en general, cuáles y cómo son las prácticas. Específicamente, se aprende a no complicarse la vida con búsquedas cuando las cosas funcionan dentro de unos parámetros de normalidad que comparten los otros docentes, los directivos, los estudiantes y los padres de familia, educados dentro de una misma cultura y, en particular, por la misma concepción de escuela, maestro, clase, exigencia, etcétera.

En estas circunstancias, todo está dispuesto para que no existan problemas o remitir los que se identifican a otros niveles del sistema: la financiación, el equipamiento, los horarios, el número de estudiantes, etc. Se trata de problemas frente a los que el maestro individualmente no puede hacer

algo y para resolverlos se requiere, posiblemente, no solo de la investigación.

Así entonces, los maestros ya sabemos lo que debemos hacer y lo estamos haciendo. Nos encontramos ante el síndrome de la certidumbre.

Ahora: si estamos convencidos de que la educación tiene que cambiar, nos encontramos ante una tarea enorme. Por una parte, aclarar qué es lo que en realidad creemos que debe modificarse, discutirlo y convertirlo en un motivo de debate. Seguramente llegaremos a la conclusión de que es necesario superar la idea de estar ante un problema de método o de concepciones educativas equivocadas. Se trata, más bien, de aceptar que es importante vernos y mirar nuestra práctica de una manera diferente. No se trata simplemente de que nos deshagamos de nuestras concepciones, sino de cambiar nosotros mismos, dudar de lo que decimos y hacemos, y en este sentido las prácticas propuestas deben ser ejemplos vivos de una incertidumbre manifiesta con respecto a lo que hacemos y lo que queremos hacer.

Una clarificación de este tipo nos permitiría volver los ojos sobre las *investigaciones localizadas* que se han dado y observarlas desde una perspectiva distinta. Entonces, es probable que muchas de ellas comiencen a encajar en una concepción problemática más amplia, como las piezas de un rompecabezas, con un motivo que se nos va revelando a medida que estas piezas se articulan: la concepción de una escuela alternativa para nuestro país.

No se pretende desconocer los esfuerzos que están emprendiendo algunos maestros o de dudar de la validez, legitimidad o pertinencia de los resultados que se obtienen, es más bien un llamado



a todos para que superemos los inconvenientes que surgen de nuestra formación de base y de nuestra cultura, y constituirnos en elementos articuladores y generadores de comunidad. En este sentido, es necesario buscar canales de comunicación que permitan la discusión permanente, la construcción de equipos y el trabajo colaborativo.

Con esta invitación nos reafirmamos en la convicción de que la escuela necesita ser transformada y que tal transformación no nos será otorgada mediante decisiones políticas que vengan de fuera del sistema sino mediante el trabajo tesonero y calificado de los maestros mismos.



# MuisKanoba: territorios de aprehendizajes para cotidianidades interculturales

JAIRZINHO FRANCISCO PANQUEBA CIFUENTES\*  
JORGE ARTURO HUÉRFANO MÉNDEZ\*\*

*Aprehender es alimentar la capacidad de asombro, de contemplación y descripción.  
Una práctica pedagógica es rica en tanto quien dirige también aprehende de sus aprendices.  
Aprehender es no olvidarse de sorprender y sorprenderse con cada paso.*

(Pensamiento MuisKanoba, año 2006)

Las instituciones educativas son residencias para algunos conocimientos de la actual sociedad, reflejados en matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, tecnología, informática y otras artes y ciencias. En nuestros recorridos e itinerarios por la cotidianidad del territorio muisca también hemos encontrado conocimientos que han sido fundamentados desde las diversidades paisajísticas, humanas, culturales, generacionales, urbanas, rurales, étnicas y de amistad. De las comunidades, sus territorios y territorialidades hemos aprehendido que ellas son en sí mismas procesos educativos en movimiento constante. Los colegios son refugios de saberes y dinamizadores de procesos en tanto logran el concurso de las comunidades y sus cotidianidades culturales, sociales y pedagógicas. Aquí no estamos diciendo que la comunidad debe entrar a cambiar las dinámicas de las instituciones, ni mucho menos lo contrario. El asunto que deseamos evidenciar es que territorios,

territorialidades, identidades e instituciones son dinámicos, varían en la medida en que lo hacen sus propias experiencias y relaciones cotidianas. Nuestra experiencia ha pretendido que la ciudad se beneficie de la población indígena y no indígena que la habita, y a la vez contribuya al mejoramiento de las cotidianidades de la gente que llega en condiciones de desplazamiento forzoso o en busca de horizontes nuevos o mejores para sus familias.

## Explicación

MuisKanoba es una propuesta de investigación-aprehendizaje hallada en territorio del pueblo muisca y aprehendida de abuelas y abuelos que

\* Docente del IED Colegio San Bernardino, territorio muisca de Bosa, aprehendedor de saberes ancestrales y de la vida cotidiana.

\*\* Investigador de la Corporación Ambiental y Empresarial Tingua, aprehendedor de saberes ancestrales y de la vida cotidiana.



legaron sus saberes y conocimientos por medio de palabras, grafías, pictogramas, juegos, costumbres y prácticas de vida cotidiana. Igualmente, ha sido un proceso de *reowayabtyba*<sup>1</sup> donde niñas y niños, jóvenes y gente adulta, han colocado sus deseos, pensamientos y costumbres. Desde su origen étnico-indígena-rural-urbano, MuisKanoba se proyecta hacia la población habitante actual de la Sabana de Bogotá, con la finalidad de aprehender las diversas formas de vivir el territorio.

MuisKanoba es también una propuesta pedagógica de educación para la interculturalidad, donde no solo se reconoce la existencia de diversidades, sino que también se generan procesos de enriquecimiento patrimonial entre ellas. La interculturalidad es, en este contexto, un entrecruzamiento de diversidades tanto en la vida cotidiana como en las identificaciones históricas; una relación donde se construyen constelaciones de convivencia, diversidad de nociones y estilos de vida arraigados en una vastedad de discursos.

MuisKanoba fue obtenida desde dos cepas: acudiendo al patrimonio muisca que reside en las montañas de los Andes colombianos y efectuando un hermanamiento léxico entre algunas palabras tomadas del repertorio lingüístico del pueblo u'wa.<sup>2</sup> *Kanoba* en el lenguaje y pensamiento u'wa es la expresión con la que se conoce a la esencia líquida de la vida; *kana*: fuerza, *oba*: fertilidad. Esta palabra se emplea en el lenguaje cotidiano para nombrar la “saliva”, la “fermentación de la chicha”, las “lluvias”, los “fluidos”, las “esencias”. *Kanoba* alude a la herencia de los abuelos dejada para sus bisnietos; el nombre y la *bita* o *aka* (alma) que es legada a las nuevas generaciones.

Esta propuesta pedagógica pertenece a la *kanoba* de la población muisca que por muchos tiempos ha habitado *Santaya* (nombre u'wa con el que se conoce la Sabana de Bogotá), y comprende los actuales departamentos de Santander, Boyacá y Cundinamarca. A su vez, la *kanoba* de esta experiencia consiste en la visibilización del patrimonio muisca, de sus experiencias, reflexiones y prácticas, en un diálogo intercultural entre las diferentes visiones del mundo presentes en la Sabana de Bogotá.

## Fundamentación

MuisKanoba se debe a los conocimientos, saberes y patrimonio que nos ha estado revelando la experiencia de escuchar los legados del *aka* (alma) muisca, presente en las piedras, la cerámica, los humedales, las lagunas, montañas y otros sitios sagrados para las culturas andinas. *Guaríá* (Montserrat), *Chavácuana* (Guadalupe), *Borana* (alto del Cable) y *Santairía* (río San Francisco), entre

<sup>1</sup> *Reowayabtyba* es una recreación lingüística obtenida del hermanamiento de tres palabras de la lengua u'wa, practicada por el pueblo indígena del mismo nombre, el cual habita en los territorios de la Sierra Nevada del Cocuy: *reowa*, que significa comienzo, volver a nacer, volver a sembrar; igualmente, es el ritual de un mito cantado que se realiza con el objeto de atraer las deidades para que acompañen un nuevo comienzo; *aya*, que significa cosecha y a su vez es el nombre de otro mito cantado que relata la experiencia de obtener frutos, ya sea por el nacimiento de una persona o por otros hechos que implican el apareamiento de nuevas vidas, que aunque se repitan, siempre serán nuevas; *abtyba* tiene también múltiples significados, pero en este caso la concebimos como maíz amarillo, o sencillamente maíz. En síntesis, *reowayabtyba* significa: la resiembra para una nueva cosecha de maíz.

<sup>2</sup> Etnia de origen chibcha que habita en las estribaciones de la Sierra Nevada del Cocuy, Colombia. El pueblo u'wa tiene presencia actual en los departamentos de Boyacá, Santander, Norte de Santander y Arauca.



otros, son los cerros tutelares de Bogotá, en donde residen gran parte de los saberes de este territorio.<sup>3</sup> Estos cerros abrigan en sus territorios parte del patrimonio vivo de la familia lingüística chibcha, a la cual pertenecen tanto el pueblo u'wa como el muisca.

El centro de conversación intercultural se halla en el territorio, por lo cual además de ser lugar, espacio y centro, es la piel misma. Nosotras y nosotros somos territorio porque donde quiera que vayamos, llevamos nuestra *kanoba* y aprehendizajes. También otros territorios reciben tales aportes y a su vez nos devuelven los suyos a través de la relación con las personas y los lugares, espacios y centros. Para MuisKanoba los conocimientos se construyen desde los patrimonios legados por las diversas culturas o pueblos ancestrales y actuales. Fundamentalmente somos territorio.

Usualmente los territorios han sido vistos como tierras inmóviles. Con esta perspectiva, las actividades desarrolladas en su interior involucran de manera parcial a sus habitantes: las personas hacen parte de los territorios en la medida de su vínculo a un lugar. Las posibilidades de desarrollar actividades cotidianas se multiplican, en tanto se combinan los encuentros entre quienes habitan dichos territorios. Bajo esta mirada, las personas pueden interactuar en su propio territorio y también fluctuar por entre territorios donde se relacionan con otras. Los territorios, por su parte, sólo sirven como espacios que albergan diferentes elementos, entre los cuales se cuentan sus moradores, sus culturas, las tierras y las interacciones. Algunas veces solo se ha considerado la relación de la gente con los territorios cuando existen relaciones agrícolas y de producción.

Para MuisKanoba las personas somos territorios con la capacidad de movilizarnos, transformarnos y aprehender; conformamos territorio en la medida de nuestras relaciones, y también los territorios conforman nuestro ser como personas. Los territorios son localizaciones recorridas por diferencias que constantemente se movilizan al interior de los mismos y hacia sus exteriores. Somos territorios, pero también los otros y las otras gentes y tierras lo son. Las personas que habitamos territorios, somos a la vez territorios más pequeños.

En los territorios se desarrollan cotidianidades que generan movilidad, cambios y procesos constantes, tanto internamente como en las relaciones con otros territorios. El territorio se parece a sí mismo. A pesar de que pueden existir similitudes con elementos diferentes, nunca un territorio se parece a alguna otra cosa que no sea otro territorio. Estamos habitados por comportamientos, pieles, culturas, pensamientos y otras particularidades que nos hacen únicos, pero con capacidad de fluctuar por entre otros territorios, por entre fronteras imaginadas o reales que a su vez son artificialmente construidas. La movilidad característica de los territorios hace que las posibilidades de cambio sean las formas de vida propia de cada uno de ellos.

Cada persona es la comunidad. Cada persona es el territorio, luego somos territorio, somos comu-

<sup>3</sup> Dichas denominaciones territoriales de los cerros y otros lugares de Bogotá han sido aportadas por Berito Cobaría, autoridad tradicional u'wa, quien a mediados de 1997 explicaba a varias personas de Bogotá el significado de estos sitios naturales y sagrados dentro del pensamiento e historia de la estada u'wa en la Sabana de Bogotá en tiempos prehispánicos.



nidad. Cada experiencia, cada sentimiento, cada mirada, cada golpe, cada lágrima, cada sonrisa, le cambian los colores a las vidas. Las transformaciones se dan por la intensidad y la sorpresa de cada nueva vivencia. Nunca después de un respiro se continúa siendo la misma persona; sin embargo, también nunca se deja de ser quien se ha sido. En síntesis, siempre dejarás de ser y seguirás siendo la misma persona. Al igual que sucede con las personas, las cotidianidades de la naturaleza producen cambios y cambian estas a su vez, pero no dejan de ser ellas por efectos de dichos cambios. Las tormentas causan intranquilidad; un terremoto deja casas sin cimientos, las derriba, pero no las elimina, sólo cambia su forma.

### Cotidianidades interculturales

Las cotidianidades interculturales son los contactos y aprehendizajes que suceden dentro de territorios y territorialidades, así como entre unos y otros, durante el transcurrir de sus vidas cotidianas. Para el caso específico del contexto en el cual se ha estado indagando, la propuesta más adecuada para la obtención de aprehendizajes ha sido MuisKanoba.

Las cotidianidades interculturales son aportes para que los procesos educativos puedan dinamizarse de acuerdo al espacio social, cultural, económico y político en el cual pretenden intervenir. Si bien es cierto que el acceso a la educación es un derecho de todas las personas, también es importante tener en cuenta que las personas y las colectividades son diferentes entre sí. Igualmente diferentes son las cotidianidades interculturales que se tejen con otros tiempos, espacios y territorios. Los con-

ceptos de educación, pedagogía, metodología, deben ser fruto de la vida cotidiana.

Cada comunidad representa territorios con ideas propias, que si bien pueden ser reconocidos en su existencia, son ignorados cuando se les aplican categorías que pretenden institucionalizar y universalizar sus prácticas. No basta con aceptar la existencia de diferentes conceptos y formas de educación, pedagogía y metodología. De igual manera, tampoco hay una sola forma de relación entre culturas, conceptos y formas.

### Interculturalidad

Una de las características que le dan a los territorios su movilidad son las multiversaciones entre territorios. Cuando dichas multiversaciones se realizan, se da lugar a las territorialidades. Es decir, que las territorialidades no son un concepto, sino acciones que se suceden en tanto existen relaciones entre territorios. Las territorialidades son generadoras de arraigos que en últimas se pueden describir como las identificaciones o identidades culturales. En este orden de ideas, la interculturalidad no es otra cosa que el movimiento constante de los territorios transitando por entre sus fronteras. Interculturalidad es el roce y la permanencia de contactos entre los territorios y entre las territorialidades.

La vida cotidiana es, por su parte, el conjunto de sucesos temporales y atemporales que tienen lugar en los territorios o por entre ellos. Vida cotidiana son los hechos, sucesos o acciones que de manera rutinaria o intempestiva se realizan en los territorios, a través de los diferentes roles que desempeña cada actor o actora, ya sea en su propio territorio o en su relación con los otros.



## Cotidianidades

Las cotidianidades son las cualidades de los contactos permanentes u ocasionales que se suceden en los tiempos y espacios diarios. Dichas cotidianidades son palpables a través de esfuerzos particulares e intencionados de observar la vida diaria, hacer memoria de la misma a través de registros que garanticen su revisión posterior y finalmente, describirla con la mediación de imágenes, textos, grabaciones u otro tipo de recreaciones. El ejercicio de contemplar, llevar memoria cotidiana y de descripción, no está forzado a seguir pasos o fórmulas para establecer la cotidianidad en los territorios donde tiene lugar. Cada una de estas acciones lleva inmersa en sí misma a las otras, en forma de pedagogías para el aprehendizaje.

En conclusión, la cotidianidad es el aprehendizaje de la vida de todos los días a través de pedagogías proporcionadas por el territorio. Para *reowayabtyba* (resiembra para nueva cosecha de maíz), estas pedagogías han sido aprehendidas del territorio muisca de Santayá; por esta razón, la hemos denominado *MuisKanoba* (la fuerza del alma del territorio muisca).

Las artes y ciencias deben atender sus particulares problemas desde la formulación de prácticas pedagógicas coherentes con la misión que les compete en el contexto y realidades actuales. Las instituciones educativas son laboratorios de la cotidianidad, por tanto han de emprender su transformación desde la forma de pensarse. Esto se consigue mediante una de las fortalezas más evidentes en el escenario escolar, como son las diversidades y sus formas de manifestarse. Se precisan discursos pedagógicos que se ocupen de

las diversidades, comprendidas como aquel palimpsesto que explicamos, para atender no solo la coexistencia de épocas sino también la de culturas, cotidianidades, historias, identidades y memorias.

## Soportes conceptuales e investigativos

La diversidad se ha mantenido entre mundos colonizados. Paradójicamente, las condiciones de vida en la modernidad han creado ambientes propicios para que los pueblos hablen sus palabras e incorporen sus demandas a algunas de las más importantes políticas y legislaciones. La globalización proporciona oportunidades mediáticas de carácter heterogéneo, donde la interacción entre gentes de diversas culturas se incorpora a las vidas cotidianas en los territorios propios o ajenos. Hoy la palabra, el signo, la historia, entran y salen de la cotidianidad con una inmediatez casi imperceptible. Las fronteras se colocan y se quitan, caen o surgen en espacios donde otrora se distinguían muy bien las atribuciones, poderíos y jurisdicciones.

*MuisKanoba* se muestra en una frontera entre la institucionalidad educativa y la cotidianidad urbana, rural, histórica, moderna, posmoderna y transmoderna<sup>4</sup> del territorio muisca de Santayá. En consonancia con estos hechos, las voces aca-

<sup>4</sup> El término empleado para clasificar a esta experiencia *reowayabtyba* como “transmoderna” es un esfuerzo por hacer que se comprenda su carácter intercultural, intergeneracional e intertextual, porque abarca, trasciende y unifica aspectos modernos, premodernos y posmodernos de la vida contemporánea. *Cfr.*: “La televisión y sus imaginarios”, en *Boletín del ISER*, año II, Nº 1, mayo de 2002, en [http://www.comfer.gov.ar/iser/publica\\_iser/publi1.htm](http://www.comfer.gov.ar/iser/publica_iser/publi1.htm)



lladas, escondidas y borradas emergen con inusitada vigencia. Nuestros soportes son en este orden, guías de la memoria, donde aquellas gentes que ya pasaron, dejando sus *kanoba* como huellas, son hoy nuestro referente conceptual y de investigación.

Los libros que nos han ayudado, ya sea como fuentes secundarias o primarias, son las piedras, montañas, ríos, valles, bosques, animales y gentes. Al igual que nuestro líder indígena Manuel Quintín Lame, nos identificamos plenamente como aprehendices del territorio, ese patrimonio vivo tan ignorado por los afanes de la modernidad. Allí donde están los libros de la naturaleza, es desde donde pensamos:

(...) es el pensamiento de un montañés, quien se inspiró en la montaña, se educó en la montaña y aprendió a pensar, para pensar en la montaña; como también se profundizó en el bosque y después se elevó sobre la copa altanera del cedro del Líbano para extender los pensamientos sobre las praderas de la civilización, los que aparecen en esta obra cojeando, pero llegarán a sorprender la historia universal, porque ningún ignorante ha hablado de los hombres que se educaron en la Antigüedad, en la Edad Media y en la Contemporánea, todos hablan de sus claustros de educación; por esta razón, yo también debo hablar como lo hago, de los claustros donde me educó la naturaleza; ese colegio de mi educación.<sup>5</sup>

Las palabras de Manuel Quintín Lame irradian el espíritu académico de MuisKanoba. El territorio

muisca nos ha permitido aprehender, no sólo de todo aquello que hay en él desde incontables siglos, sino también de todas aquellas gentes que habitan y alguna vez habitaron Santayá (la gran Sabana de Bogotá). Estos patrimonios son nuestras fuentes de información y aprehendizaje.

La línea teórica y de investigación que ha estado elaborándose desde MuisKanoba tiene un enfoque *intercultural* por la diversidad de pensamientos que han estado actuando; una participación intergeneracional gracias a los diálogos entre gente adulta, gente joven, personas mayores, niñas y niños; un nivel de influencia *interlocal* por la gente que ha estado vinculada, pues se ha sobrepasado el límite político-administrativo para influenciar incluso a poblaciones indígenas y no indígenas que han conocido la experiencia; una alimentación interglobal por las fuentes a las cuales hemos acudido en la búsqueda de informaciones, revisiones, datos, personas y personajes; y finalmente, un diálogo *intertextual* porque hemos presenciado la interacción entre lo global y lo local. Igualmente, este diálogo se presenta como la fijación en las enseñanzas de los tiempos venideros, pues a pesar de haber pasado estos patrimonios se presentan ahora para que los transformemos en futuros posibles.

<sup>5</sup> Lame, M.Q., *En defensa de mi raza* (editado con introducción de Gonzalo Castillo), Comité de Defensa del Indio [1939], Bogotá, 1971, p. 123, citado por Rappaport, J., *La política de la memoria. Interpretación indígena de la memoria en los Andes colombianos*, Editorial Universidad del Cauca, Popayán, Colombia, 2000, p. 153.

# ¿Cómo afecta la red a la escuela?

LINA MARCELA BUSTOS - MARÍA EUGENIA RODRÍGUEZ  
ESPERANZA GUERRA - EMPERATRIZ ARDILA  
RUTH ALBARRACÍN

RED TEJIENDO SUEÑOS Y REALIDADES  
LOCALIDAD 11 - SUBA.

*En nuestros días, necesitamos pensar la investigación social en el marco paradigmático de las redes. La red se constituye en el ámbito privilegiado de recreación conceptual, de generación de interrogantes, de producción y circulación de conocimientos sobre la práctica, de recreación cultural, política, económica y, en general, de la vida cotidiana de los “ciudadanos”. La red como ámbito permite el encuentro y la recuperación de las identidades, valorando la diversidad y las diferencias. Hoy por hoy, en los escenarios actuales y en los que se perfilan hacia el próximo milenio, las redes reales/virtuales son y serán los espacios de legitimación de lo producido en procesos de investigación comunitaria.*

*El reto que tenemos entre manos es pensar y hacer proyectos investigativos comunitarios ubicados en puntos reales de intersección, de tránsito, de encuentro; en los que sea posible la construcción de vínculos que vayan, técnica e ideológicamente, más allá de los existentes, y que tengan la potencia suficiente para recrear los ámbitos, las capacidades y las actitudes que configuren sujetos solidarios en la acción política, económica, ecológica y cultural, buscando con ello quebrar el modelo dominante, el neoliberal, empeñado en bloquear la vida, la justicia social, la convivencia y todas las formas de formas de participación democrática.*

Alfredo Ghiso

Actualmente se habla del papel social y cultural que tienen algunas redes y del impacto que pueden generar las redes pedagógicas. Igualmente, se asumen o construyen un sinnúmero de conceptos sobre este tema. Algunos consideran las redes como una telaraña. Otros como malla de pescar en la que hay muchos nodos comunicados por una fibra. Otros más, que es nuestro caso, como las interacciones entre sujetos colectivos que desde sus ideas, saberes, sueños, sentires y

experiencias generan una dinámica reflexiva y propositiva que busca afectar la vida escolar y cultural de la comunidad.

En cada concepción existen unas expectativas y unas prioridades. Algunos piensan que lo más importante es la suma de individuos o sujetos que conformen la red; otros, la presentación de experiencias; otros, el resultado de una organización paradigmática; y otros, el impacto educativo.



Para la red interdisciplinar lo más importante es la apertura de espacios de encuentro en los que se posibilite la interacción comprometida de docentes, estudiantes, padres de familia y demás actores pedagógicos que hacen parte de organizaciones locales. Héctor Espinosa nos ayuda a entender esta prioridad cuando escribe, en su artículo “Redes: una emergencia”:<sup>1</sup>

En las redes se piensa y al pensar algo se nos ocurre, las redes son una permanente emergencia de ocurrencias... Esta creación está hecha a muchas manos y plasma los imaginarios culturales de la escuela, los maestros, los niños, jóvenes, indígenas, periodistas, artistas e investigadores que conviven en el territorio de Suba.

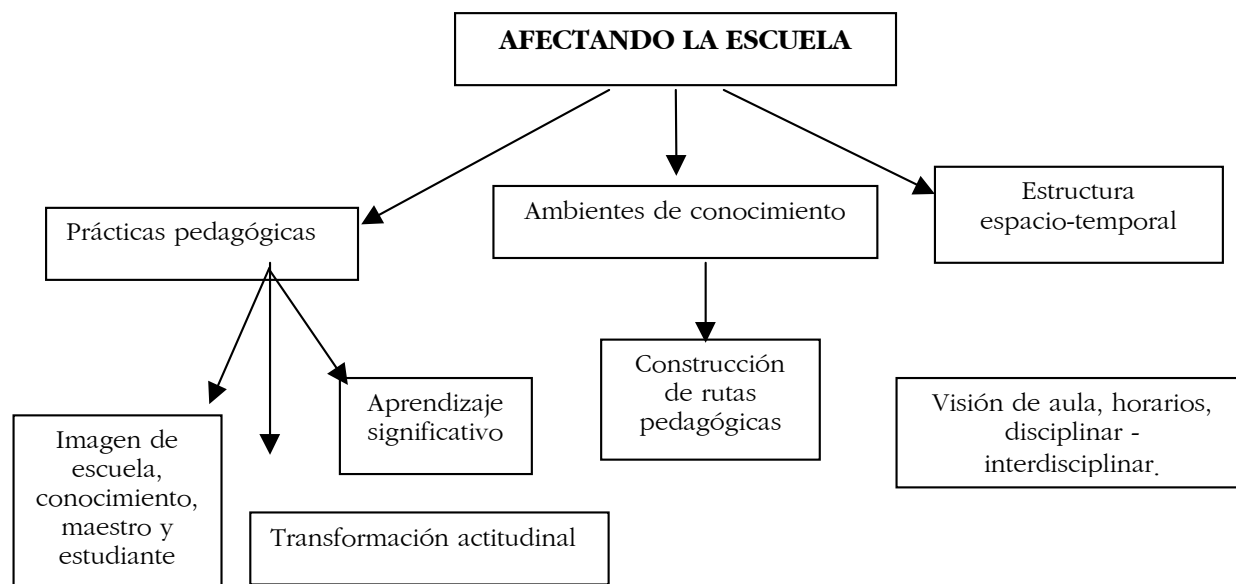
La Red Interdisciplinar de Suba se constituye con la intención de encontrarle sentido y significado al quehacer pedagógico, lo que ha permitido comprometerse, tomar decisiones y desarrollar un proceso de autoorganización para lograr un

propósito común: afectar positivamente la escuela.

Esto ha sido posible gracias a la experiencia que cada sujeto trae de diferentes colectivos y redes, desde los que ha elaborado concepciones y estilos pedagógicos igualmente diversos y que al participar en ellas (entretenerse) se enriquecen, emergiendo nuevas dinámicas sin homogeneizar a los sujetos participantes.

Por la experiencia que se tiene con las diferentes redes que han existido en Suba, y de la misma red interdisciplinar, se logran identificar tres ámbitos que evidencian ese propósito común: las prácticas pedagógicas; los ambientes de conocimiento; la estructura-espacio temporal.

<sup>1</sup> *Nodos y Nudos*, N.º 6, revista de la Red de Cualificación de Educadores, enero-julio de 1999.







El siguiente esquema nos ayuda a comprender este proceso.

La escuela convencional es indiferente a la conformación de redes, sus intereses no son los de fomentarlas ya que sus políticas están encaminadas más hacia aspectos de la promoción y retención de estudiantes, y por lo tanto su preocupación se centra en mejorar la planta física y administrativa que permita proyectar una imagen institucional ante la comunidad y responder a sus necesidades de cobertura.

La escuela que identifica la red se realiza desde las inquietudes de algunos(as) maestros(as) que se preocupan por su práctica pedagógica, o porque la cualificación misma los ha llevado a reflexionar, o porque realmente viven su papel de educadores y por lo tanto están continuamente cuestionando no solo su quehacer sino también el papel de la institución, los contenidos y las metodologías, el saber, la investigación, las políticas, las relaciones con los estudiantes; en consecuencia, tratan de encontrarse con otros pares con los cuales dialogan y reflexionan para construir propuestas que aporten a los procesos educativos.

La escuela se renueva por la red cuando los sujetos comienzan a romper los rígidos esquemas preestablecidos, modifican horarios, dinámicas de clase, metodologías; proponer nuevas estrategias de trabajo, no solo desde la óptica de la institución, sino también de las de los estudiantes, padres y otros actores de la comunidad.

A la escuela se la transforma cuando se desarrolla un trabajo consciente por parte de un grupo de estudiantes y maestros(as) que requieren de tiempos y espacios para dialogar y reflexionar sobre

sus intereses, buscando proyectarlos a su comunidad, lo cual ha permitido la participación estudiantil, abriendo espacios y tiempos diferentes a los establecidos, y generando nuevas organizaciones como la Red de Estudiantes de Suba.

La escuela se convierte en un espacio de convivencia mediado por el conocimiento, la investigación, las relaciones y los procesos. Un lugar donde se busca el respeto por la diversidad, darle espacio a la pregunta, a la conversación y al conflicto para construir conocimiento. Una escuela que promueve el reconocimiento, la comunicación de experiencias y la socialización de procesos.

Entendemos que no todo está resuelto y hay mucho por hacer. Desde esta perspectiva, la Escuela para la Red Interdisciplinar es abierta, sin fronteras.

Escuela, podría ser la evidencia concreta de que sí es posible hacer un mundo amable en el cual la democracia, la sinceridad, la honestidad y la justicia son posibles; en el que podemos movernos en la creatividad, por fuera de estereotipos en los que todos como autómatas hacen lo mismo ante el mismo problema y dan los mismos pasos y gustan de las mismas cosas y visten lo mismo, escuchan la misma música y se homogeneizan.<sup>2</sup>

### ¿Cómo se afectan las prácticas pedagógicas?

El proceso educativo no puede estar al margen de la sociedad en la que se desarrolla, resultaría contradictorio pensar que la escuela está conformada

<sup>2</sup> Segura, D., "El conocimiento escolar: el desconocimiento", en revista *Nodos y Nudos*, No. 6.



por una infraestructura física en la cual sólo se encuentran maestros(as) y estudiantes que construyen conocimiento independientemente de las creencias, valores, expectativas y construcciones de la sociedad. Por ello la red busca enriquecer la práctica docente más allá de la infraestructura y organización de las instituciones, aprovechando la infinidad de experiencias y vivencias de conocimiento que emergen del medio social del barrio, la localidad y la ciudad.

En la construcción de una red interdisciplinar cuyo objetivo es la articulación de las relaciones pedagógicas entre la ciudad y la escuela sus actores son los que lo hacen posible, vale la pena recordar la siguiente afirmación: “el tejido no es independiente de los tejedores”. Quiere esto decir que en la construcción de una red no hay ningún plan preconcebido o una lógica que lo preceda sino que son los actores al relacionarse quienes lo van configurando.<sup>3</sup>

La red apoya y crea espacios de encuentro entre docentes, permitiendo pensar las prácticas, producir intercambio con la investigación educativa, socializar los distintos saberes y problematizarlos. No se trata de asumir una imagen estática o dogmática del conocimiento, sino de entender que nos enfrentamos a un saber que requiere ser problematizado. De esta manera se comprende que el maestro es un individuo que inscribe su práctica en relación directa con su compromiso ético, con la cultura; un maestro que problematiza, que inventa, que se entiende a sí mismo como sujeto de políticas educativas (Unda Bernal, Pilar y Martínez Boom, Alberto, 1995).

La red busca que el ambiente generado por el colectivo brinde la oportunidad a los individuos participantes (maestros, estudiantes, representantes de la comunidad educativa o social) de

conocerse y reflexionar acerca de sus intereses, motivaciones, sentimientos, de su papel como personas gestoras de su conocimiento, como sujetos sociales, y su proyección de vida futura; de analizar otras orientaciones y estrategias que les pueda permitir construir, consolidar, vivenciar o validar nuevas experiencias o las propias, en su práctica docente; que puedan proyectarse en el tiempo y pensarse en el mañana. Para lograr esto se requiere que cada uno identifique lo que quiere cambiar, mejorar o a dónde quiere llegar en el desempeño profesional, reconociendo y disfrutando este espacio como un camino de autoconocimiento.<sup>4</sup>

Las prácticas pedagógicas tradicionales y la resistencia al cambio en la práctica docente generan desinterés y desmotivación en los estudiantes, lo que se demuestra en su bajo rendimiento académico, en la deserción escolar y en la incapacidad para trazar un proyecto de vida con metas claras. Cuando el maestro no se preocupa por su papel en la escuela el desarrollo de su trabajo se vuelve repetitivo, desmotivante, con dificultad frente a su capacidad creativa y sin obtención de resultados.

Con la interacción del docente con pares y otros actores pedagógicos en la red se busca generar herramientas que permitan reflexionar y proyectar su labor, concientizándolo sobre su papel en la escuela, el cual no es estático, sino dinámico y diferenciado en función de los diversos procesos de aprendizaje. En la red el maestro logra desa-

<sup>3</sup> Mires, F., *La sociedad de redes*, septiembre, 1999.

<sup>4</sup> Guerra, M. E., maestra de preescolar, “Reflexiones sobre su participación en la red interdisciplinar”, 2005.



rollar un conjunto de ideas, convicciones, que se comparten entre los pares o participantes, lo cual funciona a modo de una teoría que le ayuda a organizar y comprender la realidad de su desempeño, favoreciéndolo según sus intereses.

Se habla de maestro “enredado” (que participa en una red), cuando es un individuo no ajeno a su comunidad educativa, que crea sus propios ambientes y no simplemente se sumerge en los impuestos por la norma, permitiéndole construir estrategias para darle sentido y significado a la práctica pedagógica.<sup>5</sup> Para la red son importantes los diferentes modos de pensar, sentir y actuar, respetando la heterogeneidad, en la que el maestro se asume como un individuo que trabaja profesionalmente por la recuperación de la pedagogía, algo fundamental en su quehacer; reconoce diversos modos de hacer escuela y ser maestro, promoviendo un movimiento pedagógico donde él es el protagonista.

Un maestro en red asume la innovación e investigación como algo básico y fundamental en su trabajo, no solo se dedica a “dictar clases”. Para él la enseñanza es algo complejo que exige la innovación e investigación. Aprovecha los espacios que tiene o crea otros, como las redes, para su autoformación y el enriquecimiento de su práctica pedagógica, beneficiando de esta manera a toda la comunidad educativa y evitando la rutina que hace perder el sentido de su trabajo. En otras palabras, se le vuelve una necesidad asociarse, “enredarse” en una comunidad de saber pedagógico que le permita establecer relaciones académicas, pedagógicas y de afectos; estas últimas características son hilos fundamentales en una red de carácter pedagógico.

Un(a) maestro(a) que participe en red se convierte en un sujeto crítico, reflexivo y abierto al cambio, capaz de construir conocimiento e integrarlo; indaga sobre su origen y se adapta a las capacidades y actitudes de sus estudiantes; en ese sentido, identifica las propuestas que ellos hacen

<sup>5</sup> Se puede explicar la red interdisciplinar como una experiencia en la cual se involucra cada red disciplinar (hilos), convirtiéndose en una nueva realidad que se *complejiza* y que por lo tanto se intenta explicar desde las etapas que propone Morin.

*«Primera etapa de la complejidad: Tenemos conocimientos simples que no ayudan a conocer las propiedades del conjunto. Una constatación banal que tiene consecuencias no banales: la tela es más que la suma de las fibras que la constituyen».* Un todo es más que la suma de las partes que lo constituyen”. La red interdisciplinar es más que la suma de las redes disciplinares.

*«Segunda etapa de la complejidad: El hecho de que hay una tela, hace que las cualidades de tal o cual tipo de fibra no puedan explicarse en su totalidad. Esas cualidades son inhibidas o virtualizadas. El todo es, entonces, menos que la suma de las partes».* La red interdisciplinar es menos que la suma de las redes disciplinares, pues estas se inhiben para constituir algo nuevo, diferente, que no se puede explicar desde cada red.

*«Tercera etapa: Esta etapa presenta dificultades para nuestro entendimiento y para nuestra estructura mental. El todo es más, y al mismo tiempo, menos que la suma de las partes».* En la red interdisciplinar como en las organizaciones, las redes no están dispuestas al azar. Están organizadas en función de una unidad en la que cada red contribuye al conjunto, la red es un fenómeno perceptible y cognoscible, que no puede ser explicado por ninguna ley simple.

En la escuela aprendimos y aprendemos a separar todas las asignaturas, a los objetos de sus entornos, a los organismos de sus hábitats, esto hace que la interdisciplinariedad no solo no se construya a nivel teórico sino que se necesita reaprender, ver el mundo de manera compleja. Ahí está el problema. *La concepción que se propone desde los diferentes actores de la red es trabajar con una visión holística, teniendo en cuenta el contexto y la vida del estudiante y los(as) maestros(as), construyendo un proyecto que a la vez que permite al estudiante y a los docentes ser protagonistas de su formación y aprendizaje, también posibilita un mayor compromiso personal y colectivo, haciendo de estos sujetos líderes de procesos institucionales y locales que construyen conocimiento, informe de la Red Tejiendo Sueños y Realidades, 2005.*



y desarrolla roles interesantes que permiten prácticas de reconocimiento que apunten a verse a sí mismos como protagonistas.

El maestro es el encargado de validar su práctica pedagógica, entender que su rol no es único sino múltiple y que varía a medida que cambia el enfoque o la perspectiva bajo la cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. La red ofrece el espacio para la confrontación de diferentes procesos, enfoques, perspectivas, dando la oportunidad para que todos y cada uno de los participantes puedan aportar y beneficiarse.

### ¿Cómo se afectan los estudiantes?

Los estudiantes que pertenecen a la red interdisciplinar o que cuentan con el acompañamiento de un maestro modifican no tanto su actitud hacia el conocimiento como las relaciones con sus compañeros, con sus profesores, incluso consigo mismos, puesto que pasan de un papel pasivo a otro activo y protagónico.

Empiezan por formularse preguntas no solo respecto a lo que les rodea sino que van más allá. Cuando interactúan con sus compañeros esto les permite formular proyectos o plantear problemas que, en la medida en que son de interés de todos, exigirán de un proceso cognitivo y social en la búsqueda de soluciones. Por otro lado, esta dinámica les permite el desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita que aumentan en la proporción en que son más seguros de sí mismos, hecho que los lleva a producir explicaciones a partir de unos supuestos.

El proceso de interacción con otros crea lazos de afecto que les permite fortalecerse como red.

Además, cuando los intereses surgen de ellos y se comparten despiertan el entusiasmo, facilitándoles escuchar y ser escuchados, proponer, concertar y desarrollar iniciativas y, por lo tanto, ir construyendo conceptos propios que respondan a sus necesidades, acompañados por los maestros.

El articularse en red lleva a los jóvenes a buscar y ganar espacios a nivel institucional, interinstitucional y local. Esta proyección del trabajo rompe barreras en la medida que amplían sus espacios; los potencia como sujetos sociales que saben que pueden y que deben aportar a la comunidad.

La red permite a cada estudiante ser igual de importante, ya que cada uno asume un rol o responsabilidad, sin embargo van surgiendo algunos que sobresalen por una mayor capacidad de convocar a otros, o por su habilidad oral en la argumentación de las ideas. Esto es lo que con el tiempo va formando a los futuros líderes de la red a nivel de la institución y de la localidad.

### ¿Cómo se afecta el conocimiento?

El conocimiento es una construcción que se va tejiendo en la interacción del sujeto con el mundo (los fenómenos, los objetos, otros sujetos...). La red se concibe como un espacio de encuentro que propicia la construcción de conocimiento y la interacción, posibilita la participación activa de individuos capaces de dar sentido y significado en la construcción de los fenómenos.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Guba, 1994.



Cuando el sujeto se integra a un grupo social o a un colectivo<sup>7</sup> como la red, el proceso de construcción de conocimiento está en permanente movimiento:

el encuentro de estas interrelaciones “gatilla cambios estructurales” que no solo modifican al sujeto, sino que también modifican el entorno. “...si el medio es otro ser humano, dos seres vivos en interacciones recurrentes cambian juntos de manera congruente...”<sup>8</sup>

La red se concibe como un espacio para la puesta en acción de propuestas de los estudiantes, maestros y otros actores pedagógicos, reconociendo a los partícipes como sujetos de saber, sujetos políticos, articulados en conexiones diversas, diferentes a las jerárquicas; buscando romper con la homogeneidad, rescatando lo diverso y múltiple, tomando decisiones en equipo, reconociendo al otro, llegando a consensos, como una forma de realizar procesos de validación del conocimiento. Así ella se convierte en un espacio en el que lo individual le aporta a lo colectivo y lo colectivo a lo individual, respetando su particularidad.

La red privilegia la construcción de conocimiento desde el diálogo, las interacciones en diversos sentidos y la multiplicidad de puntos de vista. Existen dos planteamientos sobre la importancia de interactuar.

Para Piaget es:

la exposición verbal de los puntos de vista que un estudiante hace a sus compañeros en donde reconoce la debilidad de sus argumentaciones o cuando toma conciencia de los límites y horizontes de su conocimiento.<sup>9</sup>

Y para Vigotsky:

el desarrollo se promueve cuando en las interacciones existen compañeros más capaces que propician el paso de un nivel de desarrollo intelectual al otro, nos encontramos así trabajando en la zona de desarrollo próximo.<sup>10</sup>

Las interacciones que emergen en la red interdisciplinar convierten a los individuos en protagonistas de su propio proceso de construcción de conocimiento. Veamos los elementos que plantea Dino Segura y que sirven para enriquecer la experiencia pedagógica de este proceso:

- Se confía en la propia racionalidad, en la habilidad para inventar explicaciones y de hacer conocimiento.
- Se da la posibilidad de trabajo en grupo, se escuchan las opiniones de otros, se es capaz de tomarlas en cuenta, refutarlas o abandonar las propias ideas y aceptar las de otros, si es necesario y si se ajustan a la construcción de conocimiento que se está buscando.
- Se insiste una y otra vez en la búsqueda de una disciplina de trabajo y de organización. Se hace normal ver a los individuos entusiasmados por lo que están haciendo, no existen horarios de trabajo ni cronogramas rígidos, inflexibles.
- Se trabaja constantemente en la búsqueda de soluciones a problemáticas que tienen sentido para la sociedad y el individuo en particular.

<sup>7</sup> Colectivo: entendido como un grupo de sujetos que comparten un problema o una necesidad y se organizan para plantear soluciones o elaborar estrategias en equipo.

<sup>8</sup> Maturana, H., 1996.

<sup>9</sup> Piaget, J. e Inhelder, B., “The growth of logical thinking from childhood to adolescence”, en *Basic Books*, 1958.

<sup>10</sup> Vigotsky, L.S., *Obras escogidas*, Vol. 11, Madrid, A. Machado Libros S.A., 2001.



En otras palabras, se aprende en la práctica. No hay rutas ni metodologías infalibles. Los fenómenos que se estudian son construcciones que se logran consensualmente. No se trata de hechos ajenos. La comunidad reconoce la propuesta como solución. Es por ello que los procesos de consolidación de colectivos, de búsqueda de consensos y construcción de comunidad son determinantes en la producción intelectual.<sup>11</sup>

### ¿Cómo se afecta la actitud?

Cada mirada produce su propia verdad relativa, al igual que cada paradigma científico, cada cultura, cada persona. ¿O es mejor ser japonés que bantú?, ¿neoyorquino que esquimal?, ¿médico que acupunturista o chamán?, ¿es correcto ser Juan y no José? (Vattimo, 1990).

La actitud se puede definir desde las interacciones entre las emociones, los conocimientos y los comportamientos que se desarrollan a través de actividades y acciones encaminadas a convivir democráticamente y a conocer de manera crítica para decidir rutas y formas de relacionarse con el mundo.

La actitud puede mirarse desde las diferentes concepciones que han trabajado psicólogos y pedagogos. Hasta la mitad del siglo XX se asimilaba con el método, entendido como conjunto secuenciado de procedimientos; el trabajo de Schutz, A. (citado por Osorio), sustituye esta idea por la de actitud, argumentando que desde la fenomenología lo que se quiere es que el sujeto «enfrente su objeto de estudio con un modo especial de la conciencia, con una manera particular de cuestionar su problema, con una actitud característica».<sup>12</sup>

Desde la red somos los sujetos quienes decidimos relacionarnos con el conocimiento de una manera activa, reflexiva y creativa o, por el contrario, pasiva e indiferente. La actitud no se mide, se infiere de la relación con el otro y con los objetos, fenómenos y situaciones.

En la red las relaciones con el otro, los afectos y el conocimiento, son los elementos que unen y motivan a sus integrantes, lo cual se convierte en una oportunidad para aportar a sus participantes la simpatía, el agrado, el conocimiento y las emociones que emergen de la práctica pedagógica.

Shutz explica que la actitud es un modo de la conciencia, por lo tanto es reflexiva (puesto que la reflexión es una característica de la conciencia). Si no existiera ese modo que nos lleva a preguntarnos por el mundo, permaneceríamos en una actitud natural, pues no nos preocuparía indagar, rechazar o aceptar los datos que nos llegan. El hecho de interrogarnos y querer desentrañar el mundo implica una intencionalidad, una experiencia de observación y reflexión. *No hay conocimiento sin vivencia de conocimiento*, dice la fenomenología. Es desde esta reflexión que se empieza a construir un concepto que esté mediatizado por unas experiencias sociales, por la reflexión, por la comunicación, por el actuar y por el decidir.

La dinámica generada por la red en la localidad permite vislumbrar la riqueza de propuestas y acciones dentro y fuera de la escuela. Para nuestro

<sup>11</sup> Toulmin, *La comprensión humana*, Vol. 1, Madrid, Alianza, 1997.

<sup>12</sup> Osorio, F., Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 1999.



caso, y en búsqueda de una escuela abierta, nos encontramos actualmente develando y hallando pistas con otros actores: organizaciones no gubernamentales, el cabildo indígena, caminantes de caminos de afuera y de adentro de nuestro territorio, personas que se asocian temporalmente pero que siempre han estado trabajando por la infancia o la juventud; niños, niñas, jóvenes y viejos, maestros y maestras que desde la historia, los sueños, seguimos construyendo colectivamente el movimiento pedagógico que está

latente. Sabemos que la red propicia maestros y alumnos portadores y productores de saber que rompen los paradigmas de la investigación y que validan un conocimiento comunitario adquirido por muchos años de trasegar nuestro territorio, pero “saberes que son invisibilizados por la academia tradicional”.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> ENDA-América Latina, enlace “Mesa ambiental de organizaciones comunitarias, N.º 3, junio, 2006.

# Abordando la escuela el territorio nos hace investigadores

## RED DE EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS EN INVESTIGACIÓN, EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA REAL

Comentario inicial a la lectura de esta ponencia colectiva:

*Lo que yo podría darte sería mi punto de vista desde el otro lado; el de estudiante. Desde que en nuestra escuela empezamos a experimentar diferentes formas de aprender, de relacionarnos con los maestros, con nuestras familias y con las de nuestros compañeros, me convencí de que la educación en nuestro país debía cambiar, convertirse en un goce, en una pasión, y no en un martirio, como lo es para muchos niños, quienes aún le huyen al colegio. Estoy de acuerdo en que eso se logra fortaleciendo los intereses de cada uno mediante diferentes formas de aprendizaje, por ejemplo, aprovechando espacios que trasciendan los salones de clase o utilizando elementos distintos a un cuaderno y un lápiz... buscando alternativas pedagógicas que hagan de la escuela un parque y un “parche”...*

*También me gustó la explicación del término “territorio”. Es definitivamente una palabra con mucha fuerza. Cuando lo leí de inmediato se vino a mi cabeza la experiencia que estoy viviendo en Japón. Definitivamente, aunque estoy muy lejos de mi país, el llegar acá y encontrarme con tantos latinos me hizo sentir como en casa, por lo tanto puedo decir que efectivamente el territorio no es solo lo físico o lo material.*

*A pesar de ser de diferentes países nos sentimos como una familia y el poder que nos da el idioma creo que muchos aquí*

*lo envidian. Gracias a ese poder puedo decir que ninguno ha estado solo y que nos hacemos agradable cada momento que pasamos juntos, entendemos los chistes que hacemos, estamos todos sufriendo por la comida, inclusive cuando alguien habla de su país pareciera que estuviera describiendo a Colombia... en realidad nos entendemos muy bien. Creo que hasta ahora comprendo el significado de ser latino, y si cada persona en nuestros países lo entendiera no estaríamos como estamos...*

*De otra parte, de nada sirve que queramos cambiar el sistema educativo si no se piensa en la etapa después del colegio: la universidad. Hay riesgo de que lo aprendido en la escuela se pierda en la brecha que existe entre el colegio y la universidad. Si me preguntas por mi experiencia universitaria (en los Andes), te podría decir que conocí buenos amigos, pero no te puedo decir lo mismo de los maestros. Puedo contarte que de todos los temas que estudié creo que aprendí cerca de un 40%, que traducido son dos años, y entonces, ¿qué pasó con los otros tres? Por eso es que te digo que si yo hubiera descubierto mi pasión un poco antes tal vez hubiera aprovechado mejor el tiempo en la universidad.*

*Me da pena decirlo, pero es la verdad.*

Magnolia Acosta

(estudiante de maestría de la Universidad Nacional)





La Red de Experiencias Alternativas en Investigación, Educación y Pedagogía REAL se consolida como un colectivo de maestras y maestros investigadores que han venido participando en un proceso de sistematización de segundo nivel, a partir de las experiencias de investigación que fueron apoyadas desde el IDEP en diferentes convocatorias. Este equipo se reúne con el fin de incidir en la política pública de educación de la nación, permeando lo institucional en busca de procesos alternativos de educación que se puedan desarrollar dentro y fuera de la escuela, con el fin de traspasar sus fronteras.

La red REAL busca generar teoría, haciendo visibles experiencias pedagógicas alternativas, cualificar la investigación, alcanzar reconocimiento internacional; orientar procesos de formación, autoformación y transformación; debatir sobre pedagogía, intercambiar saberes, investigar sobre el territorio, realizar sistematización de segundo nivel, hacer procesos de transferencia y construir discurso pedagógico alternativo.

Organizados en tres comités: Calificación, Sistematización y Divulgación, se ha pretendido socializar las experiencias, para luego categorizar y posteriormente teorizar. En la fase de socialización se indaga sobre las diferentes experiencias con base en cuatro preguntas: ¿cuál es el enfoque teórico?, ¿cuáles son los elementos alternativos de la propuesta pedagógica?, ¿cuáles han sido los logros y los resultados?, y ¿cuál es la proyección transformadora de la escuela? Las respuestas a estas preguntas y su sistematización condujo a la fase de categorización, donde se seleccionaron las más relevantes: cultura escolar, transformación pedagógica, interculturalidad, autoforma-

ción y territorio, siendo esta última la categoría que ha sido conceptualizada y se convierte en el eje articulador de las ponencias de la red.

La presente ponencia basa sus aportes en la documentación de once experiencias colectivas de grupos y redes, conformadas por maestras investigadoras adscritas a la Red de Experiencias Alternativas (REAL), convocada por el IDEP a comienzos del año 2006, retomando el aporte del profesor Héctor Orobio. (El texto se expresará en femenino como un homenaje a mi compañera, a mis hijas, y a las maestras y madres, principales actrices de los procesos educativos en nuestra sociedad, como pequeña compensación a esta mayoría educadora ignorada en los términos machistas).

Los nombres de esos grupos y redes, en orden alfabético, son:

Ambientes de Aprendizajes en el Aula; Anillo de Matemáticas; Apuntes para la construcción de una democracia escolar; Construir cultura tributaria; Corporación Cinpar; El cuerpo como mediador de jóvenes en la escuela; Propuesta pedagógica Muisca; Proyecto Suburbia; Red Hilos de Ananse; Sinapsis Pedagógica por el Territorio Sur, y Vivencias que alimentan el encanto por ser científicos.

Estas experiencias cubren la mayor parte de las localidades de Bogotá, se nutren con la labor diaria de más de cien maestros en ejercicio durante varios años, y movilizan un caudal grande de estudiantes de diferentes niveles, tanto en su labor investigativa como pedagógica, lo cual las amerita ante la comunidad académica para exponer y argumentar sus hallazgos, máxime cuando ahora empiezan a entrelazar sus avances en la REAL.



Dentro de las realidades que son influidas directa y sistemáticamente por las maestras de REAL se incluyen: proyecto de emisoras escolares alternativas (once docentes y treinta y cinco jóvenes de siete colegios distritales en Usme, Tunjuelito y Ciudad Bolívar); Red de astronomía para el Territorio Sur (sesenta y dos docentes de once colegios distritales en Sumapaz, Kennedy, San Cristóbal y Ciudad Bolívar); proyecto *Software libre – Linux* (ocho docentes de las localidades de Tunjuelito, Suba, Usme y Ciudad Bolívar); la asesoría a diez colegios en la exploración de su territorio local; la vinculación de maestros de distintas localidades aunados en sus raíces afrocolombianas; los estudios de las culturas muiscas en los departamentos de Cundinamarca, Boyacá, Santander y otros; la complementación académica por las aulas de colegios en casi todas las localidades de Bogotá.

Este texto busca responder, dentro de la REAL, unas preguntas que hoy, en el estado de la discusión, aparecen tan solo como conclusiones parciales. Reconocer la provisionalidad de sus aportes no les da el carácter de improvisación; tras largos años de trasegar por los senderos de la investigación la principal certeza es la necesidad de juntar esfuerzos y comprensiones con docentes de otras latitudes, cercanas o lejanas, para brindar mejores horizontes educativos a nuestras futuras sociedades. Lo que aún constatan estos rostros reencontrados desde el duro trasegar del Movimiento Pedagógico, la Expedición Pedagógica Nacional y la Movilización Social por la Educación, desde los años ochenta, es que el sistema burocrático administrativo y sindical presenta aún serias contradicciones con los procesos de cambio y profundización pedagógica.

Los interrogantes ejes de esta reflexión han sido: ¿cómo se han hecho investigadoras las maestras de los grupos de esta red?, ¿por qué y para qué han investigado?, ¿desde dónde investigan?, ¿qué han investigado y a dónde les conducen estas investigaciones?

### Algunos aprendizajes del estatuto de maestra investigadora

#### Inconformidad con el sistema escolar vigente (la causa objetiva)

Es importante destacar que la mayoría de experiencias de la REAL se originan por fuera de la institución escolar, en el sentido de que la institucionalidad que viven estas maestras investigadoras se resiste y pretende negar los espacios de reflexión y los procesos sistemáticos, llegando en ocasiones hasta perseguirlas con tal de mantener el *statu quo* educativo.

Conviene aclarar dos asuntos. Primero, no en vano fueron seleccionadas por la Expedición Pedagógica de Bogotá, como algunas de las experiencias de frontera, del borde, de lo distinto, que suceden en el Distrito capital. Segundo, que a estas experiencias las une la elaboración y la respuesta propositiva en procura de construir —frente a la “caducidad del sistema escolar”, según la interpretación de sus gestoras—, de incidir en su cambio de manera importante y prolongada.

Lo anterior resulta de la investigación realizada en la institución sobre el funcionamiento del Consejo Estudiantil y muestra, en forma general, que esta instancia democrática instaurada hace doce años no ha impactado en forma notable la vida escolar. Durante este tiempo solo ha servido



para dejar ver las profundas contradicciones entre lo propuesto y la realidad vivida, ha retado a la institución escolar a elegir entre una forma de ser y de pensar la cultura democrática, ya que como lo dice Dewey: *«La escuela participa de la vida política; se mueve dentro de unos parámetros ideológicos y sociales y bien puede responder a la democracia o a la autocracia...»*. Por los datos recogidos a lo largo de la investigación nos podemos dar cuenta de que la estructura escolar no ha cambiado al mismo ritmo que las teorías, y no hablamos solamente de la cultura democrática, sino también de otras muchas acciones desarrolladas dentro del ámbito de la escuela (Apuntes para la construcción de una democracia escolar).

Si bien esta experiencia de frontera ubica a sus maestras en algún extremo de la institucionalidad educativa, las unen las preocupaciones y angustias comunes sobre lo pedagógico, al no encontrar en sus instituciones ambientes propicios para adelantar experiencias de investigación y de innovación pedagógica.

Estas maestras se han agrupado para construir una nueva forma de escuela, en la que pueden “ser” y “ser escuela” de una manera armoniosamente novedosa, transformarse las prácticas y las mujeres mismas, llámense maestras, estudiantes, madres de familia, actoras comunitarias, ya que las relaciones que asumen tienen motivaciones más allá del premio o la recompensa.

... La institución escolar requiere en este momento de cuidados intensivos. No basta con presentar buenos programas, o capacitar a los docentes, pues toda la estructura educativa está seriamente afectada en sus instrumentos de visión, audición, comunicación... hay una especie de bloqueo global, de letargo colectivo, que requiere ser ataca-

do de raíz... El lugar, la fuente de conocimiento, la metodología... todo se ha reducido al aula, un espacio pequeño, con cuatro paredes que lo encierran, tan carente de vida y recursos que, dependiendo del maestro, en una hora de clase puede ser un laboratorio de ciencia y en la siguiente un centro de reclusión (Corporación Cinpar).

Es pertinente destacar cómo los problemas actuales de la escuela y de la enseñanza se derivan del modelo que determina estas prácticas y relaciones culturales; tales modelos se expresan como una identidad pedagógica neoconservadora, del mercado, o descentralizada, basada en las prácticas profesionales de los maestros, como lo sostiene Basil Bernstein. Obviamente se imponen los modelos del mercado... para preservar la sociedad y el estado de cosas como tendencia propia de la posmodernidad (Proyecto Suburbia).

### Insatisfacción permanente o elogio a la dificultad (el tipo de ser)

Como corolario del análisis anterior, estas maestras son o convierten su insatisfacción con la realidad educativa en el motor de sus acciones, lo que les anima a crear y generar formas de organización, que a su vez les permite reconocer y valorar la existencia colectiva. Al reencontrarse en distintos grupos o redes se perciben a sí mismas como individualidades que no se dejan atrapar por el imaginario vigente de escuela y maestra, y se han puesto en la ardua tarea de investigarlo, de construir uno diferente, de proyectar una escuela más humana, solidaria, crítica, democrática y creativa.

Así la dificultad la convierten en oportunidad, ya que puede más en ellas el deseo de superarla, que el limitarse a sentirse víctimas. Pasar de la reacción a la proposición sería implica ejercicios de tolerancia consigo mismas y con las demás,



pero sobre todo, la disposición mental y anímica para consultar y probar alternativas que superen sus propias debilidades y errores.

Se debe redimensionar la tríada familia-escuela-comunidad analógicamente con la visión de hombre, sociedad, mundo (vida), en consonancia con una reinterpretación y comprensión de la realidad, a la luz de una fundamentación teórica que acompañará desde la investigación etnográfica y la IAP (investigación, acción, participación), una práctica cotidiana (Apuntes para la construcción de una democracia escolar).

Convertir este esfuerzo en fuente de estudio, conversación con pares, lecturas, escritos, comparación y valoración de otros planteamientos, marca la diferencia entre cuatro tipos de maestras: apáticas (nada se puede cambiar, por ello se abandonan a la rutina y la indiferencia), criticonas (consideran inapropiada la mayoría de acciones y propuestas sin efectuar aportes teóricos o prácticos), innovadoras (impulsoras de cambios progresivos y sistemáticos) e investigadoras (estudian, confrontan teóricamente y escriben, como parte indispensable de la elaboración de propuestas serias y a largo plazo para la transubstanciación de la escuela, que les permita sentirse, estar, ser).

### Maestras investigando desde la experiencia escolar

El conjunto de la academia, y la pedagogía misma, no consideran posible que las maestras investiguen en el aula, en la escuela. “Eso no es para ellas, con que dicten bien sus clases, sigan bien los procedimientos, diligencien debidamente los formatos para los que el Estado o los directivos

las capacitan, pueden darse por bien servidas”. Esta sociedad no les pide que investiguen, que piensen por sí mismas, menos que propongan alternativas de educación: con que atiendan a los estudiantes en clase y aspiren a que esas jóvenes generaciones aprendan y “aprendan a investigar”, la tarea está bien hecha. ¡Como si se pudiera enseñar lo que no se sabe! Esta es la concepción de conocimiento, de enseñanza-aprendizaje, que pretenden desatender y desaprender estas maestras.

Una reseña relevante de tal situación se lee en los siguientes párrafos:

En nuestro caso, lo que queremos destacar es la manera como un grupo de maestras se organiza colectivamente, a pesar de la estructura escolar vigente, con el fin de revisar sus prácticas, compartir saberes y buscar otras maneras de interactuar con los niños, niñas y jóvenes en relación con la enseñanza de las ciencias naturales.

Somos concientes de que la inconformidad es más con lo que venimos haciendo cada una, porque lo queremos hacer distinto y nuestro accionar sí está relacionado con el rol del maestro en la escuela. Pensamos que la “caducidad del sistema escolar” se puede empezar a superar en la medida en que maestras y maestros comencemos a organizarnos como un todo.

En nuestro caso las expresiones “caducidad del sistema escolar” y experiencia de frontera tienen bastante relación con las concepciones que orientan el accionar y el ser como maestras y maestros. También podríamos denominarlas como lo que tiene que ver con la enseñanza de la ciencia, determinadas por una tradición que en nada favorece el gusto por conocer y explorar lo que somos y tenemos. Por el contrario, este sistema de “enseñanza” atenta contra la curiosidad, la pregunta



y la indagación; nuestros estudiantes se sienten vetados frente al conocimiento y el desarrollo de la ciencia, pareciera que maestros y maestras estuviéramos vetados para preguntar e indagar como pedagogos, dada la estructura del sistema educativo, que no contempla la investigación como una práctica en nuestra vida “normal” como tales. Pareciera que quienes se atreven a pensar en investigación no son maestros o maestras del común, sino los sacrificados, los excluidos o los “intensos”, porque el sistema educativo no lo tiene contemplado (Vivencias que alimentan el encanto por ser científicos).

Permanencia en el tiempo, constancia o testarudez, pueden ser otros calificativos a los que se hagan merecedoras estas investigadoras, enmarcadas laboralmente en una escuela generalizada en monólogos prolongados, escasos espacios de intercambios pedagógicos y falsos respetos hacia los escritos o planteamientos de sus miembros, ya sea por el autoritarismo reinante, o la idea fija de que cada una hace y puede hacer en la escuela lo que crea mejor (Vivencias que alimentan el encanto por ser científicos).

Entonces no solo rompen con el esquema autista y se atreven a interpelar y comentar lo que otras dicen o hacen, sino que ponen el dedo en la llaga, no comen entero, y se deciden a pensar y poner en práctica formas pedagógicas que les exigen argumentación, fundamentación, productos mejorados para responder de manera digna al escepticismo de sus propias directivas, madres de familia y compañeras.

...Las prácticas de los maestros investigadores y las redes y los colectivos se proponen romper estos paradigmas, transformando la cultura escolar y propiciando un modelo centrado en las prácticas profesionales de los maestros, entendida esta acción como la preeminencia de la pedagogía y las

teorías de la investigación en el campo de la práctica, de ahí la importancia de la estatura epistemológica de la investigación como campo de acción profesional (Proyecto Suburbia).

### Laborando en distintos territorios (la importancia de los contextos)

La mencionada inconformidad lleva a la mayoría de estas maestras investigadoras a enfrentar dificultades con compañeras, directivas y, algunas veces, con las comunidades mismas. Ello explica por qué rotan por distintas instituciones; sin embargo, allí confrontan diversas maneras de ser maestra, de hacer escuela; en la particularidad de cada entorno escolar descubren que determinados contextos las jalonan a investigar, a indagar para poder responder profesionalmente, para comprenderlos y transformar. Algunos territorios les compelen a reflexionar, a cambiar sus ejercicios pedagógicos, sus relaciones y sus concepciones previas, así en varios de ellos “fracasen”.

También les permite definir diversos caminos y aventuras en la ruta del conocimiento, la exploración, y, por qué no decir, “del paseo”, de quienes se atreven a pensar que no solo se aprende en el colegio, dentro de un salón de clase, sino que fuera del “yo” también se pueden evocar historias y recuerdos que animen a conversar, observar, explicar y describir fenómenos y situaciones relacionadas con el mundo y que bien vale la pena considerar como objeto de estudio e indagación... (Vivencias que alimentan el encanto por ser científicos).

Esta categoría de territorio constituye con frecuencia motivo de debate académico en la REAL, de precisión sobre las concepciones de escuela, educación, maestra, pedagogía y hasta de sociedad, dadas las diversas interpretaciones que de



ella surgen, pero lo que aflora con firmeza es que en las investigaciones el territorio es origen, causa, motivo, contenido y método investigativo

...teniendo en cuenta el concepto de territorio y territorialidad, no solo como el cordón umbilical que amarra al ser humano a su segmento físico de tierras y territorios sino también el conjunto de relaciones e interacciones con los diferentes agentes que intervienen dentro de los procesos de la educación; al ser humano íntegro como un territorio y a la vez extensión de él; a las acciones emprendidas para el logro de los fines de la educación; a los espacios o territorios de los saberes que deben ser abordados; a las experiencias pedagógicas, a las didácticas y sus estrategias; a las formas de aprender los autoaprendizajes y la autoformación; a las políticas educativas; a las instituciones político-administrativas, a la sostenibilidad de la autoformación como territorios de construcción de saberes, entre otros muchos factores, territorios propios de la diversidad, la globalidad, la multiculturalidad, las organizaciones étnicas, la filosofía, la sociología, las creencias religiosas y los derechos humanos individuales, colectivos y políticos (Anillo de Matemáticas).

Territorio: al definirlo como

espacio físico, geográfico, imaginario y virtual, configurado históricamente por los individuos de diferentes especies del universo, para empoderarlos a partir de su conocimiento y relaciones (ecológicas, políticas, económicas), en un proceso de transformación y conservación *sostenible en comunidad*, se reconoce que el contexto, asumido como un territorio, produce más conocimiento que la escuela y es más pertinente que sus textos y tareas en cuanto afecta los proyectos de vida de infantes, jóvenes y docentes (Sinapsis Pedagógica por el Territorio Sur).

Salta a la redacción del texto la importancia de contrastar los conceptos “territorio” y “factores

asociados”, tan ignorados por muchos técnicos de currículos, por gestores de políticas estándares, y por qué no decirlo, por las maestras que se aferran en asumir la escuela como una trinchera que les defienda de la contaminación social que rodea a sus alumnas. La investigación contratada por la Universidad Pedagógica Nacional y la SED en el año 2004 como estudio piloto de veinte instituciones distritales integradas, esclarece la connotación negativa que imaginan y pronuncian la mayoría de tales maestras con respecto al medio en que se desenvuelve la escuela, mayoría que admite desconocer su entorno escolar, evita conocer múltiples caminos de ingreso a su colegio, a la par que le endilga a las familias, la calle y el sector la responsabilidad prioritaria de los defectos de la educación impartida en sus propias aulas escolares.

Estas maestras investigadoras, desde dentro y fuera de la escuela, coinciden en la necesidad de aprender a forjar territorios como nuevos espacios de construcción pedagógica de saberes, culturas e individuos políticos, a partir de la comprensión del entorno como un dispositivo de diálogo capaz de impulsar nuevas comprensiones y cambios de la escuela. Ello se conforma por la combinación entre las necesidades y las posibilidades de los ámbitos educativos. Entiéndase aquí necesidad como “carencia de”, a la vez que la pulsión interior de búsqueda de satisfacción de esa carencia; y posibilidad como valoración epistémico-ética y social de las otras, clasifíquense como naturaleza, objetos o seres humanos. Leamos una de las varias aproximaciones conceptuales que dentro de la REAL se producen:



El discurso sobre el territorio es, en últimas, un nuevo mito o creencia por propagar en la conciencia y el actuar de los individuos desde los escenarios de la escuela, para retomar como responsabilidad de las prácticas pedagógicas el cuidado, protección y desarrollo vital de las comunidades que allí concurren, desde una nueva mirada cultural del para qué educar. Se parte de la premisa, de varios antropólogos y sociólogos, que sostiene que el mito permite ser hombre, que no todo lo humano es explicable y verificable, no todo ni lo más importante del hombre es lo lógico racional, y menos cuando esa racionalidad está puesta al servicio de unos pocos, en nombre de la “objetividad”. Se hacen pues, necesarios, el mito, el discurso, la historia y saber usarla en pro de una conciencia distinta de humanidad, que puja por salir, desde culturas originarias hasta en “tribus urbanas” que muchos jóvenes de hoy constituyen en su razón de ser. (Ver la “tendencia autopoietica” del psicólogo Karl Rogers y el concepto sociológico de “hibridez cultural”, en García Canclini)...

Para Sinapsis una mediación clave en el proceso de construcción de sentido del territorio ha sido la realización de los recorridos físicos, cognitivos y comunitarios por varios senderos ecológicos, históricos, económicos, pedagógicos y sociales de las localidades de Ciudad Bolívar y Usme (con referentes directos del páramo de Sumapaz), en su propósito de aprehender, conocer, valorar y transformar a los miembros de Sinapsis (Sinapsis Pedagógica por el Territorio Sur).

Aprovechando el potencial de energía de nuestros jóvenes a través de acciones emprendedoras se podría despertar su interés y sacudir sus mecanismos de aprendizaje; realizando una aventura por la diversidad y los invisibles de la localidad se podría ampliar su mundo, su imaginación y su realidad y, finalmente, abriendo el campo de relaciones al entorno se podría generar un poderoso ambiente de conexiones (Corporación Cinpar).

El territorio no es solamente lo físico o material, no está fuera de la frontera de la corporeidad y mentalidad humanas, más bien es parte y extensión de la cultura, y especialmente de acuerdos tácitos y explícitos, fruto de las relaciones humanas. Es un imaginario espacio-temporal, ataviado de creencias, pensamientos, hábitos, costumbres... (Construir cultura tributaria).

A manera de síntesis, de las diversas concepciones que en la REAL subsisten, una de sus narrativas recientes expresa:

El territorio nos permite crear ambientes significativos de lectura y escritura; sirve como espacio de autoformación, nos permite transformar para construir comunidad e identidad y resignificar al mismo territorio. Además, el territorio es un objeto y fuente fundamental de conocimiento. Es un espacio vivo, orgánico y relacional, donde se dan intercambios de materia, información y energía, de la escuela con otros contextos. Para los jóvenes, se concibe como territorio existencial, no como un espacio físico: la música *rock*, la red informática, entre otras. Desde lo ancestral se construye conocimiento a partir de lo que han generado las culturas y los pueblos ancestrales. Por todo lo anterior, se debe velar para que en los territorios se ejerzan la libertad, la autonomía, el conocimiento y la solidaridad.

### Reflexión y sistematización continuadas (los procedimientos)

Estas investigadoras han tornado sus prácticas propias y ajenas, sus esfuerzos de cambio individual, grupal y en red, en objeto de discusión, diálogo frecuente, análisis, conexión con lecturas y hasta comentarios de películas, en medio de tertulias, tomatas, conversatorios y círculos de estudio, agrupándose para registrar, sistematizar y develar nuevos conocimientos pedagógicos.



La interacción permanente con maestros y maestras del colegio que no se habían preguntado por lo que venían haciendo por muchos años, ha fortalecido la interlocución entre pares. Así se comienzan a visibilizar y resignificar distintas prácticas que se desarrollan en cada una de las aulas de manera aislada y simultánea, como un buen principio para matizar y entretejer diferentes sentires, expresiones y sensaciones que aportan en el día a día de la escuela, a la construcción de conocimiento pedagógico (Vivencias que alimentan el encanto por ser científicos).

Partiendo de la diversidad de rumbos del pensamiento y de la ciencia, que hoy la sociedad académica ha terminado por aceptar, entre otras razones por los aportes innegables de lo alternativo en ramas del saber como la medicina, la producción energética, la agricultura y la política (para solo nombrar algunas), estas maestras investigadoras acceden a la investigación desde concepciones y métodos distintos, ratificando la biodiversidad ético-científica, empezando a caracterizar el nuevo milenio humano a través de expresiones significativas de la nueva escuela que se esboza en el firmamento pedagógico-social del hemisferio sur, alternando ideológicamente con la globalización impositiva del hemisferio norte.

Las concepciones más recientes desarrollan pospensamientos que se refieren a ampliar las fronteras de la escuela, la posibilidad de trazar puentes entre la escuela y la vida, convertir la esencia de la enseñanza en vivir la realidad para que realmente sea significativa, la llamada proxemia, que consiste en ejercer desde el conocimiento el principio de realidad, es decir, que la enseñanza sea significativa e integrada a la vida de la sociedad y no construida como un edificio hipotético carente de vida (Proyecto Suburbia).

Esta experiencia que hemos ido consolidando nos ha permitido integrarnos como equipos de investigadoras y relacionarnos también con las propuestas hechas por Stenhouse, S.; Kemmis, W. Carr y J. Sacristán, y con la pedagogía crítica de McLaren y H. Giroux, así como con métodos y experiencias desarrolladas en América Latina en el campo de la educación popular (Freire, P.) (Vivencias que alimentan el encanto por ser científicos).

La metodología propuesta por Cinpar permite transformar escenarios ciudadanos en EGAS (escenarios generadores de aprendizajes significativos), y como algunos de estos están a pocas cuadras de los colegios se pueden convertir en fuente permanente de aprendizaje. La metodología EGAS también brinda la posibilidad de conectar cualquier tema de aula o de un proyecto transversal con un escenario ciudadano, permitiendo lograr una articulación real y curricular entre la escuela y la ciudad...

Las herramientas centrales de la metodología EGAS son: el *emprendimiento*, la *diversidad*, lo *invisible* y lo *relacional*, que generan cuatro tipos de aprendizaje: por *vivencia*, por *representación*, por *cooperación* y por *resignificación*, y guardan una relación íntima con los cuatro aprendizajes que propone la Unesco y con los procesos de la pedagogía conceptual...

Con estos criterios, con los cuatro momentos de la enseñanza para la comprensión y con la teoría de las inteligencias múltiples, se definieron cuatro *exploratorios* para el desarrollo de un módulo curricular de escuela-ciudad: la *aventura*, la *simulación*, la *expedición* y la *consolidación* (Corporación Cinpar).

Estas estrategias investigativas pretenden rescatar de la experiencia pedagógica elementos que se habían olvidado en el quehacer educativo tradicional: la aventura, el descubrimiento, la pasión por lo desconocido, el espíritu emprendedor y





la diversidad. La Expedición entregó un método para realizar la investigación cartográfica del territorio, haciendo de la exploración el espacio vital de aprendizaje de las ciencias y demás conocimientos del entorno, agenciando la instalación de artefactos que le recreen; transformando en estudiantes, madres, maestras, su capacidad creativa y potenciando sus percepciones del mundo.

Nace desde el juego, en escenarios de gestos, de risas, alegrías, tránsito de voces y movimientos, generando sueños simbólicos que se hacen realidad en el dibujo, la pintura, la representación; como “aprendizaje” y un apropiarse del entorno social, cultural y científico puede dar significantes y significados, abrazos y desencuentros, desacuerdos y reflexiones, encuentros y perdones, y convertirse en el referente hacia la construcción de una nueva forma de convivencia (Apuntes para la construcción de una democracia escolar).

### Superando el aislamiento de la escuela y sus miembros (la organización)

Trabajando en la singularidad y en el aislamiento se hacen a pulso estas investigadoras, con el ir y venir de los frecuentes debates y malentendidos, con sus constantes dudas, con el acompañamiento fiel de la incertidumbre, y la alegría de encontrar muchos rostros infantiles y juveniles que les responden con sonrisas, confianzas, preguntas a granel y actitudes interesadas en el estudio.

Estas condiciones tan frecuentes en la supervivencia pedagógica, anímica, ética y política de las maestras investigadoras, colorea de alegría, exalta, pondera los encuentros casuales con pares, llevándolas a valorar tales espacios, las más de las veces en sus tiempos libres, a través de los cuales dan sentido a sus esfuerzos y a las incomprendiones ya detalladas.

¿Cómo explicar que ellas, en un ambiente caracterizado por la espera interminable de los “cursos de capacitación” que el Estado debe legalmente brindarles (si la Constitución Política de 1991 y su reglamentación reflejan un interés social serio por la formación de las nuevas generaciones), efectúen viajes tortuosos y prolongados para asimilar conceptos epistemológicos, geográficos y pedagógicos por su propia cuenta y riesgo, contando con sus propios recursos pecuniarios sin valoración externa, rebuscando conexiones con docentes e instituciones dispuestas a colaborarles.

La necesidad de encontrar y cultivar pares se torna apremiante en los ambientes asfixiantes del sistema escolar, lo cual hace cada día más prioritario el nacimiento de comunidades académicas de maestras innovadoras e investigadoras. La experiencia REAL día a día desmitifica la investigación, no solo por el desarrollo de sus análisis, la continuidad de sus procesos, la explicitación de sus métodos, sino por la necesidad política de permitir que más y más docentes asuman un pensamiento propio, argumenten, indaguen, confronten y decidan sus propios destinos.

Una organización productiva debe convocar a la maestra a estar en interacción con otras para encontrar nuevas pistas de desarrollo humano, tanto en lo personal como en lo profesional, lo social y político. Los procesos de organización investigativa requieren mucho más que una alianza de individualidades o grupos que aleatoriamente se pueden unir tras unas metas comunes, no solo porque los acercamientos promueven procesos de reestructuración de sí mismos (en sus proyectos de vida, sus formas de ser, hacer y actuar), sino porque la investigación



consiste en un esfuerzo conceptual de largo alcance, realizado colectivamente.

El grupo directriz deberá establecerse como academia en dos instancias: en una primera los docentes y en una segunda el colectivo educativo (padres, instituciones locales y comunidad próxima) (Apuntes para la construcción de una democracia escolar).

Estas maestras no investigan solas, convidan en sus búsquedas a jóvenes, niñas, líderes comunitarias y organizaciones gubernamentales y fundaciones, a construir comunidades de conocimiento.

Un grupo de pequeños y medianos hechiceros atraviesa los muros de su escuela, navegando a la deriva por los invisibles de su entorno local y en una aventura compartida con magos, sabios, taitas y duendes de su territorio; tejen y destejan tramas de relaciones, ampliando su mundo y llenando de vida, color y magia a la localidad... Pero jóvenes animados y despiertos no eran garantía... Se hacía necesario en segundo lugar poner a la mano la diversidad palpitante de nuestra localidad y auscultar en los rincones de sus invisibles para que esa información social, política, económica y cultural desatara ese mundo esquemático y construyera otros imaginarios, significados y relaciones (Corporación Cinpar).

La estructura organizativa educativa de la sociedad en su conjunto puede y debe posibilitar la asociación de maestras y líderes juveniles, comunitarias y artísticas, en colectivos y redes para fortalecer el trabajo en equipos autónomos e independientes, incluso por aquel principio constitucional de conformarnos en un Estado de derecho sobre la base de una sociedad civil amplia, democrática, deliberativa, creativa, diferente a su funcionamiento actual.

Sociedad civil que, desde lo educativo, empieza a expresarse en la movilización social por la educación:

Los diferentes equipos de investigación de maestros han venido comprendiendo su función política e ideológica y participan en acciones orientadas a alcanzar la conformación de un proyecto pedagógico-educativo alternativo, que responda a la situación de nuestros territorios, organizándose alrededor de temas o problemas educativos de interés (Vivencias que alimentan el encanto por ser científicos).

### Algunos descubrimientos

En medio de la diversidad en que se mueven estas maestras de la REAL sobresale una categoría investigativa que orienta buena parte de los análisis y comprensiones: el territorio.

*Es necesario concebir, investigar y forjar una nueva escuela: la escuela como territorio*

Los objetos de conocimiento se estudian desde las condiciones políticas, históricas, culturales e ideológicas, las cuales surgen en un espacio y un tiempo determinados. De igual forma, se consideran a las maestras como resultado de situaciones políticas, éticas, educativas, etc. Asumiendo las relaciones en el aula y con el conocimiento, desde los ambientes de aprendizaje en los que se articulan actoras, actividades y contextos, el contexto se entiende como el conjunto de condiciones políticas, históricas, culturales e ideológicas de la sociedad en espacios-tiempos particulares.

La cotidianidad "insta" a la búsqueda de espacios emancipadores en los cuales emergen necesidades, expectativas, deseos de ser, de transformar



realidades, como también de “volver” a evidenciar las manifestaciones de hombre, sociedad y mundo; nostalgando historias y acciones culturales de ese pasado que se queda como tradición oral, como raíz social, y que debe “recobrase” para contextualizar el hoy y acceder al mañana (¿moderno, posmoderno, capitalista, neoliberal?) o simplemente al mañana con la libertad del hoy, con la construcción individual y el “andamiaje” en colectivo y la búsqueda solidaria de una sociedad que permeen la coexistencia y el desarrollo humano, económico, político, tecnológico (Apuntes para la construcción de una democracia escolar).

En Suburbia la calle es un punto de partida, la ciudad es un lugar-existencia de aprendizaje, un ambiente de reconocimiento, la prolongación real y subjetiva de la vida de la escuela (Proyecto Suburbia).

El territorio es proceso de transformación y conservación que se presenta como una alternativa sólida de ser y hacer territorialidad en el ejercicio de aprender y posicionarse.

La escuela como territorio tiene distintas comprensiones: vincular a las maestras con otras actrices sociales, instituciones, organizaciones no gubernamentales, para poder atender pedagógicamente los requerimientos de la sociedad actual y futura; empoderar a los protagonistas sociales para ejercer la educación como un derecho constitutivo de la dignidad humana, lo cual implica promover cambios en los espacios formativos de la sociedad; permitir la revisión de los planes de estudio y los currículos definidos por actrices ajenas a la escuela (la mayoría de veces, las editoriales a través de los libros de texto), alejadas de los intereses de las aprendices y nada pertinentes con las preguntas que suelen hacerse las colombianas, ni con las indagaciones respecto

a la diversidad y variedad de recursos naturales que arraigan y dan sentido de pertenencia al territorio.

De la hipótesis anterior, las indagaciones sistemáticas de las once experiencias investigativas de la REAL permiten precisar algunos avances concretos:

- Los maestros investigadores, en la reflexión sobre sus prácticas, generan nuevos conceptos a manera de principios pedagógicos orientadores, como:

Los niños no se equivocan, ellos responden según su comprensión y de acuerdo con el nivel de desarrollo en que se encuentren, en un momento determinado de su vida. La clave aquí es aprender a escuchar al otro, saber qué está pensando, qué le interesa, cuáles son sus preguntas; luego ver qué problema o tema propone y así poder identificar las personas con las que se tiene afinidad para trabajar en equipo, para así consolidar y fortalecer el Club de Ciencias Alpheratz (Vivencias que alimentan el encanto por ser científicos).

Existe una estrecha relación entre el desarrollo intelectual, el motivacional (ético-moral) y el lingüístico (acción comunicativa):

El desarrollo intelectual de los niños y el desarrollo histórico del conocimiento están íntimamente relacionados, se articulan en una propuesta denominada Estrategia Didáctica (Anillo Matemático).

La descentración de la escuela en el entorno educativo permite crear territorios marco de los procesos de aprendizaje y socialización de los sujetos involucrados (Sinapsis Pedagógica por el Territorio Sur).

El aula-“tonga” o convocatoria de amigos, vecinos y familia, hermanados en el encuentro de discursos y saberes científicos, en discusiones grupales,



debates y negociaciones desde lo plural, en pro de la comunidad y la participación social (Hilos de Ananse).

Así, estas maestras vienen consolidando otros imaginarios de escuela, conocimiento, desarrollo del pensamiento, docente, estudiante, desde perspectivas gnoseológicas que tienden a descentrar la educación y la pedagogía de la escuela para colocarla en el contexto de la tríada ámbitos, actores y actividades. Dicha tríada reconoce múltiples espacios del entorno como escenarios educativos; convoca a muy diversas actoras (líderes comunitarias, madres de familia, especialistas, organizaciones sociales, instituciones dedicadas a la salud, la familia u otras), empezando por reconocer el papel activo, crítico y creativo de las estudiantes; y promueve la confluencia de actoras y ámbitos de manera más dialógica, impactante y educativa.

La explicación, la argumentación, la representación y la socialización hacen crecer tanto la comprensión del acto educativo complejo como los conocimientos disciplinares del saber matemático, la ecología, la biología, las ciencias sociales, la lengua materna, etcétera.

Las semióticas constituyen verdaderas formas de existencia, con campos y territorios delimitados, que son las culturas y las tribus urbanas que desarrollan identidades y la realización de sus propias necesidades. En este sentido es necesario insistir en que la escuela actual no reconoce los territorios existenciales de los jóvenes y los adultos que asisten a ella, porque insiste en una cultura anti-séptica y sin explicaciones acerca del mundo de la posmodernidad (Proyecto Suburbia).

Estos conocimientos pedagógicos constituyen aprendizajes significativos para las docentes, es-

tudiantes o demás actoras, las cuales en varias ocasiones apuntan a construir modelos pedagógicos o ambientes de aprendizaje diferentes.

Otra mediación intrínseca con la anterior y no menos importante, es la que representa el encuentro con otros sujetos portadores de unas historias y de unos deseos que se identifican y significan con los otros en una interacción comunicativa de aprendizaje en la búsqueda de sentidos comunes, a pesar de los diferentes roles que se juegan. Entre estos sujetos se han encontrado líderes jóvenes, infantes y adultos, que vivencian y enseñan a aprender, a ser sujetos de poder de cara a su territorio, el cual empieza desde la posesión consciente de su propio cuerpo y el entorno, situado en un contexto local, distrital, nacional y universal (Sinapsis Pedagógica por el Territorio Sur).

Una experiencia investigativa de años, que surge en 1999 con el Grupo Escuela Universidad, que luego dio origen a la Corporación Cinpar, pasando por la Redcom y consolidándose en la Cátedra Candelaria, nos permiten suponer que una salida a esta situación puede estar en la alteración de los procesos epistémicos y metodológicos de maestros y estudiantes. Esto se logrará cambiando el lugar, la fuente de conocimiento y el proceso metodológico del aprendizaje (Corporación Cinpar).

- Todas estas indagaciones se enmarcan en *diálogos interculturales, pluriculturales y multiculturales, que reconocen las identidades de los sujetos* participantes, sus procedencias, sus formas de ver, sentir, pensar, proyectar y vivir, volviendo al punto cero, contrarrestando las homogeneizaciones y exaltando las singularidades y las asociaciones libres.

Ante el divorcio que existía entre el espacio social y la escuela aparecía un territorio invisible que no había sido transitado. Con la llegada de los primeros colaboradores externos de la Expedición, nos



pusimos a la tarea de cartografiar ese horizonte, construyendo capturadores de la información en lo lingüístico, lo icónico, lo inactivo, lo lúdico, lo sonoro y lo tecnológico (Corporación Cinpar).

En las experiencias aparecen nuevas conceptualizaciones dentro de una tendencia muy particular que consiste en pensar el mundo de manera más compleja, menos elemental, desde una perspectiva ético-política de las relaciones económico-sociales y educativas, teniendo en cuenta lo que dicen los símbolos del mundo, integrando a sus nociones conceptos como el de capital cultural, capital simbólico, distinción o campo sociológico de actuación. En este sentido, las explicaciones de Pierre Bourdieu dan elementos explicativos de estas nuevas realidades de los campos sociológicos del capitalismo social integrado... Por ejemplo, la conceptualización derivada de nuestra experiencia referida a la “otra ciudad” y a los propios sonidos ocultos, es una explicación acerca de las diferencias en los capitales económicos y culturales de la ciudad, que deben ser explicados por las disciplinas de la escuela, no solo desde la estética de la realidad sino desde las asignaturas y los complejos procesos de comprensión de la realidad...

La insistencia de muchas experiencias en el tratamiento de la cultura como referente conceptual indica que la escuela debe repensar las categorías definidas para establecer sus lineamientos curriculares, reconociendo las culturas urbanas y rurales, las culturas ancestrales, la simbiosis y el amalgamamiento cultural; para no seguir pensando la ciencia, la historia y la propia vida centradas en una visión europecéntrica o anglosajona, tal como lo presentan las culturas urbanas decadentes de los medios de comunicación. Por ello el grito que lanzan los maestros investigadores para que la diversidad de culturas sea reconocida, ampliada y vivida en la escuela, en contra de la imposición de la cultura antiséptica, pretendidamente neutral, como un retorno al pasado o una identidad pedagógica bucólica, alejada de los profundos y violentos cambios de las sociedades (Proyecto Suburbia).

En cuestión de conocimientos y saberes no hay un conocimiento más grande o un saber más sabio que otros, por esta razón en vez de afluir unos a otros “mayores” (como los ríos al mar), los diversos tipos de saber confluyen entre sí (Propuesta pedagógica Muisakanoba).

- La búsqueda permanente de transformación de las prácticas y cosmovisiones de estas maestras las conduce a procesos de formación y autoformación sistemática, sin depender de premios o estímulos externos.

Lo cual significa despreciar o dejar de generar directamente estímulos, en especial la motivación de estar haciendo lo que más les gusta, disfrutando sus logros profesionales con el sudor de la construcción personal.

Lo anterior ha llevado al incremento y constitución de comunidades académicas alrededor del quehacer de la pedagogía, por iniciativa personal, encontrándose con otros para consolidar redes y colectivos abiertos, flexibles, dispuestos a favorecer el ingreso de otros, y aceptar alejamientos.

La posición de estas maestras investigadoras toma distancia de la actitud pasivo-dependiente del eterno capacitando, que aguarda del Estado o de quien dependa, la planeación y ejecución de “cursos”, “PFPD” u otras maneras de “educar a las docentes” que propone el establecimiento. El contraste de estas maestras investigadoras no radica en negarse a recibir la capacitación, sino en asumirla como profesionales capaces de identificar sus falencias conceptuales o prácticas, detectar y elegir las instancias personales o institucionales más pertinentes, diseñar las estrategias de formación y reconocer que sus saberes y pares son fuente de superación personal y pedagógica.



- Se profundiza para cambiar, pero se investiga para proponer planes educativos locales, para afectar políticas educativas que posibiliten la generación y apropiación de variadas formas de ser maestra y escuela.

Las maestras de la REAL logran una intencionalidad común, que nace del dolor de patria y de nación, de una escuela actual que se padece desde una sensación esperanzadora, que deviene del irse acercando conceptual, ética y pedagógicamente con otras maestras investigadoras.

Políticas que se empiezan a consolidar como propuestas colectivas que demandan de las mismas gestoras maestras, de otras maestras, de las administraciones, de los partidos políticos y de la sociedad en general, cambios en las concepciones éticas, pedagógicas, científicas, epistemológicas y políticas, que las coloquen, junto con los ambientes de aprendizaje, al servicio de territorios de investigación, de convivencias democráticas y, en especial, de la consolidación de una sociedad civil pensante, crítica y propositiva, como nuevo paradigma socioeducativo.

La descripción etnográfica, los talleres de sondeo, las entrevistas y la observación participante, mediatizaron la adaptación y la autovaloración y hoy están posibilitando el camino hacia la consecución de nuevos desequilibrios que insten a construir un colectivo de autonomía sin desconocer las individualidades (Apuntes para la construcción de una democracia escolar).

### Aportes concretos de este cúmulo de investigaciones

Dado que la REAL presenta otra ponencia a este congreso internacional, estas propuestas se concentrarán en señalar las condiciones para el desa-

rollo y expansión de la investigación pedagógica en el marco de una nueva escuela y una nueva sociedad.

Aportar al mejoramiento de la educación desde los resultados de la investigación es situar en un territorio conceptual y social las elucubraciones extraídas de los territorios particulares de las once experiencias de la REAL.

### Recomendaciones para políticas educativas pertinentes a la investigación desde la escuela

En el campo de la sostenibilidad de experiencias investigativas, especialmente las colectivas:

- Transformar progresivamente la capacitación en procesos de autoformación.

Legalmente las maestras tienen derecho a reclamar de la sociedad colombiana procesos de capacitación, actualización y mejoramiento propios de una sociedad preocupada por mejorar los niveles de las formadoras.

De este aspecto favorable no se puede derivar que las profesionales de la educación mantengan su minoría de edad y dependencia conceptual, esperando que quienes se consideren iluminadas de las administraciones (nacional o distrital), las universidades, las corporaciones técnicas u otras, sigan definiendo temas, intereses, necesidades y posibilidades de mejoramiento pedagógico, de manera indiscriminada. Las maestras pueden y deben empezar a proponer ejercicios, estrategias, contenidos que ellas consideren necesarios.

Incluso es posible que muchas de ellas, amén de elaborar diseños colectivos de aprendizaje directamente ligados con sus prácticas y con las cir-



cunstancias que les rodean, indaguen acerca de pares o especialistas con quienes compartir tales saberes y organicen procesos de autoformación posibles de convalidar para el ascenso en el escalafón docente. Obsérvese que el concepto de autoformación no es sinónimo de aislamiento o prepotencia, obedece más a una comprensión comprometida y convencida de las posibilidades de formación permanente, basadas en el axioma de que la maestra no nace, se hace. Por ello los títulos no son garantía de pertinencia educativa, mientras que el estancamiento intelectual es síntoma grave de deterioro profesional.

En aquellos tiempos no existían currículos ni escuelas ni maestros dedicados a “enseñar a pensar”, tal vez sólo maestros completamente naturales que se dedicaban a dar testimonio de vida en el acto mismo de subsistir, ¿será que de ellos hemos tomado los primeros ejemplos de autoformación y finalmente los interrogantes cruciales sobre las dimensiones consideradas como las más importantes del ser hasta entonces, por los primeros filósofos de hace aproximadamente 5.000 años, de los cuales la historia de la humanidad nos da razón: qué es el ser o qué somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos?...

Por ahora nos atrevemos a sugerir una conceptualización próxima de autoformación: una forma de educación intencional para la autosuperación, que tiene origen en la iniciativa propia de una persona o de un grupo de personas críticas, que se ocupan de mirar los entornos del currículo, la sociedad y la escuela (como las experiencias de la REAL y muchos otros), que de manera autónoma toman la decisión de hacerlo como una forma de crecer profesionalmente, de ser mejor persona y de trascender espiritualmente, partiendo de inconformidades, limitaciones, deficiencias, obstáculos y otros problemas detectados en el ejercicio de enseñar y en los contextos escolares (Anillo de Matemáticas).

Resumiendo, es posible avanzar hacia procesos de autoformación financiada por el Estado (al menos para el magisterio oficial), valorada, dispuesta en sus tiempos, apoyada en alianzas reconocidas, por lo menos con maestras que estén dispuestas a unirse con otras y formular proyectos realizables y externamente comprobables.

- Mejoramiento y diversificación de los estímulos a las investigaciones escolares.

Las investigaciones desde la escuela, como se ha sustentado a lo largo de la ponencia, tienen muchas dificultades, posibles de superar. Pero también son posibles de mejorar los estímulos en tiempo, asignación de responsabilidades y acreditación del escalafón para las maestras, como otra forma de incentivar la investigación desde la escuela.

- Posibilidades de asesoramiento contratado desde las experiencias investigativas.

Varias de las experiencias investigativas están en capacidad, dada su experiencia, su fundamentación y su proyección, de asesorar procesos pedagógicos en determinadas localidades, explorando posibilidades de expansión y adaptación en otros territorios. El apoyo de la SED y los cadeles, y el reconocimiento para las maestras investigadoras y las recién vinculadas, daría sostenibilidad a las experiencias pioneras y aumentaría los espacios investigativos.

## Nuevos sentidos de la sociedad, la educación y la escuela

El solo hecho de que estas investigaciones identifiquen los “potenciales puntos críticos” de la educación bogotana y colombiana ya es un aporte valioso; pero el de la REAL no acaba allí, en lo



pertinente a la relación entre educación e investigación; vale la pena plantear las reflexiones aquí condensadas, ya que si se quiere dar un vuelco cualitativo a la educación, la investigación puede ser la base ineludible para un nuevo sistema educativo, desde la educación inicial hasta la llamada educación “superior”.

Esta propuesta se deriva de nuevas comprensiones de la sociedad y la educación, que pasan del esquematismo y el aislamiento imperantes al reconocimiento de las características de cambio, flexibilidad, democracia y multiinterpretación de los fenómenos sociales, que demandan procesos de búsqueda e indagación sistemática-investigativa para su actualización y proyección. Incluso las universidades y academias suelen llenar sus anaqueles de tesis y estudios investigativos, al parecer con el compromiso de ayudarles a guardar el “sueño de los justos” y ganar reconocimientos a sus autoras, en proporción inversa al derrumbe socioeconómico y político del país real.

A través de la etnografía y la participación estas investigaciones brindan espacios de “asombro”, “sueños”, y “realidades” que ameritan ser descritas e interpretadas desde “adentro” para ser transformadas como sistemas de análisis que inviten a la comunidad a organizar, seleccionar, acentuar, y transformar su cultura y acceder con elementos de identidad, creatividad, competitividad, a otras culturas, en lo social, lo cultural, lo político, lo económico y lo tecnológico (Apuntes para la construcción de una democracia escolar).

Total, una escuela centrada en la investigación de realidades, de explicaciones y de soluciones, no en la imposición de conocimientos, de formas de relación, de rutinas y ritos significantes.

- Formulación de políticas educativas que fomenten la investigación en la escuela como una ruta que viabilice los procesos de transformación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje.
- PEI que integren las dimensiones epistemológica, metodológica, axiológica e investigativa, a través de estrategias y acciones que afecten la estructura tradicional y rígida de la escuela y, además, hagan posible el desarrollo de talentos humanos desde aventuras fascinantes como el descubrir lo desconocido, aprender a escuchar al otro, saber qué piensa, qué le interesa, cuáles son sus preguntas; analizar los problemas y temas que propone, e identificar las personas o grupos que tienen afinidades para trabajar juntos en la búsqueda de soluciones.
- La administración de la SED, con el respaldo de las maestras y sus sindicatos, puede y debe entrar en negociaciones con el Ministerio de Educación y las autoridades pertinentes para que se supere la concepción bancaria (tanto por lo monetario como por lo esquemático), de recargar a las maestras con horas de clase, impidiendo espacios de reflexión y producción intelectual.

Si bien no todas las maestras asumirían una posición investigativa, la cual no puede ser impuesta, aquellas que estén dispuestas a ejercer tal derecho ético, epistemológico y político, no pueden ser excluidas, siempre y cuando sus prácticas y producciones académicas de sus pares así lo acrediten.



# La investigación del maestro y sus tensiones<sup>1</sup>

COLECTIVO DE MAESTROS<sup>2</sup>

MAESTROS EN COLECTIVO: CONSTRUYENDO Y DECONSTRUYENDO  
MIRADAS Y SENTIDOS DE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EL AULA

En la acción cualificadora de la labor docente, la constitución de colectivos y la necesidad del encuentro con el otro para promover el socializar, el discutir, el enriquecer, y ante todo el validar el trabajo del aula, permite generar el reconocimiento de lo que se hace por parte de la institución, los grupos de trabajo o los pares académicos; aportar elementos que enriquecen la experiencia para mejorar los procesos de formación de los estudiantes y *«propiciar el despliegue de otras formas de ensayo y de invención en un ambiente donde los maestros buscan superar obstáculos como la insularidad y el aislamiento»* (Martínez, B. y Unda, P., 1998).

En estos encuentros y participaciones los maestros ubican la pertinencia de adelantar una serie de propuestas y proyectos, entre los que se encuentran los de investigación disciplinar —en el caso particular, Maestros en colectivo: construyendo y deconstruyendo miradas y sentidos de los ambientes de aprendizaje—, que pertenecen

a diferentes instituciones, contextos y niveles de enseñanza desde la escuela inicial hasta la universitaria que se van configurando a partir de reuniones, talleres, conversatorios, lectura de artículos, documentos y el compartir las vivencias en el aula. Dinámica que adquiere sentido por el nivel de profundidad en las reflexiones, producción de escritos (ponencias como las presentadas en el IV Encuentro iberoamericano de colectivos escolares que hacen investigación desde su es-

<sup>1</sup> El escrito hace parte de las reflexiones adelantadas en la investigación titulada “Maestros en colectivo: construyendo y deconstruyendo miradas y sentidos de los ambientes de aprendizaje en el aula”, proyecto financiado por el IDEP como experiencia de frontera del Laboratorio Pedagógico 2004-2005.

<sup>2</sup> María Gilma Acosta Rodríguez (IED Técnico Menorah); James Frank Becerra Martínez, Óscar Leonardo Cárdenas Forero, Sonia Milena Uribe Garzón (IED Entre Nubes S.O.); Cristina Behrentz Pfalz (IED José Martí); María Anais Moncada Rodríguez (IED Gustavo Restrepo); Rosa Inés Pedreros Martínez (Universidad Pedagógica Nacional); Edith Constanza Negrete Soler (IED Antonio Baraya).



cuela, Brasil, 2005; diseño de propuestas, metodologías, relatorías, libros, etc.), constituyéndose de esta manera en búsqueda por la validación del saber pedagógico.

## La investigación

La investigación surge con una serie de criterios que permite, por un lado, determinar los indicadores cualitativos de una línea de base a observar y registrar y, por otro, el diseño e implementación de instrumentos, entre ellos el diario de campo, y la observación no participante de un maestro del colectivo de investigación. La información registrada se presenta, discute y sistematiza en el Seminario de formación permanente, entendido como la posibilidad sostenida de diálogo entre los integrantes del colectivo para dimensionar el estado del paradigma educativo que los convoca y que permite la confrontación y elaboración de discurso, el reconocimiento en el otro y la proyección individual y colectiva.

La clase es el primer objeto de estudio: evidenciar la realidad escolar desde dos perspectivas, la mirada introspectiva del maestro investigador y a la vez titular como un observador participante (lo cual implica una dualidad en todo momento entre la acción de enseñar y la de investigar), y la mirada del observador no participante que realiza un integrante del equipo de investigación y que aporta otra lectura de las vivencias del aula, permitiendo la triangulación de la información y la validación de la misma en una posterior sistematización de ese cruce de miradas.

Para hacer un estudio etnográfico es necesario que el investigador realice instancias prolongadas en el contexto escolar estudiado que le permitan

adentrarse en la vida cotidiana del aula con el fin de tratar de entender el significado que tienen los distintos contenidos para los estudiantes (maestros en ejercicio en nuestro caso) y para el docente en la trama de sus relaciones contextualizadas. Lograrlo exige que el investigador cuestione el sentido común de sus primeras interpretaciones sobre lo que registra y, además, que evite una actitud evaluativa del trabajo docente.

La perspectiva investigativa no puede consistir en la calificación de la práctica educativa porque se corre el riesgo de bloquear la posibilidad de comprender la complejidad real y de impedir el acceso al significado que tienen los procesos escolares para los propios actores.

Con una perspectiva etnográfica se pretende reconstruir los aspectos no documentados, rescatar lo cotidiano, lo inconsciente, lo oculto de la realidad escolar, mediante una construcción de carácter cualitativo y descriptivo del trabajo de campo.

En el trabajo de análisis y de reflexión sobre la realidad escolar se van construyendo las mediaciones y adquiriendo sentido concreto las grandes categorías que aportan a una cierta visión teórica general, que en este caso es la concepción constructivista de la ciencia y de su aprendizaje y una visión interaccionista, interpretativa y negociadora de la producción de significados en el contexto cultural de la escuela (Candela, 1999).

En la medida en que la investigación sigue su curso surgen unas aproximaciones de categorías de análisis, las cuales se construyen y deconstruyen, según sea el caso, permanentemente de acuerdo con la dinámica de la misma, evidenciando su complejidad cuando aborda problemáticas relacionadas con las vivencias escolares, ricamente impredecibles.



## Las tensiones

En el diario acontecer de los maestros investigadores se presenta una serie de tensiones que hacen parte de los retos para quienes las vivencian; y en su reconocimiento se encuentran puntos de partida para plasmar nuevas inquietudes, haciendo uso del ingenio y creatividad con que cuentan los docentes, apoyándose en colectivos.

## Entre la práctica usual y la otra posible

Existen en el contexto escolar formas usuales de asumir las acciones pedagógicas, el aprendizaje, el sujeto, el conocimiento y la disciplina, las cuales se han ido manteniendo y persistiendo sin sufrir ajuste o reflexión. Cuando esto permanece y se aferra no solamente en las dinámicas escolares sino en las estructuras mentales de los docentes, asumiéndose como axiomas, difícilmente se permite el planteamiento de propuestas pedagógicas que trasciendan y con ello espacios de encuentro, discusión y diálogo académico encaminados a generar elementos de transformación.

## Entre la institucionalidad y lo emergente

Hacemos parte de una estructura escolar vertical cargada de reglas, parámetros, contenidos, logros, estándares y competencias que han sido planeadas sin tener en cuenta la idiosincrasia de las comunidades, lo que evidencia su direccionalidad desde unas políticas educativas establecidas por unos pocos y para unos pocos realmente. Esto lleva a cuestionar el papel de la escuela y el qué hacer para responder a las exigencias que

demanda la sociedad en su macroestructura y la comunidad en su universo particular, teniéndose en cuenta que para ese sistema educativo las actividades y acciones pedagógicas alternativas o paralelas a los planes de estudio establecidos carecen de validez, lo que implica un mayor reto para enfrentar otras posibilidades educadoras a los esquemas que impone esa institucionalidad.

## Entre la individualidad del sujeto y el sujeto colectivo

Es cierto que los docentes tenemos múltiples y variados intereses, y que ciertas problemáticas e imaginarios nos afectan, ya que no es gratuito el hecho de ser formados en un sistema educativo donde el logro individual es el primar sobre el otro y no tiene cabida el éxito colectivo. No es una tarea fácil para el maestro el trabajar en pares, el abrir las puertas de sus espacios académicos y personales para comunicarlos, ya que en ocasiones y sin intención se presentan diferencias que afectan a las personas, y es en esos momentos donde la balanza autoorganización-autorregulación entra a mediar entre individuo y colectivo.

Esta serie de tensiones a las que se ve expuesto el maestro cuando lleva a cabo una investigación se reafirma cuando desde la Expedición Pedagógica en Bogotá, en su libro *Caminantes y caminos* (2003), se define la investigación del maestro en los siguientes términos:

La investigación del maestro es única, ya que no está centrada en la rigurosidad, dictaminada por el método científico cualitativo, y ocasionalmente al ser leída por otros no es identificada como tal. Pero es investigación, a pesar de que algunos



pongan en duda ello: se observa, se reflexiona, se describe, se acciona, se explica, se transforma y se proyecta. El maestro sabe que su práctica pedagógica se empieza a transformar en objeto de investigación cuando establece momentos, escribe, teoriza, socializa y confronta.

En últimas lo que propende el maestro investigador es buscar alternativas a esa persistencia de escuela como institución cargada de ritos y rutinas con el único propósito de formar netamente en la academia a unos seres humanos, y que aún influye en las prácticas y procesos que se desarrollan dentro de ella, para con ese pretender mantenerla alejada de los cambios culturales y sociales, evidenciando que los tiempos y las realidades de los estudiantes son muy diferentes, que lo único que ofrece es un imaginario en el cual el estudiante como sujeto social no existe ya que la realidad que tiene que afrontar es diferente al medio en el que es educado, por lo cual es parte de la labor docente afrontar esos nuevos retos y asumir otros roles que le permitan conocer y ofrecer un ambiente de aprendizaje que brinde nuevas posibilidades y oportunidades a los escolares.

## Bibliografía

BECERRA, J. *et al.* “Un acercamiento a la concepción de escuela, en los niños y niñas del CED Santa Rita S. O. Jornada Tarde”, investigación realizada en el año 2000, sin publicar.

CÁRDENAS, D. y PARRA, M. “Recuperación del sentido de lo humano para generar un ambiente democrático en nuestras escuelas”, Memorias del II Encuentro de maestros y comunicación de experiencias: ¿es posible otra escuela?, Bogotá, Corporación Escuela Pedagógica Experimental, 2000.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. *Caminantes y Caminos*, Bogotá, Expedición Pedagógica, 2003.

MAESTROS EN COLECTIVO. “Ambientes de aprendizaje en el aula, una experiencia en Colectivo”, Bogotá, IDEP, 2006.

MATURANA, H. *El sentido de lo humano*, Chile, Dolmen, 1997.

MARTÍNEZ, A. y UNDA, P. “De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas”, en revista *Nodos y Nudos*, Vol. 1, No. 5, Bogotá, 1998.

# Una experiencia de construcción de espacios para constituir pensamiento investigativo

## LA VOZ DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARÍA MONTESSORI<sup>1</sup>

*«Nuestra existencia finita, a partir de la cual somos, pensamos y sabemos, está con frecuencia, ante nosotros; existencia a la vez real e imposible, pensamiento que no podemos pensar, objeto de nuestro saber pero que se le escapa siempre.*

*¿Acaso no es el deseo, lo que permanece siempre impensado en el corazón del pensamiento?».*

Michel Foucault<sup>2</sup>

Con la polifonía de voces que conforman el grupo Alambique Pedagógico Montessori,<sup>3</sup> y con la expectativa de socializar una parte de la experiencia investigativa desarrollada durante año y medio por los maestros y maestras de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, con el apoyo del Laboratorio de Pedagogía del IDEP realizamos lo que ha sido fundamentalmente un ejercicio de gimnasia intelectual con las rutinas, ritmos y hábitos de trabajo y de pensamiento que ha potenciado la formación de maestros como intelectuales de la pedagogía, es decir, configurar el uso riguroso de los discursos pedagógicos en sus prácticas.<sup>4</sup> El proyecto no está concluido y es deseable que no lo esté nunca, pero ha alcanzado niveles de concreción que pueden considerarse como metas logradas, sin que ello suponga el cierre o la clausura de la búsqueda, pues sus resultados señalan aperturas hacia posibilidades que

parecen ser inagotables. Algunas de las preguntas que nos hemos planteado y de las respuestas provisionales que van orientando el trabajo, merecen hacerse explícitas.

La presentación está organizada en tres partes: la primera establece el punto de partida sobre las prácticas investigativas en la Escuela Normal; la segunda, los desarrollos conceptuales respecto

<sup>1</sup> Ponencia elaborada por Luz Helena Pastrana A., Bogotá, agosto de 2006.

<sup>2</sup> Foucault, M., "Las ciencias humanas", en *Las palabras y las cosas*, Cap. X, México, Siglo XXI Editores, 1982.

<sup>3</sup> Grupo de investigación conformado por profesores de la ENSDMM registrado en Colciencias y que surge como respuesta de la experiencia investigativa en el marco del proyecto de articulación curricular que hace parte del Laboratorio de Pedagogía del IDEP.

<sup>4</sup> Baracaldo, M. H., "Informe final para la acreditación de alta calidad", Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 2006.



al concepto de investigación y la posibilidad de constituir pensamiento investigativo, y la tercera, algunas de las proyecciones del sentido y significado que implica adelantar procesos de investigación en la Escuela Normal.

### El punto de partida...

Es preciso reconocer que el componente investigativo en la Escuela Normal ha estado presente desde el Proyecto Educativo Institucional: la investigación acompaña el desarrollo curricular y se desprende como un lineamiento que entiende la *investigación como acción de los maestros, como posibilidad de transformar sus prácticas, y se postula como una relación entre la teoría y la práctica*. La investigación es una *experiencia que permite la transformación de los modos de saber y hacer en función a las acciones que van formalizando la producción innovadora del conocimiento*; de este modo, un científico social vale por lo que dice (semánticamente) y por lo que hace (pragmáticamente).

La intencionalidad del Plan de Mejoramiento,<sup>5</sup> cuyo objeto es la reformulación del PEI, la definición de la propuesta pedagógica coherente con la naturaleza de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, la reelaboración del plan de estudios, la presentación de propuestas de investigación y la clarificación de criterios para establecer convenios con las universidades y otras instituciones afines al fortalecimiento de la Escuela Normal como formadora de maestros, encuentra resonancia en el proyecto pedagógico “Fortalecimiento a la articulación curricular y la evaluación”, el cual propone cuatro ejes transversales que fortalezcan dicha articulación, recogien-

do lo que circula en el desarrollo de las acciones escolares, identificando las diversas miradas de los grupos de discusión y experiencias cualitativas que se realizan en la Escuela Normal en el marco del proyecto común:<sup>6</sup> lo pedagógico, lo investigativo, lo estético y lo ético.

La práctica de la investigación en la Escuela Normal está conformada por una diversidad de proyectos de los/las maestros/as en ejercicio y en formación que buscan implementar estrategias pedagógicas efectivas, relacionadas con las dinámicas de aula, que les permite adelantar proyectos de investigación.

La trayectoria de investigación e innovación educativa de la Escuela Normal se encuentra respaldada por los proyectos investigativos institucionales, la presentación de iniciativas de formación de los PFPD, la organización de foros, la vinculación con la Expedición Pedagógica Nacional, las iniciativas de las cátedras de Contexto (cine-foros, rutas y recorridos urbanos), la experiencia

<sup>5</sup> “Plan de Mejoramiento”, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, 2003, un invaluable instrumento técnico-político para generar y afianzar tanto la *governabilidad interna* (crea, mantiene, amplía consenso y construye mínimos para la acción colectiva) como la *governabilidad externa* (significa ampliar la capacidad de negociación con otras instituciones). Este instrumento proporciona una estructura que permite implementarlo, gerenciarlo, administrarlo, controlarlo y evaluarlo. Este plan es algo así como la bitácora o cuaderno de mando del rector o la rectora, permite medir el grado de concreción del Programa de la Escuela Normal, ayuda a superar limitaciones y a realizar una gestión transparente, eficaz, eficiente, efectiva, proporcionándonos elementos para nueva evaluación de calidad.

<sup>6</sup> Proyecto común: se ha llamado así al de “Fortalecimiento a la articulación curricular y la evaluación” desde el preescolar hasta el ciclo complementario, porque es esta experiencia la que orienta el trabajo pedagógico y administrativo en la institución, es el eje central de la discusión académica.



didáctica del periódico *El Despertar Montessoriano* y actualmente *Expresiones Montessorianas*; la participación en la cátedra pedagógica “Bogotá: una gran escuela” y la participación en eventos académicos, culturales y artísticos. El Seminario de investigación e innovación educativa en el ciclo profesional (media y complementario) es un espacio para la discusión académica, donde los estudiantes identifican una pregunta y formulan un proyecto de investigación e intervención educativa.

En síntesis, el itinerario investigativo de la ENSDMM se caracteriza por su diversidad, riqueza y posibilidad que paralelamente representan la complejidad de la investigación educativa en sí misma, de los imaginarios que circulan acerca de ella, de sus conceptos y usos, de los modos para dinamizar la creación constante de conocimiento pedagógico, de la cualificación de los discursos y de la transformación de las prácticas pedagógicas, es decir, que la institución se constituya en un laboratorio de ideas pedagógicas para el Distrito Capital.

### La posibilidad de constituir pensamiento investigativo

El espacio en el cual encuentran su singularidad las escuelas normales es el del estudio de la pedagogía; por lo tanto, no basta con ofrecer un ciclo complementario donde ella se aprenda y se investigue a la manera como estas actividades se llevan a cabo en las facultades de educación. Es preciso que el estudio y la investigación encuentren en la institución un nicho en el cual materializarse, ponerse a prueba, y que la Escuela

Normal se constituya así en un gran laboratorio pedagógico.

La investigación como eje transversal permite posicionar a la Escuela Normal Superior como una institución que comprende, resignifica, estudia, diseña y experimenta soluciones a problemas fundamentales de la educación de hoy. El campo de la educación y la pedagogía es una acción que permite pensar la práctica docente y las relaciones entre saberes, haceres y poderes; plantear proposiciones y buscar soluciones a los conflictos en los contextos local, regional y global.

Para la Escuela Normal la investigación es una acción con capacidad de producir saberes y conocimientos con un impacto en distintos ámbitos:

- a) Local, en el cual *el proceso de producción de la investigación es un acontecimiento con potencialidad para transformar el sentido y las prácticas educativas.*
- b) Educativo, en donde el acontecimiento tiene potencia para *transformar la producción discursiva* relativa a la organización, regulación y control de procesos de la educación formal en cualquiera de sus ciclos.
- c) La formación de maestros, para renovar los discursos y las prácticas correspondientes.<sup>7</sup>

Esta concepción de la investigación crea condiciones para la reflexión y argumentación de las producciones de estudiantes y docentes bajo cri-

<sup>7</sup> ENSDMM, proyecto pedagógico “Fortalecimiento a la articulación curricular y la evaluación”, Bogotá, 2005. Experiencia con criterio investigativo que precisa la intencionalidad institucional y reconstruye el camino para la cualificación permanente del proceso.



terios y procedimientos que garanticen la calidad y la difusión. La investigación afecta las prácticas organizativas, la disposición curricular, los tiempos (docencia, investigación, asesoría y extensión) y los espacios (escuela-ciudad).

Una formación en y por la investigación implica un *enfoque pedagógico* que sitúe sus dificultades y obstáculos epistemológicos. La complementariedad entre el “mundo de la vida”<sup>8</sup> y la acción comunicativa permite la reconstrucción histórica de las interpretaciones culturales y de los significados de las instituciones y los procesos de formación de identidad. La interacción entre el mundo de la vida y la acción comunicativa es la posibilidad de comprensión y de entendimiento, donde la racionalidad y la fuerza del discurso argumentativo generan consensos capaces de producir acontecimientos, construcciones conceptuales y elaboraciones discursivas para el desarrollo del pensamiento. Se trata de vincular la investigación con los problemas de la enseñanza y aprendizajes para la vida y la convivencia escolar y urbana.

La investigación pedagógica debe proveer al maestro los elementos necesarios para reconsiderar su práctica, reconocer hechos o sucesos dignos de consideración, teorizar al respecto, llevar registros adecuados de cada una de las etapas de la investigación, e iniciar al maestro en el uso de técnicas e instrumentos de investigación que lleven a una cualificación de su oficio y a una reconstrucción y cualificación del discurso pedagógico.

Sin embargo, es claro que la formación en investigación debe estar articulada a la consolidación del saber pedagógico del maestro y de lo que el dispositivo pedagógico ha delineado para la

reestructuración de la Escuela Normal, pues estos elementos servirán como referente de las investigaciones de los maestros, de modo tal que sea posible la contextualización y reconceptualización de los hallazgos en la práctica y en el campo aplicado. Por eso es necesario fortalecer la formación pedagógica y a la luz de ella iniciar un proceso de formación en investigación, teniendo claro que esta debe darse en forma articulada con investigaciones concretas, producto de la acción del equipo docente.

En otras palabras, la investigación posibilita el aprender, el pensar y el conocer, cualifica los procesos de enseñanza, facilita la movilidad, propicia la construcción de narraciones, las cuales permiten un acceso diferente a la realidad, a los mundos que se constituyen mediante el lenguaje, que son, en última instancia, los mundos que se conocen. La narración abre paso al diario pedagógico, que desde la tradición, el dispositivo formativo comprensivo y el campo aplicado, busca responder con la observación y la reflexión, la experiencia y la experimentación, entre otros problemas: ¿cómo constituir la actitud investigativa en los sujetos montessorianos? y, ¿cuál es la responsabilidad social que tiene la Escuela Normal de formar maestras y maestros investigadores?

Ejemplos de lo anterior los tenemos en algunos avances de las áreas: ciencias sociales es la que

<sup>8</sup> Jürgen Habermas propone un paradigma centrado en el conocimiento y la actividad y la conciencia de sujeto, un modelo basado en el lenguaje que permite reconstruir los procesos científicos y culturales, los práctico-sociales, y los de expresividad y construcción de la identidad. La acción comunicativa implica un cambio de actitud en el observador-participante en el ejercicio comunicativo y comprensivo del sentido de la ciencia, la sociedad y la personalidad.





más difícilmente se ajusta al concepto de “área”, pues su comportamiento efectivo es el de una colección de asignaturas que guardan entre sí relaciones débiles y poco significativas. Para el proceso de articulación curricular esta configuración hace de ella uno de los mayores retos, pues a diferencia de las demás materias, en las cuales el esfuerzo consiste en concebir el entramado en donde puedan converger mutuamente sobre distintos y numerosos puntos, es preciso que ella misma llegue a constituirse como área. ¿Cómo hacerlo?

En el marco de los criterios pedagógicos trazados para el proyecto la articulación curricular debe hacer posible un trabajo escolar centrado en problemas y no en temas, como ocurre convencionalmente. Esta perspectiva obliga a considerar el concepto mismo de “problema”. La literatura disponible muestra la posibilidad de concebirlo de maneras diversas. En algunos casos es concebido como una dificultad dada que se registra en el orden de lo real empírico; en otros, como un conjunto de hechos cuya disposición no logramos ver claramente; en otros más, como una tensión que debemos reducir. Sin que esta enumeración agote las perspectivas existentes, ilustra bastante bien las ideas más frecuentes empleadas en la práctica pedagógica. Podríamos ver a través de todas ellas la idea de problema empleada en los cursos de ciencias naturales y tecnología, en los de matemáticas, o en los contextos en que se plantean situaciones cotidianas de convivencia. El trabajo en el área de ciencias sociales se ha desarrollado bajo un concepto de *problema* elaborado por la filosofía contemporánea.<sup>9</sup> A la luz de dicha elaboración, el problema es una tensión generada

en el espacio donde convergen dos series: una de ellas, la del acontecimiento, y la otra, la de los conceptos. En este sentido, y trasladándonos al campo de la pedagogía, podríamos decir que hay un *problema* cuando algo nos afecta, obligándonos a desplegar conceptos que nos permita solucionarlo.

Al determinar sus objetos de estudio, el área ha considerado cuatro acontecimientos cuyo alcance permite abarcar el espectro de la formación fundamental en ciencias sociales: la aparición del hombre en el planeta, el poblamiento de la Tierra, la constitución de pueblos y los desarrollos de la modernidad. La serie de los conceptos que permite elaborarlos está anudada por tres categorías de análisis que, a través de sus investigaciones anteriores a la publicación de *Las palabras y las cosas*, Michel Foucault postuló como la síntesis de las preocupaciones de las ciencias sociales: el trabajo, el lenguaje y el vivir. La relación de las dos series constituye un vasto conjunto de campos problemas cuyo tratamiento, dispuesto con arreglo a las competencias esperadas en cada ciclo de formación, determinará el plan de estudios del área; su tratamiento será, forzosamente, transdisciplinar, pues ninguno de ellos puede ser reclamado como territorio particular de alguna de las disciplinas que se agrupan en ella.

El área de humanidades viene estudiando el concepto “competencia” y sus posibilidades de uso en el marco del proyecto. Esta labor, cuyas fuentes de referencia se encuentran en la semiótica del discurso, tiene enorme importancia para la

<sup>9</sup> Deleuze, G., (1969). *Lógica del sentido*, Barcelona, Paidós, 1989.



articulación curricular de todas las áreas y no solamente la de lenguaje, pues el uso del concepto en el contexto educativo del país no estuvo antecedido de una elaboración rigurosa. En ausencia de ella, ha resultado muy difícil la orientación de los procesos, y en particular, su evaluación. Al respecto cabe señalar que mientras las prácticas pedagógicas continúan fuertemente influenciadas por la tecnología educativa y la visión positivista que la sustenta, el concepto “competencia” es subsidiario de una preocupación por la acción —no por la conducta— y de una visión pragmática que se distancia notablemente del positivismo.

En el marco de la indagación a propósito del concepto “competencia”, los educadores de humanidades vienen considerando la posibilidad de emplear el de “discurso” como unidad de análisis para determinar su articulación curricular. La aproximación a los fenómenos del lenguaje y la comunicación que está supuesta en esta perspectiva permitiría superar las prácticas pedagógicas centradas exclusivamente en la forma de la expresión y transitar hacia aquellas que se interesan más en los usos sociales del lenguaje, es decir, en fenómenos vinculados con su poder de afectar, crear realidades, producir acciones o provocar efectos de sentido. En esta perspectiva, una de las líneas del trabajo en el área se aproxima de manera muy fuerte hacia la lógica, la argumentación, la demostración y la programación de acciones, mientras que la otra se adentra claramente en la narrativa, la poesía, la dramaturgia y el texto literario en la perspectiva del encuentro con los elementos pasionales de la subjetividad.

La idea de la pedagogía y la investigación pedagógica, como dos de los ejes curriculares trans-

versales de la escuela, ha sido determinante en el derrotero que ha seguido el trabajo del área e ilustra el sentido que tiene el pensar lo curricular como parte del dispositivo pedagógico. Es así como los primeros reordenamientos del plan de estudios en lo que se refiere a la formación pedagógica en los niveles del ciclo complementario y la educación media se constituyeron en el punto de partida de la problematización del área de ciencias sociales, en un intento de aproximar dos campos que, en rigor, no deben estar separados.<sup>10</sup>

El segundo movimiento para ubicar a la pedagogía como eje transversal está vinculado con la reflexión acerca de la naturaleza y finalidades de las prácticas pedagógicas de los estudiantes tanto de media como del ciclo complementario. Es así como la posición transversal del área pasa por la creación de una instancia mediadora capaz de dar vida a las tres funciones. Esa instancia mediadora es el Laboratorio de Pedagogía, que debe reunir a los maestros en ejercicio de preescolar, primaria y secundaria con los maestros y estudiantes de media y ciclo complementario alrededor de procesos de investigación y experimentación.

<sup>10</sup> Diversas experiencias de intervención cultural y social que han sido reconocidas como “pedagógicas” sin ajustarse al modelo de la enseñanza ni servirse de él, muestran claramente que la pedagogía podría considerarse como un campo de saberes y prácticas que tienen por finalidad la constitución de la subjetividad, sirviéndose de tecnologías del lenguaje. Es en este sentido que la pedagogía podría considerarse como un campo de aplicación de las ciencias sociales.



## Proyecciones de sentido y significado de la investigación

Una de las estrategias pensadas en la ENSDMM que potencian la constitución de pensamiento investigativo es el laboratorio de pensamiento pedagógico, cuya razón de ser es estudiar y producir saberes y conocimientos que posibiliten transformar las prácticas educativas, esto significa comprender la importancia de pensar en nuevos conceptos y que sus usos provoquen experiencias, variaciones, afectaciones y tensiones que modifiquen el acontecer en el aula.

La investigación es una forma de superar la fragmentación del conocimiento, devolverse en el tiempo y hacer de él una realidad académica, conjugar las diversas realidades de la institución y anudarlas a una propuesta pedagógica que no dispersa los esfuerzos de la institución, es decir, la investigación como conexión de los espacios educativos.

La investigación puede ser el lugar desde el cual habla y actúa la institución, ser consecuente con el énfasis en educación artística que eligió para el normalista superior y con la problemática de su desenvolvimiento cotidiano que hacen de ella un escenario de expresión de todas las formas de conflicto social, económico y cultural urbano contemporáneo.

Una forma organizativa para abordar problemas de investigación es la de precisar las líneas de investigación, entendidas como campos de oportunidad para construir conocimiento. Las líneas que se han definido son: 1) Infancia, 2) Escuela,

conciudadanía y territorio, 3) Lectura, escritura y expresión y 4) Escenarios educativos.

La investigación dentro de la Escuela Normal Superior apunta a la producción de conocimiento pedagógico y didáctico que haga realidad las innovaciones en el aula de clase y la multiplicación de los espacios de formación, es decir, a la producción de campos aplicados que posibiliten el despliegue pedagógico que contribuya a la transformación no solo del tiempo y del espacio sino de las prácticas pedagógicas.

### Para finalizar

A través de estos pocos elementos descriptivos de la experiencia de articulación curricular es posible dimensionar sus impactos en la concepción y organización del trabajo, así como su capacidad de afectar la subjetividad individual y colectiva. Respecto de este último elemento, deben resaltarse las transformaciones que se derivan de la potenciación de la imaginación como función del pensamiento y el enriquecimiento de la vida que se deriva de la complejización de los lazos que se tejen entre todos los miembros de la comunidad.

También es posible vislumbrar que se requiere asumir la política de formación en investigación de maestros y maestras como un problema nacional y de la administración pública. Esto significa comprender la importancia de contar con una política nacional de formación claramente definida que responda a las necesidades educativas, pedagógicas y didácticas y además con una política organizacional académica que permita clarificar los tiempos y espacios de los/las



maestros/as en el equipo docente, desde donde rescatan el tiempo del aprendizaje, del pensar, del conocer y de la enseñanza, que es el tiempo de la pregunta, de la inquietud, de la investigación, el cual solo se genera a partir del tiempo escolar en el que se viven como investigadores.

La conjunción de estos dos tiempos, además de permitir la investigación, enriquece su experiencia como sujeto de saber y, fundamentalmente, de aprender a transformar sus prácticas educativas cotidianas.

# La investigación como eje de la articulación curricular en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

DORA NELLY FAJARDO CAMACHO

Al igual que la mayor parte de las instituciones de educación superior del país, las escuelas normales superiores se enfrentan a la compleja tarea de desarrollar capacidad investigativa y hacer de la investigación el fundamento de su docencia y de la renovación permanente de sus prácticas pedagógicas.

En un país en el cual las facultades de educación se formulan hoy el mismo reto, ¿cómo romper el círculo vicioso y hacer que la investigación surja, se fortalezca y se generalice como parte esencial de la práctica de los docentes? confiamos en que la experiencia que presentamos a ustedes permita ilustrar uno de los muchos caminos posibles.

En el medio académico y científico es de general aceptación la existencia de dos modos de investigar.<sup>1</sup> El primero, ajustado a los criterios y procesos de discusión y validación característicos de la producción que se realiza en las disciplinas y las ciencias duras; este ha sido llamado “Modo 1”, y dentro de él se sitúan trabajos sobre proble-

mas contenidos en los límites del conocimiento acumulado en la disciplina. Respecto de este tipo de trabajos, el reconocimiento de su novedad y validez por parte de las comunidades académicas se realiza poniendo en juego ciertos mecanismos que a lo largo de su historia, la disciplina o especialidad en cuestión han configurado. El proceso investigativo presupone una apropiación previa de la historia del problema y de sus desarrollos más recientes. Quienes lo producen trabajan en un equipo y en red con colegas internacionales; tanto el equipo como la red evalúan rigurosamente el trabajo y los resultados son divulgados a través de revistas científicas. El mecanismo de indexación de las revistas asegura una segunda instancia de evaluación de lo producido, a cargo de los comités científicos y las revistas internacionales de alta exigencia, los cuales introducen un

<sup>1</sup> Hernández, C.A., “Investigación e investigación formativa”, en revista *Nómadas*, N° 18, Bogotá, Universidad Central, 2003.



tercer nivel de evaluación del significado y aporte de los trabajos que merecen ser incorporados al conocimiento existente en la comunidad científica internacional.

La segunda vía, denominada “Modo 2”, ha sido caracterizada como aquella empleada para trabajos de solución de problemas que tienen un interés local y por lo tanto, no requieren ser validados por una comunidad internacional. En este modo se incluyen los trabajos que se realizan *«en el territorio de la cultura en la cual la diversidad es un valor (...) y una exploración instalada en lo local puede ser fundamental para el desarrollo de las teorías universales...»* (Hernández, 2003). Otra característica distintiva de los trabajos considerados bajo el Modo 2 de la investigación es la transdisciplinariedad de su enfoque, pues en el orden de lo local los problemas que se plantean responden, en primer lugar, a las demandas del mundo de la vida, y secundariamente, a las del mundo del conocimiento; la preeminencia de la lógica de las primeras demandas sobre las segundas hace que los problemas no puedan ser segmentados en los campos especializados que constituyen el mundo del conocimiento. En la validación de este modo de hacer investigación intervienen comunidades amplias que hacen confluír intereses e ideas diversas y no solamente teorías y conceptos elaborados, de manera que está menos determinada por una tradición homogénea, como puede ser la de una comunidad académica especializada.

El conocimiento pedagógico es un saber sobre los mecanismos, las disposiciones, los fenómenos o los modos de intervenir en el orden de la cultura. Por otra parte, la educación es un fenómeno universal, sometido a la gran diversidad que le

imprime su naturaleza cultural. En este sentido, en nuestra Escuela Normal María Montessori hemos asumido claramente la investigación bajo el Modo 2. ¿Qué implicaciones tiene ello?

La primera consecuencia que se deriva de esta decisión es la valoración particular que hemos dado al enfoque de trabajo alrededor de los problemas. Posiblemente en este punto nos encontramos cerca de una postura constructivista; sin embargo, hemos creado una manera particular de considerar lo problemático y de asumir nuestro vínculo con ello. El trabajo que venimos desarrollando es tributario de un concepto de *problema*, elaborado en el contexto de una lógica del sentido propuesta por la filosofía contemporánea, y cuya formulación más precisa ha sido aportada por Gilles Deleuze (1969).<sup>2</sup> A la luz de dicha elaboración, el problema es una tensión generada en el espacio donde convergen dos series: una de ellas, la del acontecimiento, y la otra, la de los conceptos. En esta perspectiva, el problema supone, por una parte, una afectación, y por otra, una serie de conceptos que se ponen en juego provocando el pensar. En otros términos, el problema invoca un proceso de racionalidad por la convergencia de una afectación en la que la sensibilidad hace posible el uso de conceptos.

Un segundo elemento de nuestra experiencia que merece ser resaltado, es considerar los obstáculos con los cuales tropieza el trabajo alrededor de los problemas de la escuela, pues a pesar de que su importancia ha sido reiterada y largamente señalada en la tradición pedagógica posterior a la segunda mitad del siglo XX, la mayor parte de las

<sup>2</sup> Deleuze, G., *Lógica del sentido*, Barcelona, Paidós, 1989.



prácticas escolares en el país continúan desconociéndola.

Desde nuestro punto de vista, las dificultades para un trabajo centrado en problemas son de orden cultural y están vinculadas con un conjunto de prácticas sociales que son determinantes para la constitución de la subjetividad y limitan los niveles de autonomía. No nos extenderemos sobre este punto, pues no es el objeto central de la presente exposición, pero precisaremos tal consideración señalando que nuestra experiencia cultural recurre de manera muy limitada a la experiencia —con lo que ella contiene de pensamiento reflexivo y de vínculo a través de él entre la acción y sus consecuencias—, y de manera muy amplia a la enseñanza —con lo que ella contiene de transmisión y reproducción de lo existente—. En este contexto, tanto la sensibilidad que hace posible el acontecimiento, como la tolerancia a la incertidumbre característica del pensar, tienen pocas posibilidades de afianzarse.

Puesto que hemos considerado que el trabajo alrededor de problemas tropieza con obstáculos de orden cultural, el camino trazado para abrirle espacio ha sido consecuente con ello. El proyecto de articulación curricular que venimos ejecutando desde el año 2005 está interviniendo los diversos órdenes que determinan la cultura institucional. Nos referiremos brevemente a los más notables antes de relacionarlos con los factores que parecen determinar la existencia de una investigación de calidad.

1. *La disposición de las relaciones de trabajo.* En la Escuela Normal, al igual que en la mayor parte de las instituciones educativas, las relaciones de trabajo se ajustan a la organización

curricular por áreas. Esta forma de vincular a los docentes puede fortalecer el dominio de las disciplinas y cualificar la producción sobre problemas comunes a ellas, pero, por una parte, hace difícil la consideración de miradas divergentes y formas de aproximación a las dificultades que son ajenas a su formación, y por otra, limita su horizonte al campo específico, haciendo perder de vista el conjunto de los procesos. El proyecto de articulación curricular debe, en consecuencia, debilitar las barreras entre áreas y enriquecer las oportunidades y condiciones de interlocución entre ellas; en algunos casos, proceder a articular el área como primera condición para enriquecer el intercambio de los maestros con las demás áreas. La meta que aspira a lograr es el fortalecimiento de proyectos transdisciplinarios, lo cual puede ser paradójico si se considera que el desdibujamiento de las fronteras entre las áreas pasa por su consolidación.

2. *Las rutinas y hábitos de trabajo.* En su práctica escolar los educadores no se ven obligados a escribir y ser leídos; las discusiones entre pares no transitan por el camino de una argumentación ajustada al rigor de los conceptos, teorías y paradigmas. Es habitual que los juicios y decisiones sobre el quehacer escolar no estén documentados con arreglo a una elaboración sistemática de los objetos de estudio, o que las decisiones sobre didáctica se hallen documentadas y ajustadas a la consideración de las competencias, perfiles o finalidades formativas que se persiguen; tampoco es frecuente encontrar documentos en los cuales se puedan conocer las hipótesis de trabajo sobre la manera de lograrlas o evaluaciones de los



resultados obtenidos bajo esas hipótesis. En suma, las rutinas y hábitos de trabajo no se compadecen con las exigencias de una labor intelectual sometida a los rigores del mundo del conocimiento. El proyecto de articulación curricular ha de fortalecer hábitos de escritura y de uso de lo escrito para formalizar las propuestas e iniciativas, debatirlas, institucionalizar las decisiones y abrir paso a las experimentaciones.

Debemos hacer una referencia particular a las transformaciones que deseamos hacer a propósito de la actividad académica. Lo que frecuentemente y en forma muy imprecisa se denomina “pedagogía tradicional” es significado en el marco del proyecto de articulación curricular como la puesta en juego del “dispositivo de enseñanza”. Sus rasgos fundamentales son: la concepción del acto pedagógico como un acto de transmisión de saberes y valores validados por la cultura. Si bien no desconocemos ni despreciamos el componente de transmisión cultural intergeneracional que se encuentra implícito en la naturaleza y fines de la educación, consideramos necesario asumir la distinción entre aquello que debe ser *aprendido* y por lo tanto objeto de enseñanza, de aquello que debe *conocerse* y por ende ser objeto de elaboración discursiva poniendo en juego la reconstrucción de conceptos y teorías, así como someterse a procesos de uso que exigen resolver dificultades inesperadas; y aquello que debe ser *pensado* y en consecuencia estar abierto a la problematización, a la incertidumbre, a la experimentación y a la creación, de lo cual depende, en mayor me-

didia, el logro de la autonomía, entendida en el sentido kantiano, y la investigación. En esta perspectiva y, dado que son los dos últimos componentes, el conocer y el pensar, los que menores oportunidades tienen bajo el dispositivo de la enseñanza, el proyecto de articulación curricular se plantea el reto de configurar un “dispositivo de experiencia” que permita hacer innovaciones pedagógicas que consideramos necesarias.

3. *La organización de la vida cotidiana de la comunidad.* No es posible investigar con todo lo que la investigación conlleva, si todo el tiempo de los educadores en la institución está capturado por la docencia. Tampoco es posible la formación de los estudiantes en y para la investigación si toda su experiencia escolar se reduce al ritmo entre las clases y los períodos de descanso. A la luz de las nuevas orientaciones dadas a la educación superior para adoptar el sistema de créditos, el trabajo independiente del estudiante adquiere gran relevancia. Independientemente de su naturaleza jurídica, en la práctica las escuelas normales tienen el doble carácter de instituciones de educación superior y de educación básica y media, lo cual las obliga a moverse entre los dos niveles. Bajo esta circunstancia, es posible pensar una organización más rica de los ritmos cotidianos que conjugue el trabajo presencial del grupo con el docente, el trabajo independiente intramural ya sea individual o de pequeños grupos, apoyado o tutorado por diversos maestros, el trabajo extramural con acompañamiento de estos, y el trabajo independiente extramural. Esto requiere ajustes en





los criterios de funcionamiento y prestación del servicio de la biblioteca, la sala de cómputo, el auditorio y los laboratorios, así como en la distribución de responsabilidades de los docentes. Dada la coyuntura que se ha dado, de ser una “escuela sin techo”,<sup>3</sup> esta iniciativa no se ha concretado, pero se proyecta darle inicio en el momento en el cual las condiciones físicas lo permitan, y sometida a evaluación, ajustarla en la misma medida en que los recursos materiales lo vayan permitiendo.

4. *El plan de estudios como mediación.* En términos de la redefinición del plan de estudios, el proyecto de articulación curricular ha transcurrido como un proceso de investigación y creación, en el cual el mayor esfuerzo está representado por la necesidad de tener una visión actualizada y de conjunto sobre el trabajo que se realiza en las disciplinas y campos de conocimiento. Encontrar categorías adecuadas para estructurar los objetos de estudio de las áreas, llegar a una síntesis de los acontecimientos más pertinentes, elegir los conceptos que permitan construir los campos problema, determinar las competencias que los estudiantes deben lograr en cada ciclo de formación y diseñar los nuevos espacios académicos, así como el uso de mediaciones y formas de evaluación, favorece la adquisición de las competencias esperadas. Este proceso, que está en curso, ha conducido a la creación del Laboratorio de Pedagogía como un medio para facilitar el trabajo conjunto de los maestros y maestras de preescolar, básica, media y ciclo, con estudiantes en formación inicial, alrededor de procesos de experimentación y

la convergencia de los proyectos de todas las áreas, que ahora se ven precisados a pensar su plan de estudios desde los primeros grados de la escolaridad y no solamente en el nivel de básica secundaria, media y ciclo. El laboratorio se constituye así en un instrumento que fortalece las condiciones de cooperación y coordinación de acciones de investigación que potencia la formación pedagógica e investigativa.

5. *La definición de campos de investigación y la constitución de grupos de investigación.* Animado por el trabajo del área de pedagogía y en el marco de una decisión institucional agenciada por la dirección de la Escuela Normal María Montessori, se ha constituido ya un grupo de investigación registrado en Colciencias. Su nombre, Alambique Pedagógico Montessori, expresa alegóricamente la imagen de un instrumento que destila; en palabras de Mercedes Rojas,<sup>4</sup> *«la metáfora del alambique como un dispositivo que posibilita renovación de la vida en la Escuela Normal Superior María Montessori se constituye en un mecanismo que destila, acrisola, decanta y purifica el fluir de la vida en ella, es decir, es pasar por un filtro que aún es materia prima para convertirlo*

<sup>3</sup> Las instalaciones de la Escuela Normal Superior María Montessori están siendo ampliadas y adecuadas, la institución debió funcionar durante todo un semestre en unas instalaciones provisionales cuya limitada capacidad obligó a fraccionar la jornada para atender en distintas horas a los grupos de estudiantes.

<sup>4</sup> Rojas, M., “Voces de la escuela”, documento que recoge los sentires de la experiencia de articulación curricular, 2006.



*en saberes y constitución de sujetos con mejores desarrollos».*

El colectivo articula seis campos de investigación: a) lectura y escritura; b) imaginarios de infancia; c) expresión estética d) ciudad, escuela y conciudadanía, d) escenarios educativos, y e) cuerpo y subjetividad. Los tres primeros han surgido de la problemática que se viene abordando en la institución a través del proyecto de infancia en los programas desarrollados en el ciclo complementario que se retoma en el proyecto de articulación curricular. Los tres últimos campos son construcciones que han posibilitado pensar la escuela de otra manera; estas posibilidades exigen entender el conocimiento en tanto producción y creación nueva como un producto del pensamiento cuando se sirve de acciones que suponen ciertos *habitus*, en el sentido propuesto por Pierre Bourdieu, como el producto de una gigantesca e interesante empresa de aprendizaje. El grupo Alambique Pedagógico Montessori está comprometido con el “pensar” que potencia la posibilidad de juzgar, elegir, configurar un horizonte de sentido, decidir y realizar un curso de acción, con la experiencia que conjuga la energía del cuerpo y la acción del espíritu caracterizadas por el vínculo entre lo que se hace y lo que se padece.

Quiero cerrar con la siguiente afirmación y acción cotidiana en la escuela y que ha producido algunas transformaciones que son evidentes:

Cada palabra, cada frase, cada gesto o fórmula de cortesía, cada derecho de petición, cada tutela, cada obra de arte y cada acción histórica, son comprensibles si se develan el sentido y el significado implícitos en ellos, es probable que desde esta mirada se encuentren otras maneras de abordar el problema pedagógico de los jóvenes de hoy. ¿Cómo comprender y atender las demandas sociales de los estudiantes?

(Docentes de pedagogía, marzo de 2005).

Es decir, me comprendo a mí mismo sólo en la “esfera del grupo” en que comprendo al otro en sus objetivaciones, ya que las manifestaciones vitales de ambos se articulan en un lenguaje intersubjetivo que es el lenguaje ordinario. En él es necesario afirmarse antes de poderse objetivar en palabras, actitudes o acciones.

El maestro que se asume como par académico en el colectivo, y desde este rescata el tiempo de la enseñanza, que es el tiempo de la pregunta, de la inquietud, de la investigación, se constituye a partir del tiempo escolar (el del enseñar) en el que se vive como investigador. La conjunción de estos tiempos, además de permitir la investigación, posibilita la experiencia de sí, de maestro, su experiencia de saber y de sujeto de saber, que le permiten el tránsito hacia un nuevo dispositivo pedagógico que es el de la problematización.

Ponencias

# Lugares y tensiones de la investigación en la contemporaneidad



# La “escucha poética”<sup>1</sup> de lo social

AMNÉRIS MARONI

## Provocaciones

«Se dice que un renombrado profesor de la Universidad de Tokio buscó un maestro, Nam-In, para hacerle algunas preguntas sobre el zen. Nam-In le ofreció un té, y mientras lo preparaba en silencio, el profesor discurrió ininterrumpidamente sobre sus obras, logros, títulos honoríficos (honorarios) y certezas. Listo el té, Nam-In lo vertió en la taza del profesor, la taza se llenó pero él continuó sirviéndolo, derramándolo sobre la ropa del profesor, quien sorprendido, preguntó:

—*Pero ¿qué significa esto?*

*Nam-In respondió:*

—*Cuando la taza está llena no cabe más té».*

## ¿Qué es enseñar? ¿Quién es un profesor?<sup>2</sup>

Humberto Maturana

—¿Alguna otra pregunta?

—Sí, profesor: ¿qué es un profesor, o ¿quién es un profesor?

—Humm (*pausa*) (*risas*) (*escribe en el tablero*):

Profesor, maestro. Y, por tanto, está aquí: enseñar. Creo que acá aparece este concepto.

—¿Qué es enseñar? ¿Les enseñé la Biología del Conocer? Si... alguien abre la puerta... —va hasta ella, simula escuchar a alguien que toca y se disculpa diciendo—: ...en este salón está el profesor Humberto Maturana enseñando Biología del Conocer” (*regresa*). ¿Les enseñé la Biología del Conocer? En un sentido, en relación con la responsabilidad frente a la Facultad, sí.

<sup>1</sup> Uso “poesía” en el sentido moderno. Como se sabe, “poesía” en griego [...] es algo múltiple, pues toda causa de cualquier cosa que pase *del no ser al ser* es “poesía”, de modo que las confecciones de todas las artes son “poesías” y todos su artesanos “poetas”. (Platón, 1972, pr. 205/b, cursivas nuestras). “Poesía” es, entonces, un término usado para la producción en general. Ese viejo sentido se perdió: en la modernidad, la poesía es exclusividad del poeta.

<sup>2</sup> Transcripción del remate de la clase de cierre de Humberto Maturana en el curso de Biología del Conocer, Facultad de Ciencias, Universidad de Chile, Santiago, en 27/07/90; grabado por Cristina Magro; transcrito por Nélsón Vaz.



(Risas)

- ¿Qué fue lo que hicimos a lo largo de este semestre? Desencadenar cambios estructurales, desencadenar perturbaciones. ¿Y cómo hicimos eso?
- En coordinaciones de coordinaciones de acciones. O sea: viviendo juntos. ¡Claro!, una vez por semana, vivir juntos una hora, una hora y media, dos horas... algunos estudiantes permanecieron conmigo más tiempo... eso era vivir juntos. Alguien de ustedes puede decir: «sí, pero yo estaba sentado escuchando». (Eso si estaba realmente escuchando, como espero).

(Risas)

- Los estaba tocando, alegrando, entristeciendo, haciéndoles sentir rabia... Es decir, pasaron todas esas cosas de vivir lo cotidiano. Trabajaron con sus ideas, rechazaron algunas. Salieron de aquí conversando de esto y de aquello... «Estoy haciendo un trabajo...». Estaban sumergidos en cómo seguir de acuerdo con lo que les iba pasando, viviendo juntos en un espacio que se ha creado conmigo. Entonces, ¿cuál fue mi tarea? Crear un espacio de convivencia. Eso es enseñar. Bueno: yo les enseñé a ustedes. ¿Y ustedes me enseñaron?

Sí. ¡Claro que sí! Nos enseñamos mutuamente. “¡Ah!, pero sucede que yo tenía la responsabilidad del curso, e iba guiando lo que sucedía”. De cierta forma sí, de cierta forma no. Sí porque hay ciertas cosas que entiendo sobre la responsabilidad y el espacio en el cual me muevo en esta convivencia, y tenía una cierta orientación, un hilo conductor, un cierto propósito. Pero ustedes,

con sus preguntas, fueron creando algo que se fue configurando como nuestro espacio de convivencia.

Y lo maravilloso de todo eso es que aceptaron que me dedicara a crear un espacio de convivencia con ustedes. ¿Se dan cuenta del significado de eso? Fue exactamente lo que ocurrió cuando llegaron, como niños al jardín, y estaban tristes, bravos, la mami se fue, lloran. Llega la profesora y se ofrece pero ustedes no quieren, ella insiste, y, entonces, ustedes cogen su mano. ¿Y qué es lo que pasa cuando el niño coge la mano de la profesora? Acepta un espacio de convivencia.

Con ustedes pasó lo mismo. En algún momento aceptaron mi mano. Y, en el instante en que lo hicieron pasamos a enseñarnos mutuamente, a participar juntos de este espacio de convivencia. Y nos transformamos congruentemente... de maneras diferentes, porque tenemos vidas distintas, otros espacios de preguntas, experiencias propias. Pero nos podemos transformar juntos.

¿Y quién es el profesor? Alguien que se acepta como guía en la creación de este espacio de convivencia. En el momento en que les digo: “pregunten”, y acepto que ustedes me guíen con sus preguntas, yo los estoy aceptando como profesores, en el sentido de que ustedes me están mostrando espacios de reflexión a los que yo debo ir.

Así, el profesor o la profesora son personas que desean esta responsabilidad de crear un espacio de convivencia, este dominio de aceptación recíproca que se configura en el momento en que surgen en relación con sus alumnos y se produce una dinámica de cambio en todos.



Z. Bauman, sociólogo contemporáneo, evoca para el momento actual una imagen poderosa, imagen que convoca al pensamiento:

[...] el navío pasó, sacudiendo el agua, produciendo turbulencia, de manera que todos los navegantes alrededor tienen que rehacer el curso de sus barcos, mientras que los que cayeron al agua deben nadar con fuerza para alcanzarlos. Cuando las aguas se aquieten de nuevo, entonces nosotros, los *navegantes y ex pasajeros*, podemos examinar mejor el navío que causó todo eso. Ese navío aún está muy cerca, inmenso y bien visible en toda su grandeza, pero ahora *estamos atrás de él y no de pie y en su cubierta*. Así podremos verlo en toda su impresionante forma, de la proa a la popa, examinarlo, apreciarlo, trazar su ruta. Podemos ahora decidir si *seguimos o no su curso*. Podemos también juzgar mejor la competencia de su navegación y aun protestar contra las órdenes del capitán (Bauman, 1999:288).

Como bien dice Bauman, vivir en “el rastro” significa turbulencia, pero también panoramas amplios y una nueva comprensión de lo ya vivido. Vivir en “el rastro” significa aprovechar un *nuevo punto de observación*, una *nueva perspectiva* a partir de la cual podemos mirar y evaluar nuestro pasado reciente: la modernidad. A partir de ese nuevo punto de observación —al ver pasar el navío— podemos, por ejemplo, concientizarnos de las posibles fallas en el proyecto de la nave que nos llevó al punto —civilizacional— en que nos encontramos; y también, desde esa nueva perspectiva, evaluar críticamente los viejos principios de navegación en los cuales los comandantes de ese navío confiaron.

Para Bauman, “vivir en el rastro” es la posmodernidad, la modernidad alcanzando la madurez, «[...] *la modernidad* mirándose desde la distancia

y no desde dentro, *haciendo un inventario completo de ganancias y pérdidas, psicoanalizándose, descubriendo las intenciones que nunca explicitó, descubriendo que ellas son mutuamente incongruentes y se eliminan*» (Bauman, 1999:288). Y lo que es fundamental, para mí, en el argumento de Bauman: la posmodernidad es la modernidad *llegando a un acuerdo con su propia imposibilidad*, una modernidad que se automonitorea y que conscientemente descarta lo que otrora hacía inconscientemente. Bauman hace un buen psicoanálisis de lo social y, con mucha pertinencia, afirma lo que hace un buen análisis: nos hace entrar en un acuerdo con nuestra propia imposibilidad — hasta entonces negada e inconsciente—.

### La razón legislativa y el silencio de los testigos

Quiero discutir cómo la *razón legislativa* y el *yo legislador* moderno silenciaron sus *objetos de investigación* —sea la naturaleza, la sociedad, el hombre, su cuerpo y su alma—. Quiero discutir el silencio: un silencio, el moderno, que no es del orden del acogimiento y de la verdadera comunicación, sino un silencio charlatán, un silencio humillador, un silencio indiferente a los gritos de tortura. Un silenciar en nombre del progreso, del saber, del confort, de la seguridad, del bienestar. Un silencio que “en el rastro” del navío grita de dolor.

Como muchos filósofos no se cansan de afirmar, la razón moderna, la *razón legislativa*, es una de las figuras de la razón, una de las figuras históricas de la razón. Fue, sin embargo, la vencedora y, aunque históricamente condicionada, es, a esta altura, considerada instintiva, natural. La cultura



griega por ejemplo, una de las cunas de Occidente, no conoció ese tipo de razón. Los griegos se entretenían con otra figura de ella —también histórica—, la *razón dialógica*, la *dialéctica*. Los griegos consideraban interesante el diálogo: filosófico, retórico, político. También fueron muchos los filósofos, aun en la modernidad, que criticaron la razón legislativa e intentaron retirarla del ámbito de la naturaleza. Por ejemplo, para algunos de ellos la *razón* tiene que ser *sensible* —guiada por sentimiento—, ya que sólo el sentimiento nos lleva a la verdad.<sup>3</sup> Otros inscriben en el orden del día una *razón comunicativa*.<sup>4</sup> Otros más discuten hoy la razón moderna disociada de los afectos, de los instintos, y ven en ello un inmenso peligro. El psicoanálisis, en muchas de sus variantes, hace esa crítica. Y no fueron pocos<sup>5</sup> los que llamaron la atención sobre el hecho de que uno de los más terribles problemas de la modernidad es que *¡el científico conoce, pero puede pasarse toda la vida sin pensar!* O sea, esos autores mostraron que conocer puede no ser sinónimo de pensar.

Si es así, nos corresponde ahora traer un poco de luz a la *razón legislativa*. Con toda seguridad podemos enunciar la época de su nacimiento. Esa figura de la razón moderna fue parida en los siglos XVII y XVIII de las manos de Descartes y Kant. Descartes, en sus *Meditaciones*, construye la figura del sujeto cognoscente moderno: *«Pienso, luego existo»*<sup>6</sup> —que además se tornó en el paradigma del individuo moderno—. Nosotros los modernos, nos educamos en esa dirección, en la de esa extraña conjunción entre la razón moderna y la existencia. Ahora bien: sabemos que la famosa frase de Descartes fue contestada por muchos en la modernidad. Rousseau, por ejemplo, lo hizo

con la sentencia *«Siento, luego existo»* —para él, la existencia estaba asociada al sentimiento, y no a la razón—. J. Lacan puso al revés la frase de Descartes cuando afirmó: *«Soy donde no me pienso y pienso donde no soy»*. Podríamos dar otros deliciosos ejemplos que contraponen esa razón, la razón moderna, asociada a la existencia prácticamente desde el momento en que fue germinada. No obstante, ¡los modernos continuamos leyéndonos a partir de Descartes!

La característica básica de esa razón moderna, cartesiana, la característica básica del “yo cartesiano” —para espanto de aquellos ex pasajeros del navío que fueron lanzados al agua, o sea, para el de aquellos que están hoy “en el rastro” del navío— es ser *autorreferente y autoconsciente*, es decir, no cuenta con el *otro en su constitución* y también transforma la totalidad de lo real —inclusive a sí mismo— en objeto de conocimiento. Cuando hablamos del yo moderno, *sujeto de conocimiento* moderno, no estamos hablando de un sujeto o de un *yo empírico, psicológico*. Al contrario, el sujeto moderno fue pensado por Descartes como “sustancia pensante”, y la materia, el cuerpo, como “sustancia extensa”. Dividido en dos sustancias (el pensamiento y la materia) el sujeto moderno, cartesiano, no tiene historia, es decir, no es fruto de relaciones. En ese sentido, es solipsista.

<sup>3</sup> Me refiero a Jean-Jacques Rousseau.

<sup>4</sup> Aludo a Jürgen Habermas.

<sup>5</sup> Hago mención de H. Arendt, W.R. Bion, C. Jung, M. Heidegger.

<sup>6</sup> Para Descartes razón y pensamiento son sinónimos.



La «[...] ciencia desbizo el espanto frente a lo maravilloso» (Beuque, 2004:26). El nacimiento de una flor ya no nos debe sorprender, ahora se volvió un “hecho” explicado detalladamente por la biología y por el mecanismo de sus causalidades. Es más, exactamente eso es lo que constituye el delirio del conocimiento moderno.

El padre Mersenne, amigo y corresponsal de Descartes, nos ofrece su sueño de conocimiento moderno:

*El mundo de un mosquito encierra en sí mismo y contiene más maravillas que todo lo que el arte de los hombres pueda hacer y representar; de hecho, si pudiéramos visualizar todas las molas que están en este animal, o aprender el arte de fabricar autómatas y máquinas que tuvieran tantos movimientos como él, todo lo que el mundo alguna vez produjo en frutos, en oro y en plata no bastaría para el precio justo de la simple visión de dichas molas* (Mersenne, citado por Lenoble, 1969:75).

¿Qué sería más maravilloso que los frutos producidos por el mundo? ¿Más valioso que el oro y la plata? ¿Cuál sería pues, el premio para aquel que fuera capaz de la simple visión de dichas molas? Thomas Hobbes, justo en el alba de la modernidad, en un tratado sobre la fundación del Estado, responde esas preguntas cuando se propone *imitar a Dios* en el acto de creación de la naturaleza.<sup>7</sup> El Estado moderno emergería de las manos del filósofo como un animal artificial. En el movimiento de descomposición y recomposición de las partes de ese animal artificial se sitúa el poder creativo de los hombres, un poder que *imita el de Dios. [...] aquel FIAT, al estilo bagamos el hombre proferido por Dios en la creación* (Hobbes, 1983:5). Es ese el espíritu de las luces, el espíritu de la modernidad. No es entonces casual

que Nietzsche haya visto en el hombre moderno el «último hombre», ese que mató a Dios y omnipotentemente tomó su lugar.

Me valgo ahora de otra metáfora que nos habla del *silencio del objeto y de la charlatanería del sujeto del conocimiento*. En la modernidad la razón fue a un tribunal: el de la razón. Ese tribunal creó una metáfora que exprime el espíritu moderno — me refiero al juez y a los testigos (Kant, 1997)—. El juez (el sujeto del conocimiento) indaga a los testigos (objetos del conocimiento). Como en un tribunal, los testigos sólo pueden responder lo que el juez pregunte. Vamos entonces a retener que el sujeto del conocimiento es el juez que formula las preguntas absolutamente contestables, y que los testigos deben atenerse a ellas y sólo a ellas.

Con el sujeto-juez y con los testigos silenciados asistimos también a un infinito desprecio de la ciencia moderna por el “mundo de la vida”: el sentido común, el mundo cotidiano. La ciencia se tornó imperial. El mundo de la vida —contrapunto del mundo científico— fue desde entonces considerado el terreno fértil de la ideología, de la falsa conciencia. Era exactamente ahí, en el mundo de la vida, que el proyecto científico debería incidir, transformándolo: en el lugar de la falsa conciencia debería emerger la conciencia verdadera, es decir, científica. En otras palabras, la realidad —el mundo de la vida— debería ser fabricada, moldeada, producida, dando lugar a otro orden planeado y transparente.

<sup>7</sup> «Del mismo modo que tantas otras cosas, la naturaleza (el arte mediante el cual Dios hace y gobierna el mundo) es imitada por el arte de los hombres también en esto: en que les es posible hacer un animal artificial» (Hobbes, 1983:5).





Rápidamente la razón legislativa y el sujeto legislador se volvieron hegemónicos. La razón moderna, al legislar la realidad, moldearla —obligar a la realidad, a la naturaleza, a la sociedad, a responder a sus preguntas y sólo a ellas—, produjo el orden como obsesión. Ese orden es creación artificial —creado por la mente del hombre—, y es manifiestamente político y social. La lucha por el orden se opone a la ambigüedad, a la ambivalencia, a la oscuridad, a la confusión. El miedo para los modernos tiene un rostro conocido: se teme a lo inseguro, a lo incierto, a lo imprevisible.

En sí mismo el proyecto moderno solo opera por fusiones: mente/cuerpo, orden/caos, hombre/naturaleza; por eso, decíamos, el loco afán de la producción del orden vino acompañado de caos, de sobras, de descontrol. ¡Exactamente lo que se intentaba evitar! Como la modernidad no tiene cómo eliminar las sobras —que se producen junto con el orden—, quedamos a merced de catástrofes naturales y políticas.

Sin embargo, es necesario insistir una vez más en que tanto los desperdicios atómicos como la violencia y la desigualdad no son actos irracionales como ingenuamente pensábamos; al contrario, todo ello es parte de la ingeniería para librar al orden de cualquier ambivalencia. El siglo XX, el de las catástrofes, *produjo frutos modernos*: el genocidio, el holocausto y los totalitarismos. Sí, porque tanto el nazismo de Hitler como el comunismo de Stalin se instituyeron en nombre de la ciencia y la razón, y produjeron, lo sabemos, ¡barbarie y terror!

Hoy, más que nunca, la modernidad se ve obligada a convivir con sus propias impurezas, es decir, con todo lo que se intentó evitar en el afán

demente de la producción de orden: residuos atómicos, falta de recursos naturales, migración, refugiados, narcotráfico, crimen organizado, conflictos armados. Voy a dar un ejemplo para mostrar cómo al producir orden, creamos también impurezas, sobras:

[En el siglo XX] el aumento de la producción fue resultado de combatir las plagas, particularmente con el uso de insecticidas. El descubrimiento del DDT, el primero de los insecticidas con cloro que por tener una vida extremadamente larga podía ser empleado con grandes intervalos, revolucionó la agricultura. Solo años más tarde se evidenció que el DDT se acumuló lentamente, esparciéndose por la tierra y los océanos, donde alcanzó en el plancton 0,3 partes por billón. Luego pasó a los peces, donde se acumuló en la grasa, y de ellos a las aves, llegando a 25 partes por millón, inhibiendo la formación de las cáscaras de los huevos y amenazando a estas especies con la extinción. La presión pública internacional exigió la restricción del uso de insecticidas clorados, pero la producción de alimentos cae por lo menos 30% sin los insecticidas (y la mortalidad por malaria aumenta descontroladamente) (Raw, 2001, citado por Silva, 2006:8).

De ese raciocinio continúa valiéndose el científico que escribió las líneas con relación a la biología molecular (clonación), herbicidas, antibióticos, agua, fertilizantes, detergentes, producción de combustibles, etc. La ambivalencia es general.

### La escucha, el redescubrimiento del otro y la intersubjetividad

No fueron pocas las voces que se levantaron y aún lo hacen contra este estado de las cosas. En el rastro de la modernidad, cuando ya vemos pasando el gran navío, se critica el paradigma mo-



derno del conocimiento, proponiendo otros. No pretendo entrar en esa discusión. Antes quiero argüir algunas cuestiones inspirada por el psicoanálisis. Como investigadora de las ciencias sociales y como aprendiz del método psicoanalítico clínico deseo insinuar algunos criterios que rehabilitarían el mundo de la vida y su sabiduría y que retiraría del silencio-que-grita-de-dolor a los testigos —la naturaleza, lo social, el hombre, su alma, su cuerpo—; me refiero a la *escucha*, al *redescubrimiento del otro* y a la *intersubjetividad*. Esas prácticas, intrínsecas a la clínica y al método del psicoanálisis, podrían contribuir a la ruptura del paradigma científico vigente y a su redefinición a partir del mismo sujeto que conoce.

Ese sujeto que conoce, ya lo dijimos, fue pensado como un ser autorreferente y autoconsciente; capaz de transformar todo lo que hay —inclusive a él mismo— en objeto de conocimiento. Sujeto legislador: único capaz de proponer leyes —especialmente la causalidad— para objetos enmudecidos. El problema es que imbuidos de ese sueño nos olvidamos de que mataríamos al “pobre mosquito”. Pero eso entonces no importaba. Fortalecidos por ese sueño, “descompusimos” buscando conocer las pequeñas molas que constituyen los engranajes, y en seguida “recompusimos”, concluyendo términos, aclarando los rincones oscuros de la realidad: de las sociedades, del alma, del hombre, de la naturaleza, de la historia; y nos volvimos insensibles a los gritos de esa misma historia, naturaleza, alma, hombre.

Ahora bien: se aprende en la clínica más a escuchar que a interpretar. Allí los modelos científicos tienen un valor —y mucho— como guías, nunca como fabricantes, modeladores. En clínica, la re-

lación con el otro, con el sufrimiento del otro, con el silencio que grita de dolor buscando comprensión, en fin, el *acogimiento y la escucha*, es lo que de hecho cuenta. Escuchar con lo que en el método psicoanalítico se llama “atención fluctuante” —un escuchar con la conciencia, la atención y la concentración atenuadas— es más “productivo” porque permite *insights*, crea condiciones para lo inesperado, para lo no previsto. Se escucha así por horas, y se escucha también a quien hace un discurso no previsto, inesperado, que habla de manera libre, espontánea, no planeada, a veces sin conexión. W. R. Bion nos ayuda con su radicalidad: el analista debe mantenerse en la sesión «*sin memoria, sin deseo y sin comprensión*», para ser capaz de aprehender lo nuevo de lo que es dicho y no permanecer intentando encuadrar lo que se dice en esquemas que aplastan lo inusitado. Escuchar así es muy difícil, ya que estamos acostumbrados a lo contrario: a una atención y concentración ególatra, a saber de antemano, a valernos de infinitas explicaciones científicas para todo lo que hay. ¡Nosotros los modernos tenemos muchas certezas! Estamos acostumbrados a hacer del otro —cuya conciencia vemos como ingenua, simple, de sentido común— un objeto; a ser objetos de nosotros mismos. La escucha meditativa, vaciada, especie de devaneo, sin comprensión —como propone Bion—, abre espacio para lo inusitado, para captar lo no previsto. Esa forma de escucha es deconstructiva.

Muchos autores discuten lo que denominan *virtud cognitiva empática*; cultivando esa virtud nos transportamos hacia el otro y aprehendemos sus razones, un poco de su modo de ser, sus emociones; sentimos y pensamos como él; luego, retor-



namos a nuestro lugar para poder, en ese espacio que es el nuestro, reevaluar nuestras primeras proposiciones, ahora relativizadas por la confrontación con el otro. Transformamos nuestros pensamientos y nuestras razones cuando podemos confrontarlas empáticamente con los pensamientos y razones del otro. En esa confrontación dejamos de saber lo que antes conocíamos y en esa pérdida ganamos al enriquecer nuestros viejos puntos de vista.

Ese aprendizaje transforma el aparato mental: de penetrante a acogedor. Es, podríamos decir, una invitación anticartesiana, ya que como afirma Bion, «*son los pensamientos los que están en busca de pensadores*» (Bion, 1994). Sólo cuando acogemos esos protopensamientos —lo que Bion llama “elementos Beta”, cuya raíz es el cuerpo— desarrollamos tanto los pensamientos como el aparato mental. Bion habla de aparato (estructura) mental y no de ego. Es el acogimiento de los protopensamientos lo que nos enriquece; no podría ser más radical la revuelta en relación a Descartes. Es claro que la concepción bioniana con respecto a la “teoría del pensar” va de la mano con la *escucha*. Escucha es acogimiento de la expresión de lo inusitado de todos los otros enmudecidos, silenciados, despreciados en su sabiduría. Entonces, como es obvio, sólo el otro nos permite crecer emocionalmente, porque no nacemos pensando, sino que *aprendemos a pensar* con ayuda del otro —de la madre, del analista—, y el otro, inclusive el cuerpo, también es una intensa fuente de producción de sentidos. La *intersubjetividad* es, entonces, constitutiva del sujeto que piensa.

En la práctica de una escucha diferente, acogedora, meditativa; en el ejercicio de la virtud cognitiva empática, en la recepción de nuevas donaciones

de sentido en la relación con el otro, en el ejercicio de esa práctica que emerge del psicoanálisis pero que no necesariamente debe restringirse a él, el mundo “vuelve a hablar”: el mundo de la vida, el otro, la naturaleza, la sociedad. El ejercicio de esa práctica puede y debe ganar otros territorios ¡mucho más allá de la clínica! Es posible enseñar así, investigar así, orientar nuevos investigadores en esa dirección.

La canción *Disparada* de Geraldo Vandré tiene definitivamente fecha de vencimiento, pues ya «no caminamos cantando con la historia en la mano», como en los años en que la política militante de izquierda valía la pena como sueño de redención; por el contrario, ella, la historia, se nos escapó: ya no tenemos nada en la mano, ya no sabemos la dirección de la historia, de la sociedad, de la cultura. La subjetividad del hombre también está dejando de ser moderna y, de esta forma, conocida; de ahí en adelante no hacemos más que acompañar estupefactos las “nuevas patologías”, sin saber para dónde vamos. Ahora bien: ese “no saber” que marca el histórico momento actual es fundamental, ya que sólo así la *escucha* cobra valor, el *otro* cobra valor, el *diálogo* adquiere relevancia. Estamos viviendo un momento cultural que rechaza certezas, dogmas —inclusive los científicos—. Momento que exige apertura, escucha en relación al otro, todos los otros, a la naturaleza, a lo divino. Es hora de reaprender todo de nuevo. Es obvio que no estoy predicando sola, pues hoy son muchos los que valoran la *escucha, el otro, el diálogo*.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Cito algunos pocos que ahora se me ocurren y que me impulsan en esa dirección, ayudándome a comprender los elementos que valoricé para diseñar una nueva subjetividad: Ilya Prigogine, Jacques Derrida y Jürgen Habermas.



De alguna manera fui testigo de mi experiencia de descreación del aparato (estructura) mental y de una determinada actitud frente al mundo, a la ciencia, a la cultura, al otro, porque hoy sé del valor del testimonio, sólo él es capaz de *hacer la verdad* —una nueva verdad— (Felman, 2000). Sé que el libro que el lector tiene en sus manos no es otro cualquiera, describe experiencias sociales innovadoras y sólo quiere saber de ellas, experiencias que recrean el mundo de una nueva manera; experiencias que, por existir así, hacen una crítica a lo instituido. Felipe Fagundes, cuando me pidió que escribiera un artículo para el presente libro,<sup>9</sup> me alertó: *«no se olvide que tiene que escribir para jóvenes»*. Me quedé pensando en su petición y este escrito es una tentativa de respuesta: invitación para el diseño de una nueva subjetividad, pues es de ella y en ella que todo comienza. Esa nueva subjetividad que abre el siglo XXI es, ella misma, una manera de repensar el sujeto solipsista moderno —autorreferente y autoconsciente, que desde lo alto de su poder legislador impone sus leyes, silenciando el mundo—; en ese sentido, es también una manera de repensar críticamente el júbilo del padre Mersenne al diseccionar el mosquito.

En el alba de este nuevo siglo ya no hay lugar para el imperialismo del saber, para proyectos sociales acabados y administrados por sacerdotes —aunque sean legos—. Es necesario que ensayemos, juntos, un nuevo camino, y en él la *escucha poética* del otro, de todos los otros, de la naturaleza, de la sociedad, de nuestro cuerpo, lo propio divino, ha de tener un nuevo lugar; como también ha de tener lugar lo que llamamos antes *virtud cognitiva empática*: transportarnos para el

lugar del otro nos enriquece porque nos pone en contacto con la diferencia, creando un sinnúmero de puntos de vista internos y externos. Cuanto más perspectivas acumulamos, más ricos nos volvemos. Así mismo, ha de haber lugar en esa nueva subjetividad para la intersubjetividad, pues es de ella y en ella que los nuevos sentidos nos son ofrecidos como dádivas.

Propongo la “escucha poética” como aquella capaz de volver a unir lo racional y lo simbólico-mítico; y es en ese sentido que la denomino poética, ya que es poseedora de una doble conciencia: una totalmente participante y adherente a otra duplicada y en vigilia. Esa escucha nos permite una permanencia doble: en el mundo empírico-racional y en el mundo mitológico en su *status nascendi*. Una y otra, ni la una ni la otra: espacio intermediario, poesía:

*«La poesía está libre al mismo tiempo del mito y la razón, aun admitiendo su unión. Ella es encantamiento sin rito y sin altar. Plena de Secreto, de Sagrado y de Misterio. Alcanza el límite de lo que se puede decir y concebir, en la no man's land, donde las palabras dicen lo que no podría ser dicho y “traducen el silencio”. Nuestras verdades más profundas son buscadas (¿encontradas?) en poesía»* (Morin, 1999, citado por Camargo, 2006:142).

La escucha poética es, así, escucha sensible de lo real; escucha que no excluye, por el contrario, valora la ambigüedad, la ambivalencia, escucha que no excluye pero que valoriza la paradoja; escucha capaz de abrirse al caos, al desorden, a lo oscuro, a lo sombrío, a lo incierto, a lo indeter-

<sup>9</sup> La ponencia es un artículo que hace parte de un libro de próxima publicación. (Nota el editor).



minado; escucha del silencio: ¡silencio que grita de dolor!

Todos nuestros sentidos son perspectivistas, quiero decir, miramos pero no vemos sino sólo lo que nuestro *cuadro mental* nos permite; oímos pero no escuchamos todo: sólo lo que nuestro *cuadro mental*, nuestra *subjetividad*, nos permite. Urge entonces que pasemos a escuchar “más allá” de nuestro cuadro mental, más allá de nuestra subjetividad, que por ser moderna, oye meramente el *yo* y el *mío*, y preferiblemente la conjugación del verbo *tener*; silenciando el verbo *ser*. Es urgente que escuchemos los balbuceos, los sonidos inarticulados, desconectados de los que fueron silenciados, y entre ellos, sin duda, está lo propio *divino*, lo *sagrado*.

## Referencias

- BENJAMIN, W., *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*, São Paulo: Ed. Brasiliense, terceira edición, 1994.
- BION, W.R., “Uma Teoria sobre o Pensar”, en *Estudos Psicanalíticos Revisados*, Rio de Janeiro, Imago (trabajo original publicado en 1967, título original: *Second thoughts*), 1994.
- CORRALES, J., “Refugiados colombianos no Brasil: uma interpretação de suas travessias interna”, dissertação de mestrado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, SP, 2006.
- GAUTHIER, J. Z., “A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética”, en *Revista Brasileira de Educação*, 25, Campinas, SP, Editora Autores Associados, Rio de Janeiro, abril de 2004.
- JUNG, C. G., *The Collected Works* (Vols. 1-20); Adler, G.; Fordham, M.; Hull, R. F. C.; McGuire, W. & Read, H. (Eds.), (R. F. C. Hull, Trad.), *Bollingen Series XX*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press and London Routledge & Kegan Paul (parágrafos numerados) [CW 4 – *Freud and Psychoanalysis*; CW10 – *Civilization in Transition*; CW 16 – *The Practice of Psychotherapy*], 1953.
- \_\_\_\_\_, *O segredo da flor de ouro: Um livro de vida chinês*, Petrópolis, R.J., Ed. Vozes, 2001.
- KANT, E. Prefácio da primeira edição (1781); prefácio da segunda edição (1787), en *A Crítica da Razão Pura*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, cuarta edición, 1997.
- KEHL, M. R., “O desejo da realidade”, en M. R. Kehl, *O desejo*, São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- MARONI, A., *A estratégia da recusa: análise das greves de maio de 78*, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1983.
- \_\_\_\_\_, *Individuação e Coletividade*, Coleção Logos, São Paulo, Ed. Moderna, 1998.
- \_\_\_\_\_, *Figuras da Imaginação: buscando compreender a psique*, São Paulo, Ed. Summus, 2002.
- \_\_\_\_\_, “Buscando novos caminhos”, en M. P. Perrone, *Existências Fascinadas – História de Vida e Individuação*, São Paulo, Annablume/Fapesp, 2003.
- \_\_\_\_\_, *Jung: o poeta da alma*, São Paulo, Ed. Summus, segunda edición, 2005.
- MIRWA, M., “Narciso no Império dos Crisântemos: Interpretando o movimento Shindo Renmei”, dissertação de mestrado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, SP, 2006.



NIETZSCHE, F. “Prefácio”, en *A filosofia na idade trágica dos gregos*, Lisboa, Edições 70, 1987.

OGDEN, T., *Os Sujeitos da Psicanálise*, São Paulo, Casa do Psicólogo, 1996.

PLATÃO, *Górgias, O Banquete, Fedro*, Lisboa/São Paulo, Editorial Verbo, 1973.

\_\_\_\_\_, “Banquete”, en *Os Pensadores*, São Paulo, Ed. Abril, 1983.

THIELE, L. P., *Friedrich Nietzsche and the politics of the soul: A study of heroic individualism*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1990.

TURCKE, C. “Prólogo”, en *Nietzsche e a mania de razão*, Petrópolis, R.J., Ed. Vozes, 1992.

Winnicott, D., *O Brincar e a Realidade*, Rio de Janeiro, Imago, 1975.

# Otras formas de formar, para nuevas formas de investigar

ESTEBAN OCAMPO FLÓREZ

Pontificia Universidad Javeriana

Quiero agradecer a los organizadores del VI Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía no solo por esta invitación que hacen a la Universidad Javeriana, sino por preocuparse y ocuparse de la reflexión sobre la educación y pedagogía de nuestro país y hacer efectiva esta preocupación facilitando encuentros de cientos de educadores para conversar y argumentar sobre sus distintas miradas.

La presentación que propongo para la discusión, está basada en las reflexiones realizadas en la Facultad de Educación de la Universidad Javeriana y en particular las desarrolladas por la línea de investigación en Prácticas educativas y formación en la educación superior. Esta consta de cuatro partes: la primera, referida a los conceptos; la segunda, asociada a las demandas y realizaciones; la tercera procurará centrarse en la aproximación a la propuesta según el tema asignado para esta parte del simposio; la cuarta presentará unas notas a manera de conclusiones.

## De los conceptos

El tema que se nos pide contiene por lo menos cuatro términos que ameritan una base común para la aproximación a la discusión. Ellos son: “formas”, “formar”, “nuevas” e “investigar”.

Es probable que quienes han planeado este encuentro al hablar de otras *formas* hacen referencia a «*la acción por el modo en que se hace; es el estilo que se manifiesta de múltiples modos. El estilo que se refiere a formas de hacer que imprimen un carácter determinado a la acción y reflejan el modo de ser de quien actúa*».<sup>1</sup> En tal sentido se estarían indicando los modos o los estilos que los educadores emplearían para la formación de sus estudiantes. Dichos modos pueden hacer referencia a algunos de los llamados modelos pedagógicos, si

<sup>1</sup> Restrepo, M. y Campo, R., *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*, Bogotá, Universidad Javeriana, 2002.



se hace referencia a aspectos más generales de la reflexión pedagógica o a las características individuales (por ejemplo, cuando se habla de estilo) de los maestros y las maestras al desarrollar los procesos interactivos con los estudiantes, con o sin mediación de los conocimientos.

El segundo término escogido es un poco más polémico y polisémico: *formar*. Esta palabra, muy propia del lenguaje educativo, implicaría, si se toma de esta manera, algo así como si el proceso de formación fuese responsabilidad directa de alguien que desde fuera lo produce en el sujeto formado. Como veremos adelante, lo propio sería utilizar la expresión con un verbo, “acompañar”, y su complemento “en la formación”, pues esta, como nombre, es la *«acción y el efecto de formarse»*.<sup>2</sup> Con lo anterior se quiere decir que no se forma a nadie en sentido estricto, sino que más bien los procesos educativos se ocupan de acompañar a otros en ese proceso de construcción como persona y, para no cumplir un papel simplemente reactivo, la educación y los educadores dispondrán de los medios, recursos y ambientes que hacen posible tal proceso. De alguna forma este proceso, que se ha ubicado en el seno mismo de la reflexión pedagógica (tal como lo expone el profesor Rafael Flórez),<sup>3</sup> da cuenta de una relación pedagógica que se realiza a través del tiempo y que posee intencionalidades con respecto al conocimiento, el comportamiento, *«para generar una forma de identidad, conciencia y práctica»*.<sup>4</sup> Generar condiciones para que las personas puedan alcanzar el desarrollo del que son capaces y han decidido para sí, en comunicación con su grupos de referencia, es función que debe ser atendida por los currículos y puesta en escena

por los educadores. En tal sentido, se reafirma la consideración sobre el carácter de la *formación* como proceso, cuyo principal artífice es el propio estudiante, y para el cual la institución educativa organiza los ambientes, interacciones pedagógicas y el currículo en general. Esta formación, que la mayoría de instituciones (y hasta el mismo Estado, por ejemplo en el artículo 5 de la Ley 115, artículo 6 de la Ley 30, Decreto 1001, artículo 2) han llamado *integral*, es entendida como *«la que permite el crecimiento humano para la libertad, comprendiendo la dimensión intelectual, la conciencia moral, el sentido estético y el pensamiento crítico»*,<sup>5</sup> o como lo expresa el P. Gerardo Remolina, S. J., *«una formación es integral cuando se refiere al conjunto armónico de las facultades del ser humano: la sensibilidad (imaginación, creatividad y afectividad), la razón (en su doble dimensión teórica y práctica) y la trascendencia (relación yo-tú y con lo sagrado y lo religioso»*.<sup>6</sup> Podría ampliarse mucho más lo referido a las consideraciones generales alrededor del concepto de formación, pero se prefiere volver sobre él cuando se aborde de manera más precisa su asociación con la investigación.

La siguiente palabra del título es *nuevo*. Ella puede connotar por lo menos dos acepciones. Por

<sup>2</sup> Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua.

<sup>3</sup> Flórez, R., *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Bogotá, McGraw-Hill, particularmente el capítulo 7, 1996.

<sup>4</sup> Díaz, M., *La formación académica y la práctica pedagógica*, Bogotá, Icfes, 1998, p. 115.

<sup>5</sup> Orozco, C., *La formación integral mito y realidad*, Bogotá, Universidad de los Andes, 1999.

<sup>6</sup> Remolina, G. (S. J.), “Reflexiones sobre la formación integral”, en *Orientaciones Universitarias*, N° 19, 1998, pp. 69-84.





un lado su referencia temporal, en cuyo caso se estaría haciendo alusión a lo que se presenta en último momento, en detrimento o como sustituto de lo que podría considerarse como “viejo” o “desactualizado”. Una cosa, fenómeno o situación serán nuevas si corresponden a las acciones de las actuales generaciones, si están a “la moda”, si son lo que actualmente se propone como lo mejor, por ejemplo, en el ejercicio de las prácticas pedagógicas. Pero *nuevo* también puede ser entendido en el sentido de “novedoso”, es decir, algo que se presenta como alternativa a lo ya existente, sin importar el tiempo en que esta se da. Puede ser que exista alguna situación o condición cuya novedad se mantenga en el tiempo por el impacto que tiene en la sociedad, porque no se ha encontrado otra manera de hacerlo o expresarlo. Casos como este pueden encontrarse en la literatura (el realismo mágico), en la misma pedagogía (las pedagogías activas) y en todos los campos. En tal caso se hablaría de novedad como la potencia que tiene tal proceso, fenómeno, concepto o acción, para posibilitar un mejor desarrollo o facilitar los propósitos que se tienen.

Quisiera llamar la atención sobre un aspecto que se relaciona con “lo nuevo” en el ámbito de la pedagogía. Son los factores personales asociados. Ordinariamente, cuando se reconoce algo como novedoso en educación, suele resaltarse tal experiencia en las personas que la idean, la aplican o la hacen posible. Y esto tiene un profundo efecto en la cualificación de los procesos de formación, por cuanto la novedad se encuentra asociada a procesos creativos, pero sobre todo a la capacidad de las personas (en este caso los docentes) para reflexionar sobre su propia práctica

(innovación endógena) o la de otros (innovación exógena). Tal capacidad reflexiva se refleja en la conciencia que se tiene sobre la propia acción, sus intencionalidades, sus implicaciones éticas, sus dimensiones epistemológicas y políticas, y sus consecuencias pragmáticas. En esto radica la importancia de pensar efectivamente en una categoría como la propuesta en el título de esta disertación, pues se está abriendo camino a una tesis en virtud de la cual la formación de educadores investigadores estará de alguna manera asociada a la capacidad para generar innovación por parte de quienes facilitan tales procesos.

Lo anteriormente expuesto tiene mayor sentido si se explora la última de las palabras resaltadas en el título propuesto: la *investigación*. Por ella entendemos «la búsqueda del saber que amplía las fronteras del conocimiento y de su aplicación, compartidas hasta ahora por las distintas comunidades científicas. Esta búsqueda se obtiene con procesos diferenciados y autónomos».<sup>7</sup> Hablar de investigación es dar cuenta del conocimiento por vías del rigor, la coherencia, el control epistemológico y la consideración de la perspectiva ética de la misma. Algunos autores hablan de la investigación según sus fines, para lo cual la clasifican en básica y aplicada,<sup>8</sup> o lo que otros llamarían investigaciones “fundamentales” y “finalizadas”.<sup>9</sup> Por la primera se comprende aquella que es desinteresada, cuya orientación es hacia el conoci-

<sup>7</sup> Proyecto educativo de la Pontificia Universidad Javeriana.

<sup>8</sup> Jaramillo, L. J., *Ciencia, tecnología, sociedad y desarrollo. Aprender a investigar*, Icfes, Bogotá, 1997.

<sup>9</sup> Derridá, J., “Las pupilas de la Universidad”, en Váttimo, G., *Hermenéutica y racionalidad*, Norma, Bogotá, 1994.



miento; la verdad, el ejercicio de la razón, bajo la exclusiva autoridad del principio de razón. La segunda es aquella que busca de una manera particular el empleo de los conocimientos por la sociedad, a veces mirando solamente fines consumistas o técnicos, otras con una clara orientación crítica, generadora de transformaciones en la sociedad, desde la cual y para la cual es realizada. O según la clasificación propuesta por Gibbons,<sup>10</sup> en la cual se considera la existencia de una investigación orientada a la *«producción de conocimiento realizado en contextos de aplicación no académicos y más ligados a la actuación profesional; resuelve problemas en torno a aplicaciones particulares ... y con una clara intencionalidad de utilidad social»*.<sup>11</sup> La otra calidad de investigación se da dentro del tipo de conocimiento 1 de Gibbons, cuya intención es la ampliación y validación del conocimiento en una o varias disciplinas y que preferencialmente se desarrolla en universidades y centros de investigación, con críticos académicos, y bajo la intención de generalizar y divulgar tales conocimientos en redes de investigadores y en publicaciones expertas o científicas. Otros prefieren denominar a las anteriores como investigación formativa e investigación orientada al conocimiento o investigación propiamente dicha. La primera da cuenta de la dinámica de la relación con el conocimiento en todos los procesos académicos. Implica reconocer que el aprendizaje en sí mismo es un proceso de construcción del conocimiento en el cual el docente debe estar comprometido con el de cimentación y sistematización del saber. La segunda, “investigación orientada hacia el conocimiento”, es aquella dirigida a la producción de conocimiento significativo en

el contexto de un paradigma; conocimiento cuya originalidad y legitimidad puede ser reconocida por la correspondiente comunidad académica.

Otra clasificación más es la que hacen los autores de acuerdo a los intereses (Habermas), gracias a la cual se habla de la investigación empírico-analítica, hermenéutica y crítico-social. O también, en relación con la naturaleza de la información recogida y la manera de abordarla dentro del proceso investigativo se suele hablar de investigación cuantitativa o cualitativa.<sup>12</sup>

Como puede deducirse de lo anterior, hablar de investigación es a la vez complejo y determinante, pues la manera como se haga estará dando cuenta de una forma particular de entenderla, el papel que cumple dentro de la formación y la perspectiva del conocimiento pedagógico que se tenga. Sobre ello se volverá en la última parte del escrito. Por ahora baste preguntarse: ¿por qué es necesario hablar de las relaciones entre formación e investigación en nuestro país? Una manera de iniciar la exploración es dar cuenta del estado de la investigación educativa y pedagógica, para lo cual se desarrolla el siguiente apartado.

## De algunos datos sobre la investigación y la formación

Atendiendo a la información que se puede encontrar en las diversas fuentes oficiales, en particular

<sup>10</sup> Gibbons, M., “Especializaciones. Diagnóstico, conceptualización y lineamientos de política”, Serie *Calidad de la Educación*, Nº 5, Bogotá, Icfes, 2001.

<sup>11</sup> Ídem, p. 79.

<sup>12</sup> Ver, por ejemplo, Pérez, G., *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*, Madrid, Muralla, 1994; o Rodríguez, G. y otros, *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada, Aljibe, 1996.



SNIES (del Ministerio de Educación) y de ScienTI (de Colciencias), puede justificarse una pregunta acerca de la formación investigativa ofrecida a los estudiantes en los diferentes programas de pre y posgrado en educación. El asunto es sencillo. En el Sistema Nacional de Información sobre la Educación Superior se encuentran datos de 620 programas en ciencias de la educación en todos los niveles, títulos y condiciones.. De estos hay 496 con registro calificado y acreditación, discriminados así: 15 con acreditación de alta calidad, y los demás solamente con registro. Esto equivale a que se tiene solamente un 3,02% de programas acreditados, es decir, aquellos que cumplen unas condiciones de calidad en las que juegan un papel importante la investigación y sus productos asociados. Tal investigación es la que debe ser realizada por las instituciones oferentes de los programas y su cuerpo de profesores, no la efectuada por los estudiantes, aunque en una adecuada gestión de la investigación estos jugarán un papel importante en el desarrollo de la actividad investigativa.

Ahora bien: según la misma fuente, los programas, en su inmensa mayoría (el 84%), son programas de posgrado, distribuidos en un 67,1% de especializaciones, 14,1% a maestrías, 3% a programas de doctorado<sup>13</sup> y 16% de pregrado. Considerando que este es un comportamiento un tanto atípico en la formación universitaria en Colombia, en cuanto al porcentaje de programas de posgrado<sup>14</sup> llama la atención que en educación la gran fortaleza se encuentre precisamente allí, lo cual nos habla de una orientación particular por tener un grado diferente a los relacionados con las ciencias de la educación y habilitarse para la do-

cencia a través de los posgrados ofrecidos por las distintas universidades. En lo que sí se mantiene un comportamiento parecido con otras ciencias es en el predominio en el ofrecimiento de las especializaciones a nivel de posgrado.<sup>15</sup>

Ahora bien: si se acepta la premisa de que en nuestro país la mayor parte de la investigación, y en particular la educativa, se hace en las universidades, vale la pena revisar qué sucede en la investigación pedagógica y educativa de acuerdo con la información ofrecida por la plataforma ScienTI de Colciencias. Actualmente se encuentra en ella información sobre 201 grupos que abordan temas en los cuales la educación aparece como descriptor fundamental. De estos, el 9,5% (19) están en la Categoría A de Colciencias, el 10,9% (22) en Categoría B, la misma cantidad en Categoría C, el 65,1% (131) en Registrados y el 3,5% (7) en Reconocidos.

Si se distribuyen los grupos de investigación por programas de formación universitaria en educación, tendríamos que hay un total de 0,4 grupos por programa, es decir, por cada dos programas y algo existe un grupo de investigación, lo cual

<sup>13</sup> Este dato corresponde a una información existente en el SNIES (2005), en el cual se cuentan los doctorados de las asociaciones de universidades como independientes, y además incluye el Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el Cinde, y el de Ciencias Matemáticas de la Universidad del Valle, para un total de quince programas.

<sup>14</sup> En la misma fuente (SNIES, 2005) aparecen 7.052 programas de educación universitaria, donde el 41,61% son de pregrado y el 58,38% de posgrado.

<sup>15</sup> En Colombia aparecen registrados (SNIES, 2005) 4.117 posgrados, de los cuales el 2,04% son doctorados, el 11,82% maestrías y el 86,12% especializaciones.



se torna más dramático si se considera que están concentrados en cinco ciudades (Bogotá, Medellín, Cali, Manizales y Barranquilla), lo que hace pensar que existen varios programas (esperamos que sean de pregrado) que no cuentan con el apoyo de grupos de investigación para el desarrollo en la formación investigativa de sus estudiantes. Este dato es muy importante, sobre todo si se tienen en cuenta las disposiciones existentes en Colombia para el funcionamiento de programas en educación, a lo cual nos referiremos más adelante.

De otra parte, los grupos de investigación pueden subsistir si desarrollan actividades tales como el apoyo a los semilleros de investigadores, el ofrecimiento de programas de extensión y educación continua; el asesoramiento a trabajos de grado, investigaciones y tesis doctorales; el apoyo a la docencia en todos los niveles; las publicaciones, preferencialmente en revistas indexadas, la presentación de los resultados de investigación en eventos académicos y científicos y, por supuesto, el desarrollo de proyectos de investigación.

Para el caso de la investigación en educación y pedagogía se ha visto que el número de grupos no corresponde con la necesidad investigativa en este campo. Pero cuando se revisa la cantidad de proyectos realizados en los campos de la investigación y la pedagogía, la situación es aún más preocupante. A pesar de que los temas educativos son abordados por grupos, no necesariamente de educadores o pedagogos (hay de ingenieros, médicos, economistas, entre otros), el número de proyectos que incluyen dentro de sus palabras claves términos como educación, escuela, enseñanza, aprendizaje, didáctica, pedagogía,

arroja los siguientes resultados para los últimos 10 años: 293 proyectos de investigación, teniendo su mayor número en el año 2004, con 67 de ellos en estos temas, y solo 3 en 1997, el año de menor actividad investigativa.<sup>16</sup> Tales proyectos se han desarrollado especialmente en el tema de la educación, seguido de enseñanza (50), aprendizaje (36), didáctica (24). Es probable que falte más información. Si se usaran otros descriptores, como lectura y escritura, enseñanza en la educación superior, matemáticas, enseñanza de las ciencias sociales o naturales, se podrían encontrar muchos más proyectos realizados por los investigadores en educación y pedagogía. Pero una cosa sí parece cierta a la luz de estos datos: la investigación educativa y pedagógica no alcanza los niveles que requiere la educación colombiana, pues necesita la formación de profesores en los niveles preescolar, básico, medio y superior y justificaría la existencia de los grupos ya referenciados en Colciencias.

Esta es una deuda que tenemos los educadores del país con las ciencias de la educación y con la propia práctica educativa, que tanto necesita de nuevos desarrollos para el bien de los estudiantes, la escuela, la familia, la sociedad y los propios educadores.

Adicional a las cifras presentadas, es necesario hacer una revisión de lo que pide la legislación colombiana con respecto a la formación investigativa de los docentes. Desde la Ley 30 se plantea que la investigación es un fundamento y ámbi-

<sup>16</sup> Los otros datos son: en 1998, 10 proyectos; en 1999, 14; en 2000, 29; en 2001, 38; en 2002, 22; en 2003, 35 y en 2005, 50.



to necesario de las actividades desarrolladas por las maestrías, los doctorados y los posdoctorados (art. 12), pero además en el artículo 20 se indica que el reconocimiento a una institución universitaria o escuela tecnológica, como universidad, estará supeditado al cumplimiento de tres requisitos, siendo el primero de ellos el que hace referencia a una «*experiencia en investigación científica de alto nivel*».<sup>17</sup> Pero esto es general para las universidades y para los programas de posgrado. Se hace necesario acreditar una suficiencia investigativa institucional ya que como veremos a continuación, esta es condición necesaria para que se pueda ofrecer una formación de calidad en cada una de las disciplinas y profesiones. En el Decreto 2566, que regula los programas académicos de educación superior, donde se expresa que una de las condiciones necesarias para el ofrecimiento de programas académicos, es la de «*presentar de manera explícita la forma como se desarrolla la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo que permita a estudiantes y profesores acceder a los nuevos desarrollos del conocimiento*» (art. 6), y en el art. 10 se indica claramente cómo deben generarse los mecanismos y los medios para adelantar procesos investigativos. Tales condiciones y propósitos son corroborados por la reciente reglamentación para posgrados del Decreto 1001. En sus artículos 2, 6, 7, 8 y 13 (numeral 7) alude a los propósitos, especificidades, objetos, actitudes y medios para una adecuada formación en investigación. En otras palabras, ser universidad implica poner en uno de sus centros a la investigación, lo cual a su vez supone la creación de condiciones a partir de las cuales tal propósito se hace posible.

Para el caso de los programas en educación la exigencia es igual. Todos los programas de maestría y doctorado deben dar cuenta de las exigencias propias de este nivel de formación en cuanto a la materia de investigación, pero en el caso de las especializaciones y los pregrados (según la Resolución 1036), igualmente exige una particular dedicación a la formación en cuatro aspectos asociados a la investigación: construcción de una cultura investigativa, formación del pensamiento crítico, articulación entre la docencia y la investigación, y el desarrollo de una actitud de indagación. Si se revisan con detenimiento estas exigencias, tendríamos que suponer que todos los programas de formación de educadores deben considerar aspectos socioculturales, cognitivos, pedagógicos y actitudinales, facilitadores de procesos investigativos que conecten a profesores y estudiantes con las teorías, modelos, epistemologías y reflexiones propias de las ciencias de la educación, además de la proposición de alternativas a los desafíos sociales y desarrollos educativos nacionales, regionales, institucionales y de las propias comunidades educativas.

Estas son las demandas, que si las unimos a la reflexión realizada alrededor de la cantidad y áreas de investigación en educación, es muy probable que se necesite un mayor trabajo para construir el tipo de investigación que los seiscientos veinte programas de formación de educadores requieren.

<sup>17</sup> Los otros dos hacen referencia a la existencia de programas en ciencias básicas que apoyen tales investigaciones y “otros requisitos que se estimen convenientes para dar cumplimiento al artículo”.



## Otras formas de formar para nuevas formas de investigar

Con los supuestos anteriores podemos afirmar que, aunque existe un buen número de programas de formación para educadores en las universidades, estos no logran los resultados requeridos para la conformación de una masa crítica que sea capaz de producir un suficiente y científico conocimiento pedagógico y educativo. En los primeros párrafos de este escrito se habló acerca de la formación, indicando que esta sólo podrá ser comprendida en la medida en que se asuma como la facilitación de procesos para que las personas puedan ser agentes de su desarrollo con el acompañamiento activo de sus profesores.

Las maneras como tradicionalmente se han venido facilitando los procesos de formación de educadores han pasado por varios momentos.<sup>18</sup> En primer lugar, podemos referir las estrategias orientadas a la disertación que ellos hacen sobre aspectos relacionados con el ejercicio de la profesión, la cual, al ser considerada por muchos como un arte, logra su perfeccionamiento mediante el develamiento de las claves empleadas por los llamados “buenos maestros” y la ejercitación de prácticas de estos “secretos” por parte de los novatos. Puede afirmarse que esta ha sido una constante de las llamadas escuelas clásicas tradicionales, para las cuales el profesor solamente requiere de dos elementos esenciales: el conocimiento y estudio de ciertas teorías y desarrollos en las ciencias de la educación, y una importante dosis de práctica en el aula (sea de los niveles inicial, básico medio o universitario). Esta es una práctica en la cual no solamente la investigación está au-

sente, sino que no se requiere de ella. Su interés estará más del lado de fortalecer las condiciones personales del educador que de la perspectiva crítica, reflexiva e indagadora del investigador. Se enfatiza en el dominio de las cualidades personales, la apropiación de unas técnicas y estrategias propias de la didáctica, una gran aproximación al conocimiento de las teorías educativas, pedagógicas, sociológicas, psicológicas y, en fin, de todas aquellas que contribuyan a una mejor comprensión del hecho educativo, mediante la recreación de lo que viene expuesto en los distintos textos escritos por investigadores o educadores de vasta experiencia. Tal formación incluye una exhortación a los estudiantes para que sean buenos investigadores, ya que sin esto la práctica pedagógica se limitaría a la repetición acrítica de modelos y teorías, en detrimento de la adecuada formación de los educandos. Para tal fin se incluye una exigencia en la realización de un trabajo de grado que debe tener un componente investigativo, para lo cual se ofrece una información en la metodología a la manera de una “alfabetización” investigativa. La idea que subyace a esta concepción está relacionada con la premisa de que un buen conocimiento en las técnicas, los modelos y

<sup>18</sup> Son varios los autores que exploran este recorrido. Vale citar a López, N. (Dir.), “Seminario permanente sobre la problemática en la educación superior”, Ibagué, Universidad Surcolombiana, 2002; Díaz, M., *La formación académica y la práctica pedagógica*, Bogotá, Icfes, 1998; Zambrano, A., *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*, Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2001; Mondragón, H., *Los profesores universitarios en escena: un estudio sobre la cultura profesional académica de los “buenos profesores”*, Cali, Universidad Javeriana, 2005; Gaitán, C. y colaboradores, *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*, Bogotá, Universidad Javeriana, 2005.



las maneras de hacer investigación son aplicables a los problemas o situaciones que se le presentan al educador en su actividad profesional. Buenos resultados investigativos con estas estrategias formativas en investigación han derivado en la realización de réplicas de otras investigaciones o la puesta a prueba de teorías y modelos teóricos en contextos educativos. Sobre esta base se encuentran estructurados muchos de los programas de formación de educadores, particularmente en los niveles del pregrado.

Un segundo tipo de práctica formativa es aquel en el cual se han introducido elementos de las investigaciones y reflexiones realizadas en las pedagogías activas y constructivistas, las cuales han permitido cualificar los procesos de formación de maestros en tanto se han ido superando los estilos tradicionales, de carácter discursivo, expositivo y de modelado, para dar paso a una mayor participación de los estudiantes, quienes se aventuran en experiencias en las que es necesario no solamente conocer y escuchar sino preguntar, indagar, experimentar, ensayar, reflexionar, hipotetizar. Para ello se basa en la formación en experiencias pedagógicas fundadas en la asunción de los principios del aprendizaje significativo, los mapas conceptuales, el aprendizaje basado en problemas, la enseñanza problémica y por proyectos, entre otras. Sin duda alguna, esto constituye un avance real, pues proporciona a los estudiantes la posibilidad de aproximarse a formas de aprendizaje y de enseñanza en las que las teorías, los modelos y los métodos no son solamente aquellos que se encuentran en los libros o que declara el profesor, sino que además emergen otros construidos por los estudiantes de

manera individual y colegiada en las diversas experiencias de aprendizaje que le son propuestas o que ellos mismos proponen.

Tal manera de entender y hacer la formación de educadores ha permitido la emergencia de experiencias investigativas en las cuales los estudiantes parten de la problematización de realidades (teóricas y prácticas) que desembocan en la identificación de problemas (y no iniciar solamente con estos ya formulados), lo que ha significado la puesta en escena de uno de los requerimientos de la reglamentación sobre formación de educadores:<sup>19</sup> prestar atención a la generación de una actitud de indagación capaz de enriquecer el conocimiento pedagógico y didáctico, con el apoyo de teorías y modelos investigativos que permitan la reflexión rigurosa de la práctica educativa. Productos reconocidos de este tipo de formación investigativa los podemos encontrar en estudios de tipo etnográfico y etnometodológico, además de los avances que se han presentado en las diversas variantes de la investigación-acción y la investigación participativa.

Finalmente, se da con mucha fuerza la llamada enseñanza reflexiva. Tal corriente tiene como fundamento el intento por resolver la conocida dicotomía entre formar a profesionales de la educación o acompañar la formación de profesores como intelectuales.<sup>20</sup> Se trata de favorecer los procesos de formación de *profesores autónomos, reflexivos, investigadores, innovadores, investigadores en la acción, que resuelven problemas, que*

<sup>19</sup> Resolución 1036, art. 2, literal f.

<sup>20</sup> Giroux, H. A., *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós, 1990.



*investigan alternativas de práctica pedagógica».*<sup>21</sup> Esta manera de abordar la formación de los docentes implica la aceptación de las propuestas que hace algún tiempo hicieron Stenhouse y Giroux, el uno propendiendo por la formación de un maestro investigador y el otro como pedagogo radical. En ellos<sup>22</sup> se lee un reclamo por convertir el conocimiento y la reflexión sobre la propia práctica pedagógica en centro de la formación de los educadores.

En este contexto, por práctica pedagógica se entiende lo expuesto por Díaz:<sup>23</sup> *«un dispositivo fundamental para la constitución de una identidad».* Dicha práctica no se limita al *habitus* (del que habla Perrenoud), sino que es enriquecida con la reflexión y la actitud crítica de quien la realiza. Una tentación que surge es asumir esta práctica como un producto de la actividad solipsista de un sujeto (en este caso el educador). Por el contrario, ella es el resultado de acciones coordinadas con otros en perspectivas cooperativas, coherentes, complejas, socialmente establecidas y que están orientadas al logro de bienes internos (como es el caso de la formación).<sup>24</sup> En tales prácticas se resalta el valor que tiene desarrollar las actitudes reflexivas de alguna manera relacionadas con la posibilidad de identificar y solucionar problemas por medio de la puesta en marcha de procesos sistemáticos de intervención investigativa. Para ello es indispensable que se forme a los educadores en el desarrollo de acciones reflexivas, apoyadas en la teoría<sup>25, 26, 27</sup> e iluminadas en enfoques críticos *«que abordan la práctica docente desde concepciones socioculturales, haciendo énfasis en la posibilidad de liberar a los educadores de creencias derivadas de la costumbre, la tradición*

*y la ideología, a través del ejercicio de la reflexión y la crítica».*<sup>28</sup>

Un educador formado en esta perspectiva será a la vez un intelectual y un investigador que se hace preguntas epistemológicamente válidas, desarrolla acciones ontológicamente pertinentes a la vez que atiende las demandas y tensiones de su acción pedagógica cotidiana. En tal perspectiva, no podrá hablarse de un educador-enseñante, por un lado, y de un educador investigador por el otro, sino de un profesional académico de la educación, que *«transforma las nociones de docencia, investigación y extensión, haciendo del proceso de formación un proceso articulado inspirado en nuevas formas de relación pedagógica ... que genera una interdependencia entre las diferentes modalidades de docencia, la investigación, y lo que denominaríamos proyección social».*<sup>29</sup> Se trata

<sup>21</sup> Zuber-Skerritt, O., en Díaz, M., *La formación académica y la práctica pedagógica*, Bogotá, Icfes, 1991, 1992, p. 133.

<sup>22</sup> Pero también en Marcelo, C. *Introducción a la formación del profesorado*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1989, y otros como Zeichner, citado por Díaz, M., op. cit., 1983.

<sup>23</sup> Díaz, M., op.cit., p.117.

<sup>24</sup> Para ampliar este concepto se recomienda ver el apartado referido al "contexto" en el texto ya referenciado de Gaitán, C. y otros (2005), pp. 9 y ss. En el mismo sentido (y en igual texto) se pueden explorar otras acepciones relacionadas con la práctica pedagógica, tales como práctica educativa, práctica docente y práctica de enseñanza.

<sup>25</sup> Schön, D., *La formación de profesionales reflexivos*, Madrid, Paidós, 1992.

<sup>26</sup> Zeichner, J., "El maestro como profesional reflexivo", en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 220, Barcelona, Fontalba, 1993.

<sup>27</sup> Perrenoud, P., *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó, 2004.

<sup>28</sup> Gaitán, C. y otros, op.cit., p. 18.

<sup>29</sup> Díaz, M., op. cit., p. 118.





de posibilitar que los educadores puedan capitalizar la experiencia y reflexionar sobre ella para renovarla permanentemente. Esto implica que no solo se reflexione sobre lo que se hace sino también sobre las razones, las finalidades y los valores que sustentan tales acciones. Es decir, se trata de pensar los “cómo” y los “porqués”, en una perspectiva ética de la práctica.

Con esta manera de ver, comprender y actuar el acompañamiento en la formación a los educadores se busca que la formación investigativa centre su atención en la generación de competencias<sup>30</sup> para que realicen una mirada renovada a la práctica, a las teorías, a los modelos, a las estructuras, a la sociedad toda en relación con los procesos educativos, y a preguntarse acerca de estas mismas realidades, en las que la actividad reflexiva es tanto o más importante que el dominio de técnicas y métodos investigativos. La apuesta es por dirigir los esfuerzos a la formación de educadores mediante la investigación, en un método que Perrenoud denomina «*activo de formación teórica*».<sup>31</sup> Tal “método” consistirá en una «*formación teórica, viva, activa y personalizada*». Implica la reflexión del propio estudiante, de tal manera que le permita plantearse preguntas, aprender a partir de la experiencia, innovar, observar y adaptar sus acciones. Esto supone que la investigación es una práctica cotidiana en quienes acompañan la formación de los educadores y que estos no solamente están incluidos en grupos, sino que participan de proyectos y han desarrollado líneas de investigación. De la misma manera, conlleva una manera diferente de articular a los estudiantes en los procesos de investigación. Si bien permitir la presencia de estudiantes (de pre y pos-

grado) en los grupos y proyectos de investigación de los profesores es un gran avance, los roles que aquellos desempeñan en la actividad investigativa debe pasar de ser un mano de obra barata, utilizada en la digitación de información y otras actividades, a ser partícipes de todos los pasos asociados a los proyectos, como la formulación de referentes conceptuales, y de los componentes “más subjetivos, menos codificados y más creativos” de la actividad investigativa.

Los productos esperados de esta manera de entender la formación de educadores estarán asociados a las investigaciones de tipo hermenéutica e histórica a la investigación-acción participativa con intencionalidades políticas y, en fin, a todos aquellos esfuerzos orientados a la construcción de sentido en educación y pedagogía.

### Para terminar

Vale la pena dedicar un espacio a reconocer que la manera de formar se asocia con los modos de investigar. Sin embargo, no podemos pasar por alto la significación del concepto que tengamos sobre los procesos de formación, sus intencionalidades, la epistemología de la educación y la pedagogía y las condiciones objetivas (u objetivadas a través de las reglamentaciones, de la subvención a la investigación educativa y pedagógica, de la organización institucional) asociadas a esta responsabilidad de las universidades.

<sup>30</sup> Competencias “complejas”, diría Mario Díaz. Estas son las que corresponden con la aplicación del conocimiento a nuevas situaciones, interpretación de resultados, formulación de problemas e hipótesis.

<sup>31</sup> Perrenoud, P., op cit., p. 99.



De la misma manera, no podemos desconocer unos condicionantes al logro de estos retos formativos. Algunos de ellos son:

- a. La existencia de un bajo nivel investigativo en la tradición de formación de educadores en Colombia.
- b. La consideración por parte de diversos grupos de investigadores alrededor de la validez de la investigación realizada por fuera de los cánones de la investigación experimental y de sus conclusiones como una “teoría blanda” de poco impacto en la comprensión de la teoría pedagógica y en el mejoramiento de las prácticas educativas cotidianas.
- c. El poco apoyo recibido de parte de las instancias que financian la investigación en general y la educativa y pedagógica en particular. Baste recordar que el área de investigación en ciencias de la educación fue suprimido del principal ente estatal de promoción de la investigación en nuestro país.
- d. Existe en las facultades, escuelas y departamentos de educación y pedagogía una alta demanda por el desarrollo de actividades de docencia y un mínimo de destinación presupuestal y organizacional para el favorecimiento de la investigación. Esto se asocia a los requerimientos de eficiencia derivados de la escasa demanda en los programas de formación en educación, particularmente en el nivel de pregrado, lo que genera dificultades para su sostenibilidad económica.
- e. La tensión frecuente dentro de la teoría pedagógica y educativa en la delimitación de sus campos de reflexión, y el establecimiento de categorías propias de la disciplina, lo que ha

llevado a que se considere que casi cualquier teoría proveniente de las más diversas disciplinas y profesiones tengan cabida en los discursos y la investigación en educación y pedagogía. Esto, que indudablemente podría ser una ganancia en la medida en que se favorezcan procesos de diálogo y trabajo interdisciplinar, se ha convertido en una “colonización”, a veces dañina, pues no se da una reflexión desde las categorías pedagógicas sino más bien una adecuación de las prácticas y teorías educativas y pedagógicas a aquellas. Ejemplos hay muchos, pero baste recordar conceptos como los de “calidad” y “competencias”.

- f. Finalmente, mientras los investigadores aceptan la necesidad de la organización en “comunidades científico-académicas”,<sup>32</sup> en oportunidades el demasiado celo de algunos investigadores o las tendencias a absolutizar los desarrollos, desconociendo otras perspectivas, no permite la creación de líneas de pensamiento, el diálogo entre investigadores y el aprovechamiento de las oportunidades para el avance del conocimiento disciplinar y pedagógico.

No se trata solamente de las buenas intenciones de quienes se dedican a la formación de maestros, ni el hacerse con buenas metodologías, perspectivas o enfoques; es necesario también que existan condiciones para que *otras formas de formar puedan favorecer nuevas formas de investigar*.

Bogotá, D.C., septiembre 1 de 2006

<sup>32</sup> Quintero, M. y Ruiz, A., op. cit., especialmente el capítulo 2.



## Bibliografía

- DERRIDA, J., “Las pupilas de la Universidad”, en Váttimo, G., *Hermenéutica y racionalidad*, Bogotá, Norma, 1994.
- DÍAZ, M., *La formación académica y la práctica pedagógica*, Bogotá, Icfes, 1998.
- FLÓREZ, R., *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Bogotá, McGraw-Hill, 1996.
- GAITÁN, C. y colaboradores, *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*, Bogotá, Universidad Javeriana, 2005.
- GIROUX, H. A., *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós, 1990.
- GIBBONS, M., “Especializaciones. Diagnóstico, conceptualización y lineamientos de política”, en Serie *Calidad de la Educación*, N° 5, Bogotá, 2002.
- JARAMILLO, L. J., *Ciencia, tecnología, sociedad y desarrollo. Aprender a investigar*, Bogotá, Icfes, 1997.
- LÓPEZ, N. (Dir.), “Seminario permanente sobre la problemática en la educación superior”.
- MARCELO, C., *Introducción a la formación del profesorado*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1989.
- MONDRAGÓN, H., *Los profesores universitarios en escena: un estudio sobre la cultura profesional académica de los “buenos profesores”*, Cali, Universidad Javeriana, 2005.
- OROZCO, C., *La formación integral, mito y realidad*, Bogotá, Universidad de los Andes, 1999.
- PÉREZ, G., *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*, Madrid, Editorial Muralla, 1994.
- PERRENOUD, P., *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó, 2004.
- REMOLINA, G., S.J., *Reflexiones sobre la formación integral*, Bogotá, Universidad Javeriana, 1998.
- RESTREPO, M. y Campo, R., *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*, Bogotá, Universidad Javeriana, 2002.
- RODRÍGUEZ, G. y otros, *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada, Aljibe, 1996.
- SCHÖN, D., *La formación de profesionales reflexivos*, Madrid, Paidós, 1992.
- UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA, Ibagué.
- ZAMBRANO, A., *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*, Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2001.
- Zeichner, J., “El maestro como profesional reflexivo”, en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 220, Barcelona, Fontalba, 1993.

# Desafíos de la investigación en educación y pedagogía

FRANCISCO CAJIAO

El tema de la educación es muy amplio y comprende complejas y diversas formas de relación entre los seres humanos, razón por la cual es indispensable precisar el horizonte desde el cual se pretende desarrollar la reflexión conceptual, así como las implicaciones prácticas que se desprenden de ella.

Antes que nada es inevitable recurrir a un marco de referencia antropológico, tomando el concepto de educación en su significado más extenso y más ligado al proceso de hominización y desarrollo cultural de los grupos humanos. La educación es una manifestación y una herramienta primordial de la cultura y del proceso de desarrollo de las instituciones sociales en las comunidades locales, las etnias y las grandes poblaciones organizadas en Estados complejos. La educación no solo fue crucial en el proceso biológico de la hominización, sino que es para ella la más poderosa herramienta social.

El hombre se hizo hombre —nos dice Geertz— cuando habiendo cruzado algún Rubicón mental

llegó a ser capaz de transmitir conocimientos, creencias, leyes, reglas morales, costumbres a sus descendientes y a sus vecinos mediante el aprendizaje. Después de ese momento mágico, el progreso de los hombres dependió casi enteramente de la acumulación cultural, del lento crecimiento de las prácticas convencionales más que del cambio orgánico físico, como había ocurrido en las pasadas edades.<sup>1</sup>

Es muy importante tener en cuenta esta visión, pues el mundo contemporáneo tiende a identificar la educación con el proceso de escolarización de niños y jóvenes en un sistema de instrucción formal. Este desde luego es un aspecto importante de la educación contemporánea y del desarrollo de las naciones, pero sólo comprende un aspecto del proceso educativo, el cual es mucho más complejo.

La educación como proceso social es, en esencia, la incorporación de las nuevas generaciones al

---

<sup>1</sup> Geertz, C., *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Ed. Gedisa, 2000, p. 53.



grupo humano en el que han nacido —en este sentido educar es incluir— y al cual deben pertenecer culturalmente, mediante la apropiación de la lengua, las costumbres, los roles sociales, con los saberes necesarios para desempeñarlos y los valores éticos y religiosos en donde descansan las instituciones y la identidad de cada uno de los miembros de la comunidad. Podría decirse que, más allá de contenidos específicos, la educación ofrece a niños y jóvenes un conjunto de claves comunicacionales que les permite ser parte del intercambio simbólico que ocurre en su entorno más inmediato. Esto se viene haciendo en todas las comunidades desde el origen mismo de la especie, y sobre esta capacidad de educar y de ser educado se han determinado tanto la supervivencia humana como la capacidad de expansión y preponderancia de unas culturas sobre otras.

Es evidente que la prevalencia de unos pueblos sobre otros a lo largo de la historia de la humanidad ha dependido en alto grado de la relación entre el entorno, la capacidad de aprendizaje colectivo de las culturas y su capacidad de transmitir esos aprendizajes a las nuevas generaciones<sup>2</sup>.

Parte del proceso de desarrollo de las diversas culturas ha sido la forma como se desarrollan las actividades sociales orientadas a la incorporación de niños y jóvenes al grupo, el rol de la familia, las instituciones y las personas frente a esta responsabilidad, y la definición de los contenidos que se imparten a cada quién según el lugar que ocupa cada uno en la comunidad.

En este sentido, la educación es un proceso cultural amplio en donde la comunidad inmediata y sus instituciones juegan un rol preponderante que siempre ha estado presente, aun en el mun-

do contemporáneo y en países en los cuales está fuertemente afianzada la educación formal en sus diferentes niveles.

La cuestión pedagógica se plantea, entonces, en tres aspectos siempre presentes y superpuestos en alguna forma:

- El asunto del qué: cuál es la cultura a la que se pretende incorporar a las nuevas generaciones y cuáles son los contenidos centrales de esa cultura.
- El asunto del cómo: de qué manera deben transmitirse los contenidos culturales a fin de que puedan ser aprehendidos.
- El asunto del quién: quiénes son los sujetos que se acercan a la cultura y quiénes asumen la responsabilidad de ser transmisores de esa cultura, de tal manera que su tarea sea eficaz.

Esta perspectiva amplia abre innumerables campos de investigación que se vienen desarrollando en Colombia y en el resto del mundo de manera continua, utilizando perspectivas y métodos muy diversos. Por eso la investigación educativa proviene de las más diversas disciplinas: la sociología, la antropología, la economía, la arquitectura, la psicología, la neurología...

En el caso colombiano, la investigación educativa tiene una trayectoria notable, ampliamente reconocida en el ámbito internacional. Esto no significa, sin embargo, que sea un proceso completo ni homogéneo. Hay campos que han tenido un desarrollo particular, como es el caso de la historia de la educación y la pedagogía, en el cual

<sup>2</sup> Jared, D., *Armas, gérmenes y acero*, Madrid, Debate, 1998.



hay una voluminosa producción intelectual y un indudable rigor científico. Los estudios realizados en las universidades de Antioquia, Valle, Distrital y Pedagógica Nacional, completan ya un cuarto de siglo de permanente progreso.

También hay una producción valiosa en estudios que relacionan economía y desarrollo educativo. Diversas universidades entre las cuales se destacan la Nacional y los Andes, así como Planeación Nacional a través de la Misión Social, los organismos de control del Estado y diversas entidades dedicadas al análisis del desarrollo social del país realizan de manera constante estudios juiciosos sobre los impactos que han tenido las políticas educativas de las últimas décadas en los mercados de trabajo, el nivel de ingresos y las condiciones de pobreza y competitividad del país. En mi opinión, el sesgo eminentemente económico de buena parte de estos trabajos no permite avanzar hacia aspectos pedagógicos fundamentales en asuntos como la definición misma de la calidad de la educación y la organización del sistema educativo formal.

Un tercer campo de desarrollo muy interesante, y probablemente original en la multiplicidad de sus manifestaciones, ha sido el uso de herramientas de investigación como método pedagógico en el trabajo de formación de los maestros y aun en los procesos académicos con niños, niñas y jóvenes. En los últimos quince años ha habido una búsqueda permanente en esta dirección y se han producido numerosos trabajos que dan cuenta de experiencias escolares, de la microcultura de la escuela, de los conflictos en los niños y las visiones de los adolescentes. Algunos han explorado asuntos como las causas de la deserción esco-

lar, la génesis de las culturas juveniles urbanas y los fenómenos asociados con la vinculación de jóvenes al conflicto armado, y muchos han sido marcados por las corrientes que privilegian los métodos cualitativos y, en particular, la etnografía y los estudios de caso. En todo el país hay desarrollos de este tipo y gracias a ellos se ha generado un creciente interés de los maestros por la investigación.

En este punto vale la pena hacer algunas precisiones:

En primer lugar, es indispensable tener claro que la investigación tiene muchos niveles, usos y motivaciones.

La investigación, entendida como una actividad intelectual orientada a la comprensión de la realidad a través de un proceso sistemático de recopilación de información confiable, sistematización, interpretación y confrontación de resultados, es común a muchas áreas del saber y actividades humanas, y no necesariamente hace referencia a producción de conocimiento científico. Para un gran número de profesionales, entre ellos los maestros, la habilidad de recopilar, organizar e interpretar información es indispensable en el ejercicio cotidiano de su labor, en tanto que continuamente están enfrentados a la solución de problemas complejos.

En este sentido, no puede negarse que hacer evaluaciones de seguimiento a proyectos, diseñar instrumentos sencillos de medición, describir y caracterizar situaciones y procesos, sistematizar resultados de programas, aproximarse a explicar fenómenos sociales problemáticos o diseñar estrategias de solución a problemas identificados,



requiere el uso adecuado de herramientas metodológicas propias de la investigación. Pero tampoco esto es suficiente para asegurar que se trate de un trabajo científico.

La investigación científica requiere ingredientes de rigor metodológico que usualmente solo están presentes en un pequeño porcentaje de los trabajos que se realizan. Esto ocurre en todo el mundo, pues la frontera de la ciencia se traspasa de vez en cuando y para que ello ocurra se requiere de una comunidad científica fuerte y, en general, poco complaciente. Por eso la relación entre pares implica una permanente “prueba ácida” hacia lo que producen los diversos grupos de trabajo, y lograr un pequeño avance en el conocimiento que cuestione todo lo conocido hasta el momento es un reto que siempre parece inalcanzable. Es aquí donde conviene preguntarse sobre los requerimientos y retos que tiene el país para fortalecer los estudios científicos en educación.

En segundo lugar, creo conveniente señalar que no todo el conocimiento se genera necesariamente a través de la investigación. Hay formas de aproximación a la realidad que tienen otros caminos y constituyen una significativa producción intelectual. El ensayo, la novela, la reflexión filosófica, la producción artística, funcionan de otro modo, pero ello no significa que carezcan de rigor. Sin embargo, su rigurosidad no procede de un método particular, sino de otras lógicas; por ejemplo, del uso novedoso del lenguaje, o de la aproximación original a un fenómeno de tal manera que se rompan los paradigmas tradicionales con los cuales ha sido abordado.

Dicho terreno es difícil y lleno de heterogeneidades, pues la valoración del texto escrito no está

sujeta a la confrontación rigurosa con el método y los datos, sino que se abre hacia el campo de lo ideológico, lo político o lo estético, siempre relativos.

Estas sugerencias, que no pretenden de manera alguna ser exhaustivas ni conclusivas, pueden ser útiles para dilucidar los principales desafíos de la investigación en educación y pedagogía.

En general me atrevería a sugerir tres grandes desafíos:

El primero es la necesidad de seguir incentivando el espíritu de la investigación en niños, niñas, jóvenes y maestros, como un camino que puede cambiar significativamente la relación con la pedagogía, la naturaleza y la sociedad. Aquí me refiero a la investigación como herramienta de aprendizaje, como camino para el desarrollo de habilidades de pensamiento, pero además, como oportunidad para descubrir talentos, gustos y aptitudes que permitan con el tiempo fortalecer una comunidad científica.

El segundo es fortalecer campos débiles en el país en la medida en que hay poca producción intelectual y son escasos los circuitos de circulación, discusión y difusión. En este sentido destacaría los asuntos relacionados con el aprendizaje y las ciencias cognitivas. No sabemos bien cómo aprenden nuestros niños y niñas; ni qué, al margen de la escuela; ni lo que quisieran aprender. Esto afecta temas tan importantes como el diseño de planes de estudio, la elaboración de textos escolares, el diseño y aplicación de pruebas de conocimientos, y los modelos de evaluación. Se necesita gente experta en estos asuntos que son cruciales en el proceso educativo y que tie-



nen que ver con el desarrollo y discusión sobre didácticas especiales, generación de tecnología, transformación de estructuras organizacionales y formación de maestros. De igual manera, es urgente fortalecer grupos de trabajo que se ocupen de temas vitales como el desarrollo de los maestros, su identidad profesional y la complejidad de las instituciones educativas, labor que ha venido haciendo de manera muy seria el grupo Redes de la Universidad Nacional. Es indispensable contar con estudios consistentes que muestren el impacto de la educación inicial en el desarrollo de la persona, sobre nutrición y aprendizaje, sobre capital cultural y desarrollo de la calidad de la educación. Este tipo de labor requiere grupos estables capaces de hacer investigaciones longitudinales de varios años, desarrollar muestreos sistemáticos, encuestas... Podrían mencionarse muchísimos temas posibles, de modo que los señalados son apenas ejemplos.

El tercer desafío tiene que ver con las políticas públicas y la investigación. Hay un déficit en este campo, no tanto en cantidad como en calidad, pues no sabemos con precisión cuáles de estas políticas han sido benéficas en relación con factores de equidad, construcción efectiva de capital social y humano. Tampoco sabemos cuáles decisiones de los gobiernos han resultado perversas o benévolas. No hay muchos estudios de impacto sobre los efectos de la Ley 715 en aspectos como el financiamiento, la deserción o la calidad integral de la educación. Hace falta analizar el impacto social de una fragmentación educativa por estratos que segrega a las poblaciones infantil y juvenil, con una dispersión de costos educativos que va de los \$900.000 anuales por niño a más

de \$15'000.000 en los colegios privados. Tampoco sabemos tampoco de qué manera ha afectado el conflicto armado a la educación del país, ni si hay ingreso de dineros de origen oscuro en planteles privados; y pareciera no preocuparle a nadie que de la noche a la mañana aparezcan inmensos edificios que a costos de hoy pueden costar varios miles de millones de pesos, cuando a la vez se dice que un colegio es un mal negocio. Se dirá que sí se han hecho estudios, y seguramente son numerosos, pero no se publican, no tienen circulación o no se someten al rigor del debate académico de pares. Esto, desde luego, es explicable en tanto los medios de comunicación no muestren interés en el tema, la comunidad académica siga dispersa y la financiación para quienes quieran trabajar con independencia en asuntos tan espinosos sea precaria.

Este tipo de investigación requiere un rigor académico que demanda economistas, demógrafos, sociólogos y educadores del más alto nivel, habituados a la exigencia de métodos cuantitativos y a la inclemencia de la crítica de sus pares internacionales. Pero es indispensable en el proceso político, pues constituye la única forma de acceso de la opinión a las realidades que los gobiernos no están interesados en mostrar.

Una administración responsable requiere un conocimiento muy elaborado para tomar decisiones, y ese conocimiento no puede limitarse a la disposición de información dispersa. Estudios demográficos, análisis de expectativas ciudadanas, exploración de tendencias económicas y laborales, cambios en los hábitos de consumo cultural, entre muchos otros temas, son la materia prima para el ejercicio responsable de las decisiones de





política pública. Una ciudad como Bogotá, con cerca de siete millones de habitantes, requiere con urgencia de este tipo de investigación.

Es claro que el gran reto de la ciudad no se limita a garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Si quienes asisten a los colegios no reciben una educación de buena calidad es muy difícil pensar en la eficacia del sistema educativo como mecanismo para reducir las brechas de inequidad, promover el desarrollo económico y asegurar un futuro digno para las nuevas generaciones.

En esta materia es muy fácil caer en lugares comunes de la pedagogía o en el simplismo que pretende convertir unas pruebas de conocimientos en parámetro de calidad. Para que esas pruebas adquieran algún sentido es necesario avanzar en investigaciones sobre el aprendizaje, tanto desde el punto de vista de la psicología y las ciencias cognitivas, como desde la perspectiva cultural. Hace falta investigación rigurosa y comparable sobre organización escolar, relaciones entre clima escolar y rendimiento académico, impacto efectivo de la formación de maestros sobre el aprendizaje. El programa Pruebas Comprender, impulsado por la Secretaría de Educación de Bogotá con la participación de varias universidades y grupos de trabajo, el cual explora nuevas maneras de abordar el aprendizaje, es un importante inicio de esta búsqueda.

Todavía hace falta mucho trabajo de investigación sobre percepción de estudiantes, padres de familia y otros sectores de la sociedad alrededor de los problemas en calidad de la educación. También en este campo la Secretaría ha contratado

una encuesta distrital, realizada por una entidad especializada en este tipo de sondeos. Pero es apenas el comienzo, y los resultados de ese trabajo deberían ser sometidos a profundizaciones de mayor calibre. Tampoco sabemos con precisión las expectativas de los jóvenes sobre la educación que quisieran recibir.

Estos son, a manera de ejemplos, algunos de los numerosos campos de investigación que resultan urgentes para la ciudad desde el punto de vista de la administración.

Aún hay bastantes vacíos en la construcción de indicadores complejos para evaluar la calidad, no se han hecho líneas de base y mucho menos evaluaciones de impacto sobre programas que aparecen y desaparecen con las administraciones, sin mayor pena ni gloria. Este, desafortunadamente, suele ser el destino de valiosas iniciativas pedagógicas.

Quiero concluir con una muy breve reflexión encaminada a recordar el sentido de todos los esfuerzos que se hacen desde diversas perspectivas para mejorar la educación. Dentro de las muchas posibilidades de aproximación a la pedagogía, hay una que satisface la necesidad de coherencia cultural requerida para la educación colectiva, y es el abordarla como una forma de humanismo.

Esto significa que lo fundamental es la preocupación por los niños y los jóvenes como seres humanos, como individuos capaces de afecto y razón, como personas cuyo destino se juega a través de vínculos significativos con el mundo y con las demás personas. En una perspectiva humanista no es posible convertir los medios en fines, ni someter la cultura al mandato de la administración,



ni las pasiones que conducen la vida pueden ser restringidas por el imperio de lo pragmático. En este sentido, el humanismo es una perspectiva ética que está por encima de cualquier consideración presupuestal, tecnocrática o de eficiencia.

Bajo una óptica humanística, la pedagogía se convierte en una dimensión de vida que involucra al educador, a la sociedad y al Estado como sujetos responsables de progreso humano, de desarrollo cultural y de conciencia democrática.

Es evidente que una concepción de este tipo conduce a prácticas particulares en la organización de las instituciones educativas —que no solamente son las escuelas y las universidades—, donde sea posible el desarrollo de los individuos como herederos legítimos de una tradición cultural y, a la vez, como transformadores de su realidad.

En una concepción humanística los contenidos, los métodos y los responsables de incorporar a la sociedad a las nuevas generaciones deben ser seleccionados con criterios que den la mayor importancia a los valores fundamentales de la convivencia y la interacción emocional entre las personas, así como al significado que tiene el conocimiento para quienes se acercan a él

como fuente de experiencia y herramienta de progreso.

El aprendizaje, entonces, adquiere su dimensión más profunda al ser el producto de una relación social en vez de una simple acumulación de información inconexa. Esto abre nuevas perspectivas —ya ampliamente exploradas y desarrolladas desde diversas disciplinas— para el desarrollo de métodos de trabajo educativo que involucren a niños y jóvenes en la construcción de conocimientos significativos.

Al mismo tiempo, la perspectiva humanista devela una nueva concepción que orienta la formación de los maestros como individuos identificados con su misión cultural y poseedores de un sentido personal de dignidad que les otorga el rol elegido por ellos y encomendado por la sociedad. Esta dimensión de crecimiento humano debería incidir en la formación inicial de los educadores de modo que desde el comienzo de su preparación puedan progresar en su enriquecimiento cultural y en sus habilidades de interacción emocional, que constituyen la base de lo que en términos antropológicos podríamos llamar “adultos admirables”.

# Los latinos, América Latina y la política de investigación: perspectivas hacia el nuevo humanismo

NATALIA JARAMILLO

Traducción libre de Ana María González Forero

Desde la Revolución Industrial América Latina se ha constituido en representante primordial del capitalismo débil, situándose en la periferia de un sistema capitalista internacional que la obliga a sobreexplotar a sus trabajadores. Como lo explica Enrique Dussel, *«al interior del sistema capitalista internacional, ellos (América Latina) terminan transfiriendo valor hacia el capital central y sus centros metropolitanos de manera estructural; primero hacia Inglaterra, desde 1945 a Estados Unidos, y ahora, a los gigantes del capitalismo transnacional como Japón, Alemania y el Mercado Común Europeo»* (1995:129). En consecuencia, la región hoy se caracteriza por ser una economía dependiente de firmas transnacionales y estructuras internacionales como la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Los falsos profetas de las políticas neoliberales han promovido (desde 1980) una era altamente vulnerable que Eduardo Galeano (2002) ha llamado la *«mitología del mercado libre y la sociedad de consumo»*, caracterizada por el colapso económi-

co sistemático de Argentina, Bolivia, Brasil, Perú y Venezuela. Y en Méjico, el denominado “chico de portada” de la reforma comercial y la liberalización económica, la desigualdad laboral ha logrado niveles históricos desde 1984 (Bouillon, 2000). Aunque notables movilizaciones de los trabajadores y los indígenas han acompañando las “crisis”,<sup>1</sup> social y económicamente la región se encuentra en un estado de relativa inestabilidad y discordia. Con un tercio de su población viviendo en la pobreza y el 20% más pudiente recibiendo el 60% de la riqueza de la región, América Latina sufre el mayor índice de inequidad en el ingreso a nivel mundial junto con el África Subsahariana (IDB, 2003).

Dadas estas trayectorias económicas y sociales, no es sorprendente que el 40% de los extranjeros que viven en los EE. UU. sean latinos (NCLR, 2004), el 54% mejicanos. Las redes transnacionales de re-

<sup>1</sup> Ver McLaren, P. y Jaramillo, N., “Critical Pedagogy as Organizational Praxis: Challenging the Demise of Civil Society in a Time of Permanent War”.



clutamiento de mano de obra, la reunificación familiar y las diferencias salariales que caracterizan la frontera suroccidental de EE. UU., establecen poderosas razones de contexto para la existencia de inmigración mejicana (Suárez-Orozco, 2001). Conocido como el “Programa neobracero”, el flujo de trabajadores indocumentados hacia los EE. UU. sirve para mantener la explotación laboral de una fuerza de trabajo que se vende a precios infrahumanos a cambio de la *posibilidad* de ascender o por lo menos de mejorar su calidad de vida. Tras la dignidad personal y material, son sus hijos los que en últimas encarnan la *esperanza*.<sup>\*</sup> Llevando la pesada carga de su pasado y la esperanza en el futuro, a los chicos y chicas se los ofrece —confiadamente— a la institución que les promete visiones triunfalistas de la sociabilidad humana: la educación.

Entre las instituciones sociales de los EE. UU. y de otros países con marcos educativos similares, las escuelas públicas son las que tienen la mayor responsabilidad en la inclusión de los jóvenes y sus familias al régimen neoliberal. Para algunos educadores, como Aronowitz (2004), las escuelas sirven como mecanismo inicial para conectar a los niños y sus familias al espectro amplio de la vida social. La “vida social”, en estos términos, incluye nociones amplias de ciudadanía pero también, y de modo aún más importante, sugiere la posibilidad de cosechar un cuerpo de ciudadanos aptos para el trabajo. Vale la pena citar al autor mencionado:

La escuela común está encargada de preparar a la infancia y la juventud para sus responsabilidades duales en el orden social: la ciudadanía, y posiblemente, la tarea primordial, el trabajo. Por un lado,

en el currículo antiguo en busca de la ciudadanía democrática para la sociedad secular las escuelas debían, supuestamente, transmitir las joyas de la ilustración, especialmente la ciencia y la literatura. Por el otro, a los estudiantes se les preparaba para el mundo laboral a través de un énfasis frágil pero definitivo en el valor compensatorio del trabajo, la importancia de la familia y, evidentemente, el imperativo del amor y la lealtad hacia la patria.

Estamos de acuerdo con la descripción de Aronowitz de la escuela pública, y la encontramos particularmente relevante para las poblaciones pobres, marginadas, que luchan sin descanso por la incorporación en el paisaje de la sociedad global dominante, caracterizado por la ética del mercado libre. La noción de que son las escuelas las que, en últimas, dan forma y fundamento a las futuras generaciones bajo el mantra de la construcción de la democracia o del amor a la patria, es una herramienta necesaria para que los diseñadores de políticas y otros miembros de la élite burguesa justifiquen el diseño de programas e iniciativas pedagógicas para homogeneizar y unificar a una población aparentemente variada. Lo que a menudo se pasa por alto es el papel que juegan las escuelas como portaféretos en la maximización de la utilidad y la sostenibilidad de una economía mercadocéntrica basada en la división social del trabajo. Es allí donde los vínculos entre la expansión del capital y la escolaridad comienzan a aclararse, en términos de que las escuelas se vuelven parte del mercado (a través del aumento de la privatización) y que su papel es ser las instituciones en las que se produce una importante mercancía: la mano de obra humana.

\* En el original esta palabra se encuentra en español (N. del T.).



Como ejemplo explicativo tengamos en cuenta un documento-lineamiento de política desarrollado por el Gobierno de EE. UU. en torno a una petición explícita de las comunidades latinas. En el documento el Gobierno captura con claridad el interjuego entre escuelas, trabajo, capital y ciudadanía. Un informe realizado por una comisión contratada por la administración Bush Jr., titulado “Del riesgo a la oportunidad, hispanos en Estados Unidos”, sintetiza estas relaciones de la siguiente forma: si no cambia el panorama del empleo, las consecuencias económicas de una fuerza de trabajo sin educación desgastarán la economía de los EE. UU. Los hispanos no están maximizando su potencial de ingreso o desarrollando seguridad financiera. Esto conlleva pérdidas en ingresos tributarios, tasas bajas de consumo, ahorro per cápita en descenso y costos sociales en ascenso.

Este relato reduce el “fracaso” de los latinos (también llamados hispanos) en la economía a una letanía de factores educativos discretos (Miron e Inda, 2000). Cuando existen factores tales como resonancia familiar limitada, baja instrucción académica, desconocimiento del inglés o baja confiabilidad de los resultados, la inversión en “mejoramiento” escolar se considera la única alternativa viable que contribuye a la eliminación de la “crisis” social y fiscal asociada a la latinización de Estados Unidos. La comisión asevera que *«aunque el mejoramiento escolar puede ser una inversión cara a corto plazo, su utilidad, en últimas, es mucho mayor, ya que representa una fuerza de trabajo hispanica educada»* (2004:3). Cuando la participación de los latinos en el mercado laboral se contraste a partir de indicadores que midan su

integración a la educación y otros aspectos de la vida social, el escenario estará dispuesto para “reformular” o “rectificar” las condiciones asociadas con lo que se percibe como “asimilación fracasada”.

Entre varios grupos étnicos, los latinos tienen el mayor índice de deserción escolar en secundaria (casi 28%) y, si son inmigrantes recién llegados, la deserción es del 40% (NCLR, 2004). Solo uno de cada diez latinos mayores de veinticinco años ha recibido grado de bachiller (o superior), pero en el 2002, uno de cada cinco presos en los EE. UU. era latinoamericano (NCLR, 2004:11). Cerca de cinco millones de estudiantes de inglés residen en los EE. UU., la gran mayoría de ellos hispanoparlantes, y entre 2000-2001 los latinos eran el 10% de la población en edad escolar —una proporción que está condenada a aumentar exponencialmente—. Cuando se revisa la “experiencia latina” en detalle, los diseñadores de políticas reciben el ímpetu y el combustible necesarios para crear e implementar iniciativas educativas capaces de cambiar la tendencia al supuesto fracaso. Tal es la lógica detrás del aumento en la estandarización —como forma de igualar insumos y productos educativos— del currículo, de los mecanismos de prueba y de las técnicas de instrucción. Para los latinos y otros segmentos poblacionales aferrados a la retórica del nacionalismo positivo, las políticas educativas con ese espíritu tienen un atractivo irresistible. Pero, en últimas, tales esfuerzos se hacen a costa de una cruel y a menudo violenta pedagogía de deshumanización que pone la carga sobre los hombros de los jóvenes no aculturados, exigiéndoles la adopción de “formas de ser” que son, de hecho, extranjeras y ajenas.



## El papel de la pedagogía crítica

Como educadores críticos rechazamos la noción de que los estudiantes marginados deben escoger entre oposiciones binarias —entre el americanismo<sup>2</sup> y el antiamericanismo—. También rechazamos la noción de que las escuelas han de servir al capital en lugar de hacerlo a la humanización de los niños, las niñas y sus familias (De Lissovoy y McLaren, 2003). Así mismo, somos conscientes del complejo conjunto de relaciones sociales que ha obligado a millones de trabajadores y latinoamericanos pobres a abandonar sus países de origen en busca de una alternativa viable. La poderosa noción de las identidades nacionales abarcales, y las tensiones y contradicciones confrontadas en cada aspecto de la vida social estadounidense por los “inmigrantes” o los “exiliados”, nos exige articular una pedagogía crítica humanizante y enraizada en las dimensiones culturales, espirituales y lingüísticas de la vida cotidiana. Pero una pedagogía humanizante también debe estar soportada en una crítica de las relaciones y prácticas sociales materiales asociadas con las formaciones capitalistas contemporáneas. La explotación de la capacidad humana (poder-trabajo) no está limitada al espacio regional o geográfico. Los latinos en EE. UU. y en otros países están articulados a una red de relaciones transnacionales vinculadas a la acumulación de capital y la extracción de plusvalía. Moviéndonos del centro a la periferia, es necesario que nos comprometamos críticamente con los movimientos sociales y las iniciativas de educación popular latinoamericana como lugares ilustrativos hacia la humanización de la pedagogía crítica.

Raúl Burgos (2002) muestra que históricamente las luchas populares en América Latina han confrontado la fuerza ideológica y cultural del capitalismo. Escribe que *«el neoliberalismo ejerce su dominio fundamental en el nivel cultural, atacando los valores constitutivos de la identidad popular, la identidad nacional y las tradiciones de lucha existentes en las experiencias históricas»*. Es claro que existe una dimensión cultural del neoliberalismo (aunque esperamos poder disentir de la opinión de Burgos en que su manifestación cultural es mayor que sus imposiciones materiales). Las luchas y las iniciativas de educación popular en toda América Latina han respondido a la dominación en numerosas formas. Desde los zapatistas de Chiapas, hasta los piqueteros en las calles de Buenos Aires, existen múltiples grupos comprometidos en un proceso de reafirmación de la identidad nacional y personal a través de la *concientización* colectiva (Freire, 1979). Los zapatistas dicen haber *«desarrollado una pedagogía autónoma como alternativa educativa, definida y administrada por las comunidades indígenas e independiente de las posiciones ideológicas de los que ocupan el poder»* (Flores, 1999); los piqueteros usan medios alternativos en su compromiso de crear formas “horizontales” y “no jerárquicas” de comunicación y organización en su lucha contra el capitalismo y el imperialismo (Scatamburlo-D’Annibale, Suoranata, Jaramillo y McLaren, en imprenta). Estos movimientos existen de formas múltiples y enfrentan una multitud de contradicciones internas y en contra de los poderes del

<sup>2</sup> Refiriéndose a los Estados Unidos y no a la tendencia antropológica en defensa de las poblaciones nativas del continente americano. (N. del T.).



aparato estatal neoliberal. Sin embargo, el punto que queremos enfatizar es el del radicalismo ético que surge de la actividad humana colectiva, como en el caso de los zapatistas y los piqueteros. Es un radicalismo que refuta formas impuestas de ser y promueve aquellas creadas por los pueblos mismos; un radicalismo enraizado en la realidad sociohistórica de las comunidades que luchan contra el poder totalizador del capitalismo global, el que sostenemos es la esencia de la pedagogía crítica humanizante.

Una pedagogía crítica humanizante respeta el idioma y la identidad cultural del estudiante. Comienza, en palabras de Antonia Darder (2002:135), «con la perspectiva de que todos los seres humanos participan activamente en la producción de sentido y, por ende, refuerza una mirada dialéctica y contextual del conocimiento». Los trabajadores culturales que representan esta tradición le piden a sus estudiantes que recuerden el pasado para situarse social, política y económicamente en el presente, y para andar hacia un futuro construido sobre una universalidad utópica que cree las condiciones para que los pueblos se liberen a sí mismos, a su modo y de acuerdo con su contexto, de todas las formas de opresión, dominación, alienación y degradación. Una pedagogía construida a partir de estas perspectivas y prácticas busca comprender los motivos subyacentes, los intereses, los deseos y las prevenciones hacia cambios draconianos en política educativa, y refuta métodos atribuidos a la producción de conocimiento.

En vez de borrar las formaciones culturales de los estudiantes, una pedagogía crítica humanizante devela los escombros del dialécticamente creado ser capitalista y su opresiva fortaleza estatal (o

amplio imperio del capital), logrando dar inteligibilidad a lo que significa ser el sujeto y no el objeto de la historia. Sin embargo, es claro que necesitamos más que un cimiento normativo para lograr un nuevo cosmopolitismo cultural; también es necesario un cambio mayor en las formas de producción. Por sí mismo, esto logra poco en la erradicación de la ley del valor capitalista. Lograr llegar más allá de dicha ley es un reto que puede ser alcanzado por medio de la adopción de una crítica materialista histórica.

Una crítica materialista histórica nos permite examinar las formaciones culturales cuando se refieren a relaciones específicamente sociales. En otras palabras, el materialismo histórico nos aporta un terreno fértil para disipar ideologías y sistemas de creencias acerca de la condición “natural” de la cultura y de las prácticas culturales. A través de él las experiencias de los estudiantes son consideradas el material primario de las actividades; así producen y reproducen la forma social de su trabajo. Por ende, un estudiante no solo se caracteriza a través de las marcas identitarias que se le asignan (por ejemplo, “latina no angloparlante”), sino que es entendido en relación con la forma social más amplia, el capitalismo, y con cómo las fuerzas materiales de la producción dan forma a las necesidades físicas de su vida. El materialismo histórico desnaturaliza y desmitifica los argumentos legendarios sobre la pobreza, la desprotección comercial, la marginalidad. Refuta cualquier razonamiento que sugiera que la pobreza es inevitable o que la opresión es una condición natural de la especie humana. Es una herramienta para que los educadores puedan comenzar a imaginar un universo social diferente en el cual cada



ser humano recibe la oportunidad de desarrollar y actualizar sus capacidades y así satisfacer sus necesidades y las de su comunidad.

Esta exposición comenzó concentrándose específicamente en el caso de América Latina y de los latinos residentes en EE. UU para llamar la atención hacia las formas particulares a través de las cuales el neoliberalismo y la globalización afectan y delatan la práctica y la política educativa, y la formación de identidad subjetiva de los estudiantes. Hasta este punto, la discusión se ha centrado en lo político y en las políticas de nivel macro. Esto es útil e informativo para los educadores críticos ya que analiza la totalidad de las relaciones sociales que develan el semillero del cual germinan la escuela y la sociedad. Pero también puede ser limitante ya que no ofrece una perspectiva más matizada y compleja capaz de hacernos comprender la forma como las escuelas, los estudiantes y las familias encarnan, interpretan, resisten y transforman la organización del aprendizaje y otras relaciones sociales. Esto ha llevado a los académicos a examinar las políticas de investigación y al desarrollo de una tradición denominada etnografía crítica.

### La política de investigación

Los esfuerzos por investigar y documentar la subjetividad humana en relación con una estructura política y económica más amplia han llevado a los científicos sociales al reino de la etnografía crítica. Esta se refiere tanto a la metodología de indagación como al marco teórico (la teoría crítica) que se esfuerza por desentrañar y desnaturalizar las relaciones y estructuras de la opresión, la dominación y la marginalización. Aunque en la

superficie el método y la teoría representan dos conceptos aparentemente distintos, están interrelacionados dialécticamente a través de un tejido simbiótico de hilos discursivos. El “método” de posicionamiento, entrevistas, observación, participación y documentación está conducido en parte, por el marco epistemológico del “saber”. Y las “reivindicaciones de verdad” que resultan del método de indagación escogido generan niveles de comprensión ostensiblemente transformadores del mundo social (Carspecken, 1996, 1999). Bajo este parámetro, la teoría y el método se unen en una relación duradera que logra hacerlos interdependientes. Como explica Phil Carspecken (1996), una preocupación de la teoría es que *«siempre está condicionada por el supuesto de que las inequidades se pueden describir con veracidad a través de algún método investigativo»*. Para Willis y Trondman (2000), la etnografía y la teoría se vuelven una sola *«para producir un sentido concreto de lo social entendido como autoemergente y producido dialécticamente»*.

La multiplicidad de miradas bajo el dominio de la “etnografía crítica” sugiere que es mucho más que una empresa monolítica (Anderson, 1989; Kincheloe y McLaren, 2004). Su origen teórico y metodológico se extiende a través de un terreno amplio de tradiciones filosóficas y disciplinas académicas. Los antropólogos, los sociólogos y los educadores (para nombrar sólo algunos) la emplean como herramienta metodológica capaz de capturar la experiencia social en detalle. La etnografía crítica se desarrolló desde un lugar de insatisfacción con el método científico —pregunta, hipótesis y hallazgos— que solía atrapar a los científicos sociales en explicaciones estáticas, li-





neales y numéricas de los complejos fenómenos sociales. Más aún: diferentes momentos históricos han obligado a los científicos sociales a crear rupturas con las miradas normativas del mundo en un esfuerzo por deconstruir las narrativas dominantes y producir formas de conocer que promuevan la liberación y no la opresión, la emancipación y no la represión. Muy asociada con la Escuela de Frankfurt (Kellner, Carspeken, 1996), la teoría crítica (occidental) por sí misma surgió durante el período en el cual *«el mundo estaba en la necesidad urgente de ser reinterpretado»* (Kincheloe y McLaren, 2004). Preocupados por la expansión del capital y la aparición de regímenes fascistas y xenofóbicos (Alemania nazi), la tradición crítica evidenció la necesidad urgente de cambiar la academia. Una nueva óptica se hizo necesaria para examinar la construcción social de la experiencia, entender las relaciones de poder y mantener *«una radicalidad en desarrollo»* (Kincheloe y McLaren, 2004). Y mientras que los “críticos” convergían en una escala de valores orientada y motivada por las inequidades sociales y la necesidad de trabajar hacia un cambio social progresivo (Carspeken, 1996), varios “paradigmas interpretativos” (Denzin y Lincoln, 1994) —incluyendo la teoría feminista— se desdoblaron a partir de esa tradición.

El pensamiento feminista, junto con algunas perspectivas indigenistas, posmodernas y postestructuralistas, han logrado avanzar la teoría y la metodología de investigación. Específicamente, estas últimas perspectivas han comprometido educadores, teóricos e investigadores de la tradición crítica a examinar con sumo cuidado su propio lenguaje, sus métodos y sus formas preconcebidas de ver la política de investigación y

la pedagogía crítica en el mundo (Macedo, 2006; Freire, 2004). En ese sentido, el papel jugado por el pensamiento feminista en la ampliación de los métodos, teoría y práctica de la investigación, tiene relevancia para este escrito. En el corazón del debate entre la teoría feminista y la teoría crítica se encuentra una tensión emergente acerca del lugar de las mujeres —categorizadas o por sus constructos sexuales o por los de género— en el paradigma crítico. Aunque existen varias tendencias del feminismo y la teoría feminista, me ocupo explícitamente de la tradición humanista marxista y de las formas en las que su mandato de “revolución permanente” puede moldear nuestra comprensión de las relaciones sociales del capitalismo, a la vez que darnos impulso en los esfuerzos por trascenderlas. Aunque gran parte del trabajo en humanismo marxista se encuentra en las trayectorias disciplinarias de la ciencia política, algunos esfuerzos recientes —como son los trabajos de Peter McLaren— han logrado revitalizar y repolitizar la teoría y la pedagogía críticas (tangencialmente, también la investigación) en educación. Volveré sobre este punto.

### La teoría feminista y la etnografía crítica: puntos de inflexión de la crítica

La etnografía y la teoría críticas son frecuentemente puestas a prueba por su aparente sesgo occidental, centrado en la esfera de un sujeto masculino y eurocéntrico. Por ejemplo, Linda Tuhiwai Smith se opone enfáticamente a la “investigación” que *«está inseparablemente vinculada al imperialismo y colonialismo europeo»* (1999:1). Hablando desde la posición estratégica del “colonizado”, a quien abiertamente “privilegia”, Smith



construye una metodología de “descolonización” que comienza con y a partir de las vidas, voces y experiencias de los otrora invisibles pueblos indígenas. Aunque acepta que la teoría/etnografía crítica contiene ciertos elementos progresistas, afirma que *«la investigación occidental parte de un ‘archivo’ de conocimiento con sistemas, reglas y valores que van más allá de las fronteras de la ciencia occidental y al que ahora se denomina Occidente»* (1999:42), un sistema al que se refiere como *«investigación a través de ojos imperiales»*. Mediante la elaboración de un cuidadoso esquema sobre las formaciones culturales de Occidente Smith reta a los científicos sociales a comprometerse en un procesos de autorreflexión, ya que las teorías y métodos, entendidos como libertarios por los investigadores, pueden de hecho convertirse en nuevas formas de opresión. Las feministas han hecho resonancia sobre formas similares de crítica contra la tradición crítica en general.

La invisibilidad de las vidas de las mujeres y la escasa atención sobre los nexos más amplios de las jerarquías basadas en el género que influyen la teoría y el método del investigador, han impulsado a las teóricas feministas a desarrollar metodologías alternativas y perspectivas hermenéuticas diversas para entender los fenómenos sociales (Hesse-Biber, Gilmartin y Lydenberg, 1999). Como lo mencionan Kincheloe y McLaren (2004), *«después de la crítica feminista, la teoría crítica no podrá volver al paradigma de indagación en el cual el concepto de clase social está asépticamente privilegiado y exaltado como el concepto mayor de la Santa Trinidad compuesta por raza, clase y género»*. Desafortunadamente, sin embargo, la erudición feminista está restringida a los círculos

feministas. En las últimas dos décadas, la teorización feminista ha asegurado un lugar en el gran salón de la teoría/etnografía crítica, pero mantiene un estatus de “ciudadano de segunda” con respecto a las formas dominantes de teorizar y examinar los fenómenos sociales. ¿Cómo, entonces, podremos comenzar a articular el proyecto que incorpora la teorización feminista como aspecto central de la comprensión de las relaciones sociales, sin caer en el aislacionismo, el esencialismo y el fulcro inmaterial que separa a las mujeres del resto del mundo?

La ganadora del Premio a la Paz de Sydney en el 2004, Arundhati Roy, afirmó en su discurso de aceptación que *«una lucha política que no tenga a las mujeres en su corazón, arriba, abajo y dentro, no es una lucha en realidad»*. La teorización feminista en la etnografía crítica es funcionalmente imperativa en un proyecto que busca develar las relaciones de opresión y establecer proyectos de transformación hacia la liberación humana. Esto no significa que los demás constructos caigan en desuso para darle espacio a la teoría feminista, sino que las experiencias de las mujeres se entiendan y examinen desde los lugares específicos historicistas y materialistas. Los lenguajes de la crítica han de estar acompañados del análisis de las vidas de las mujeres en la esfera cultural y política más amplia y traspasar las maquinaciones patriarcales de dominación para dar crédito a nuestras nociones de feminidad y masculinidad. Siguiendo los planteamientos de Chandra Mohanty, la teoría feminista examina la categoría analítica de las mujeres en modos específicamente históricos que subrayan la *«naturalización de las jerarquías de género y raza»* (1997). Un énfasis



distintivo en la posición de las mujeres en la economía estructural, y un análisis de las formas en las que el género se construye, nos muestra la naturaleza patriarcal —otrora oculta— del sistema capitalista de explotación y subordinación. En su trabajo sobre mujeres pobres trabajadoras del Tercer Mundo, Mohanty articula estas relaciones de manera excelsa cuando escribe que *«las mujeres tercermundistas ocupan un lugar específico en la división internacional del trabajo que ilustra y explica las características determinantes de los procesos de explotación y dominación capitalista»* (1997).

Mientras que la teoría/método feminista emergió, en parte, como *«respuesta al reclamo de universalidad y objetividad occidental e históricamente dominante del relato masculino sobre el mundo»* (Frye, 1996), la teorización feminista a veces es limitada, puesto que es proclive a desarrollar su propio “relato femenino sobre la verdad del mundo”. A través de un discurso unificador que no logra considerar el estatus diferenciado de las mujeres en la raza y la clase, algunas tendencias de la teoría/método feminista privilegian y promulgan nociones esenciales sobre el género. Chela Sandoval (1991) ha sido una de las críticas más enérgicas contra lo que llama (siguiendo a Gayatri Spivak) “la teoría feminista hegemónica”. De acuerdo con ella, esta aparece históricamente con el movimiento feminista en los ochenta, cuando las feministas (predominantemente blancas y de clase media) ignoraron las diferentes comprensiones de la *«dominación, subordinación, y la naturaleza de la resistencia efectiva»* (Sandoval, 1991:195). Como réplica, construye la teoría del feminismo tercermundista estadounidense, una

teoría —y un método— de conciencia diferencial oposicional, que *«está compuesta por una formulación capaz de alinear los movimientos de justicia social con los que han sido identificados como movimientos mundiales de descolonización»* (1991:195). Con argumentos similares a los de Linda Smith, las feministas de color y aquellas que se ocupan del estatus diferenciado de las mujeres en la economía política, buscan teorías y métodos alternativos para capturar su carácter “oposicional”. Un movimiento que ha intentado responder a las formas locales y contextualmente específicas de la experiencia femenina es la *teoría feminista del punto de vista*.<sup>3</sup>

La contribución más obvia de la teoría feminista a la etnografía crítica es la insistencia en iniciar la investigación con y a través de las vidas de las mujeres. Posiblemente la teoría más desarrollada del método feminista puede ser rastreada hasta la teoría feminista del punto de vista. Usando un enfoque marxista como punto de partida, el punto de vista feminista emergió con un énfasis en lo concreto, corpóreo y de género de las experiencias de las mujeres como fuente desde la cual articular comprensiones diversas y localizadas de la estructura social dominante. La premisa subyacente es que *«comenzar la investigación desde la vida de las mujeres genera relatos menos parcializados y distorsionados no solo sobre la vida misma de las mujeres sino de todo el orden social»* (Harding, 2004). La teoría feminista del punto de vista dirige a los investigadores para que comien-

<sup>3</sup> En algunas traducciones se utiliza la “teoría del punto de vista feminista”, pero como el *standpoint* original no es feminista necesariamente sino femenino, considero más apropiada la traducción que seguiré utilizando.



cen desde las experiencias marginales, distintivas y corporales de los grupos oprimidos para entender las formaciones y las comprensiones grupales dominantes (Haraway, 1991; Harding, 2004; Hartsock, 2004; Smith, 1974). Basándose en las vidas colectivas y con perspectiva de género de las mujeres, la teoría feminista del punto de vista convoca a los investigadores a moverse más allá de las comprensiones y experiencias individuales, adentrándose en lo que Dorothy Smith describe como la *«exploración más allá del conocimiento tácito, profundamente al interior de lo que pasa más allá de él y está fuertemente implicado en cómo llegó a ser»* (1974:29). Aunque la teoría del punto de vista implica la causalidad entre lo “local” y el “universo social”, en lugar de ver los fenómenos sociales como lineales, proclama una lente dialéctica de análisis donde la especificidad de la opresión estudiada se entrecruza en una red de relaciones sociales más amplias. El punto de vista no difumina las problemáticas de clase, raza, cultura o sexualidad (para nombrar algunas); es en el proceso de abstracción de conocimiento de lo concreto a lo complejo y universal que la conciencia múltiple y compartida se desarrolla. La tendencia usual, sin embargo, es mantener la posición fija en lo local y esencializar la “forma de hacer las cosas” de las comunidades como la única “forma de reivindicación de verdad”.

Mientras que la teoría del punto de vista insiste en comenzar las investigaciones a partir de los puntos de vista de las mujeres, en dirigir la atención a las reflexiones teóricas exhibidas por Marx en sus escritos acerca de la división sexual del trabajo, y en reclamar las posiciones de marginalidad como lugares objetivos y científicos desde los cuales la

generación de conocimiento y la comprensión del mundo social no solo son posibles sino valiosas, una tradición humanista marxista-feminista insta a los investigadores a comprometerse con las múltiples realidades que complican la vida de las mujeres simultáneamente. La tradición humanista marxista se rehúsa a caer en el biologismo, o el método sintético de interpretación de los escritos de Marx sobre la división sexual del trabajo. En otras palabras, dichas por Maya Jhansi (1999) en su estudio sobre los escritos de Hartsock, sobre la división sexual del trabajo, *«lejos de retar verdaderamente la división sexual del trabajo o aquella división entre el trabajo mental y el trabajo manual, Hartsock, como las feministas radicales, parece sólo revertir el criterio —el trabajo femenino sobre el masculino, el trabajo manual sobre el mental—»*.

Para Jhansi (1999), la tradición humanista marxista no enfatiza los determinismos biológicos de la división sexual del trabajo sino los elementos sociales; en otros términos, se ocupa de las relaciones sociales fundamentales entre las personas y entre ellas y su actividad productiva material. Su proyecto, entonces, se dedicaría a desarraigar las relaciones productivas existentes y no simplemente a repartir y redistribuir el valor entre los géneros.

El feminismo en el humanismo marxista reconoce la relación alienante entre hombres y mujeres como la característica constitutiva de los escritos marxistas sobre la sociedad. Una epistemología del punto de vista puede discutir que no habría límite en la cantidad de puntos de vista subjetivos que pueden ser investigados con perspectiva de género, raza y clase; sin embargo, los “puntos de



vista” no se prestan a comprensiones profundas y permanentes sobre los fenómenos sociales, son ubicaciones temporales que cambian de acuerdo con los contextos locales que los promueven. Con ello no quiero decir que la tradición humanista marxista no considere un ambiente histórico y contextualmente fluido en el que los actores sociales operen, pero sí resaltar que los puntos de vista no conectan el conocimiento generativo con perspectivas filosóficas más amplias de resistencia y transformación, lo que Raya Dunayevskaya, una de las fundadoras del humanismo marxista, llamó “filosofía de la praxis”.

Una filosofía de la praxis nace a partir de las reflexiones de Marx sobre lo que él llamó la revolución en permanencia<sup>4</sup>. En tanto que la teoría marxista pasada y contemporánea se ha dedicado a los aspectos económicos de los escritos marxistas, Dunayevskaya ha seguido de cerca la elaboración de las relaciones humanas sensuales, centrales al pensamiento de Marx, alrededor del cambio y la transformación. Para Marx el eje era la reconfiguración de las relaciones de clase para que los antagonismos por sí mismos fueran abolidos, no alterados, y así lograr la creación de una nueva sociedad y no simplemente el mejoramiento de la existente. Acerca de estas ideas, Dunayevskaya escribe:

Esta revolución en permanencia está basada en las nuevas fuerzas revolucionarias, y esta nueva filosofía de la revolución que pude construir en mi lectura del *Manifiesto Comunista* tiene que ver con la total desarticulación de lo viejo, una creación absoluta de lo nuevo, que muestre no solo aquello contra lo que estamos sino también aquello para lo que somos. En una palabra, aunque hemos desafiado no sólo los modos de producción

sino también las formas de familia y hemos desenterrado la relación fundamental hombre-mujer, debemos movernos aún más allá, hacia la dialéctica de la revolución; es decir, “la dialéctica de la negatividad como principio movilizador y creador” de la filosofía hegeliana.

Y como Jhansi anota (siguiendo a Dunayevskaya), «*el método filosófico marxista fue impulsado por la búsqueda de maneras a través de las cuales hacer una revolución total, global, profunda y permanente*» y «*Marx hizo que la transformación de la relación alienada entre hombres y mujeres fuera central en su visión de la nueva sociedad humana*».

Para Dunayevskaya (2002) la negatividad absoluta implica más que la lucha económica, implica también la liberación de la humanidad de la sociedad de clases. Esta es necesariamente una lucha política y revolucionaria, no sólo económica. Tal reflexión en particular es lo que, para nosotros, señala el fecundo poder del humanismo marxista-dunayevskayano —el reconocimiento de que Marx no está hablando de las relaciones de clase sino de las relaciones humanas—. Las corrientes domesticadas de la pedagogía crítica están demasiado preocupadas por adelantar cambios dentro de la sociedad civil o la “esfera pública” burguesa, donde los estudiantes son simplemente puntajes de exámenes y su comportamiento está codificado con respecto a las normas de civilidad. Marx nos exhorta a que vayamos más allá de este tipo de materialismo que no logra comprender la

<sup>4</sup> Aunque el término utilizado por Marx, según la traducción anglosajona, es *revolution in permanence*, en las traducciones al español de los textos de Trotsky se utiliza “revolución permanente”. Por ajustarse mejor a la intención original, lo utilizo. (N. de T.).



naturaleza sensual humana y que trata a los seres humanos como simples estadísticas o formas de comportamiento “promediadas”. Necesitamos desplazarnos hacia una nueva humanidad social. Esto nos lleva mucho más allá de la simple sociedad civil. Necesitamos trabajar hacia la meta de convertirnos en productores asociados, trabajando en condiciones que hagan progresar la naturaleza humana, donde la medida de la riqueza no sea el tiempo sino la solidaridad, la creatividad y el desarrollo pleno de la capacidad humana (McLaren y Jaramillo, 2006).

### Hacia el nuevo humanismo

La etnografía crítica feminista y el humanismo marxista aportan la crítica necesaria al campo de la investigación cualitativa en general y a la etnografía crítica en particular. Los académicos críticos se han esforzado mucho por documentar la manera como las formas de producción y reproducción de las identidades (Dolby y Dimitriadis, 2004; Willis, 1979; MacLeod, 1987) se conectan con las formaciones culturales institucionalizadas, arraigadas en las estructuras de clase del capitalismo tardío. Pocos han incorporado a las mujeres, al género, en las relaciones sociales fundamentales articuladas por Marx para entender las formas en que estas mismas instituciones (por ejemplo, las escuelas) ponen en práctica y reproducen las relaciones sociales alienantes entre estudiantes en el mundo material. El punto no es solo nombrar y documentar tales prácticas, sino observar la organización social del aprendizaje como un todo.

Una etnografía crítica feminista analiza la multiplicidad de formas y niveles en los que los lugares culturales y sociales no solo transmiten las

construcciones normativas del género sino que también *las producen*; abriendo un espacio para el diálogo crítico acerca de las nociones dominantes de la “masculinidad” y la “feminidad”. Las tradiciones feministas defienden cosas distintas, pero, en últimas, la meta es generar conocimientos que incluyan y partan de las vidas de las mujeres, develando la forma en que tanto hombres como mujeres, son involucrados en la lógica capitalista y en las prácticas de explotación y marginalización como productores y consumidores. Además sitúa el análisis del género, material e históricamente, como parte integral del proyecto pedagógico de la liberación y la transformación.

Estemos o no ocupados con la educación de ciertos grupos de estudiantes basándonos en su afiliación étnica, cultural, nacional o lingüística, o preocupándonos de la educación desde la perspectiva de las políticas y prácticas del nivel macroestructural, nuestro reto es desarrollar un enfoque que mantenga el movimiento entre la teoría y la práctica y que permita la expresión plena de los sujetos sociales de las mujeres, los hombres, los indígenas, los negros, los blancos, los latinos, y así sucesivamente. Pero, como nos lo recuerda la tradición humanista marxista, examinar las especificidades locales de las formaciones culturales no significa una ruptura de las relaciones sociales materiales y de clase. Por el contrario, un nuevo humanismo debe unificar y concretar la experiencia de la vida con la actividad productiva. Nuestra esperanza para el futuro estriba en la utilización de nuestra energía creativa para desarrollar metodologías alternativas y revolucionarias de trabajo con nuestras comunidades en busca de la justicia, la democracia y la ilimitada actualización del cuerpo y la mente.

# Balance final del Congreso



# I

## Panel final: Desafíos actuales de la investigación en educación y pedagogía: compromisos y perspectivas

*Participantes:* Alejandro Álvarez, Ana Brizet, Francisco Cajiao, Pablo Pineau, Peter McLaren, Amneris Maroni y Cecilia Rincón.

*Relatoras:* Ingrid Ramírez y Enith Pulido

### Resumen de las intervenciones

ALEJANDRO ÁLVAREZ<sup>1</sup>

Candidato a doctor, docente investigador  
Universidad Pedagógica Nacional

El congreso ha hablado de los usos políticos y sociales de la investigación, del papel de los maestros, de su condición de intelectuales, de otros investigadores no maestros, de las relaciones entre la investigación y el Estado, de las posibilidades de transformación de la escuela a partir de la investigación, del tipo de transformación que se pretende, del lugar político del conocimiento, del uso capitalista del conocimiento, de otras sociedades posibles, del lugar de la experiencia en la producción del saber pedagógico, de las búsquedas de colectivos de maestros que escriben e innovan; en fin, se ha puesto en escena un conjunto de prácticas y saberes a partir de las cuales

se deben inferir algunas conclusiones acerca de los usos posibles de la investigación en educación y pedagogía.

La relatoría<sup>1</sup> se ha estructurado alrededor de cuatro ejes temáticos que recogen los planteamientos del congreso sobre los aportes de la investigación educativa y pedagógica a: la política, la producción teórica, las experiencias alternativas, la memoria.

FRANCISCO CAJIAO<sup>2</sup>

Se sugieren tres grandes desafíos:

El primero es la necesidad de seguir incentivando el espíritu de la investigación en niños, niñas, jóvenes y maestros, como un camino que pueda cambiar significativamente la práctica educativa; una herramienta de aprendizaje que facilite descubrir talentos, habilidades de pensamiento, gustos y aptitudes que permitan con el tiempo fortalecer una comunidad científica.

El segundo es fortalecer campos débiles en el país, sobre todo el relacionado con el aprendizaje y las ciencias cognitivas. No sabemos qué es lo que quieren aprender nuestros niños y niñas, cómo ni qué aprenden al margen de la escuela. Esto afecta temas tan importantes como los planes de estudio, la elaboración de textos escolares y los modelos de evaluación. De igual manera, se necesitan grupos de trabajo que se ocupen de temas vitales como el desarrollo de los maestros,

<sup>1</sup> La versión completa de esta relatoría se encuentra en el siguiente apartado. Se han suprimido aquí algunos apartes de la misma. (N. del Ed.).

<sup>2</sup> La versión completa de la intervención de Francisco Cajiao se encuentra en la sección de ponencias de estas memorias. (N. del Ed.).





su identidad profesional y la complejidad de las instituciones educativas, labor que ha venido realizando el grupo Redes de la Universidad Nacional; además de otros que muestren el impacto de la educación inicial en el desarrollo de la persona, estudios sobre nutrición y aprendizaje, sobre capital cultural y desarrollo de la calidad.

El tercer desafío tiene que ver con las políticas públicas y la investigación. Hay un déficit en este campo, pues no sabemos qué tan benéficas han sido estas políticas en relación con factores de equidad, construcción efectiva de capital social y capital humano. Tampoco sabemos cuáles decisiones y políticas de los gobiernos han resultado perversas o benévolas. Este tipo de investigación requiere un rigor académico que demanda de economistas, demógrafos, sociólogos y educadores del más alto nivel, habituados a la exigencia de métodos cuantitativos y a la inclemencia de la crítica de pares internacionales. Tal investigación es también indispensable en el proceso político, pues constituye la única forma de acceso de la opinión a las realidades que los gobiernos no están interesados en mostrar.

ANA BRIZET<sup>3</sup>

*«Maestro... es quien logra que el saber que va a socializar pase primero por sus venas, su cuerpo y su alma»*  
Nicolás Buenaventura

*Maestro investigador es aquel que construye políticas de lugar, aquel que se sitúa en el lenguaje de la posibilidad para generar formas de resistencia en la co-construcción como sujetos.*

El reto que nos queda por afrontar es hacer visible lo invisible, reconocer en los discursos relatados, narrados, escuchados y sentidos en este espacio, la existencia del acto educativo o de nuevas presencias dentro de lo pedagógico.

Diez maestros-investigadores nos dimos a la tarea de mirar esos otros textos que están emergiendo en las discursividades que le apuestan a pensar no solo la investigación, la educación y la pedagogía, sino además cómo la resistencia las potencia, desencadena y desoculta.

En palabras de Freire, *«una ejercitación de nuestra capacidad de aprender y de enseñar haciéndonos sujetos»* es historizarnos como sujetos, como docentes. De acuerdo con McLaren,<sup>4</sup> es necesario *«crear una pedagogía dialogante en la que los sujetos vean a los otros como sujetos y no como objetos»*.

Hay que defender la pedagogía crítica como un derecho y no como un servicio, a la luz de los derechos humanos.

Fuimos invitados a configurar un movimiento pedagógico de resistencia, en el cual las grandes posibilidades que los maestros tenemos no solo con los niños y jóvenes sino con nosotros mismos y con quienes a diario nos co-construimos en el ejercicio de la autonomía, la utopía y la libertad, nos concientiza para decir la verdad.

PETER MCLAREN

La pedagogía crítica busca una domesticación de la pedagogía, sin despojarla de la profundidad que ella merece. La pedagogía es un acto político donde se conjugan todo tipo de relaciones, tanto de orden biológico, como social y económico. La

<sup>3</sup> Texto presentado por Ana Brizet en el evento de cierre del congreso. (N. del Ed.).

<sup>4</sup> McLaren, P., *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición de la era posmoderna*, Barcelona, Editorial Paidós Educador, 1997, p. 169.



pedagogía crítica busca, en un sentido, cambiar las relaciones que guardan intereses propios de la cultura capitalista.

Es importante la formación crítica y autocrítica de cada una de las acciones que como maestros establecemos en el aula ya que ella puede estar en contravía de las ideologías dominantes o simplemente ser la facilitadora de su permanencia en el tiempo. Esta formación crítica debe ser aprendida y comprendida a través de las ciencias sociales.

La dialéctica marxista no es mística, permite comprender el mundo racional del universo idealista formado por Hegel. El maestro debe compartir y divulgar a sus estudiantes las implicaciones que trae la práctica capitalista a través de reflexiones como: la cualificación de la mano de obra en la fijación de políticas educativas, las relaciones de producción, cómo se presentan las distintas clases sociales y los intereses que guardan entre sí, cómo sostienen los medios de comunicación el tipo de relaciones que se generan a través de la plusvalía; relaciones de raza y género, entre otras.

Tanto educadores como estudiantes deben experimentar la continuidad de la dialéctica en las relaciones de producción y ubicarse en la problemática del país y de la educación con miras a la transformación social.

PABLO PINEAU

Desde la pregunta ¿cuándo un maestro investiga? se ubican varios aspectos: el maestro que se propone analizar y comprender las relaciones que hay entre educación-enseñanza y sociedad; el que propone herramientas para mejorar dichas relaciones; el que piensa por el derecho a la edu-

cación y dárselo a quien no lo tiene; el que cuestiona su actividad frente a las necesidades sociales; el que piensa restituir aquello que los niños no tienen. Esta última conclusión la apoyó en la siguiente lectura:

### Los deberes (1932)<sup>5</sup>

Mandan un alumno a la Dirección y entra con gesto hosco que le parte en dos la frente ensombrecida. No es necesario preguntarle nada para saber que la vida no lo acogió en el sendero de los felices. Tiene el cuerpo flaco, las rodillas ásperas, las zapatillas gastadas, el guardapolvo con remiendos, las manos nudosas y los ojos —los ojos, el espejo del alma— preñados de angustia. No sé si la maestra ha podido ver todo eso, porque generalmente ella, a fuerza de ver los programas, el horario, el método, el procedimiento, el inspector y la técnica, concluye por no ver al niño.

Me lo han mandado “porque no hace los deberes, no estudia la lectura y no sirve para nada”. Para captarme su confianza le hablo de cualquier cosa, lo primero que se me ocurre: “¡Qué lástima, cómo se ha ensuciado el patio con esa humedad!, ¿lo ves?

—A nosotros nos embroma este tiempo para lustrar, dijo.

Ya no hace falta averiguar nada más para explicarse por qué es mal alumno. Trabaja, lustra.

—Y cuando la lustrada está floja —me dice después de otras cosas— los lunes y los viernes vendiendo pastillas.

—¿Y tu papá qué hace?

—A mi papá lo llevaron al hospicio; estaba loco de tanta bebida.

<sup>5</sup> Herminia Brumana, H. (1901-1954), maestra y escritora vinculada al feminismo y a las posiciones políticas de izquierda. En *Tizas de colores* presenta sus experiencias como docente.



¡No me atrevo a preguntar más, ni cuántos hermanos son, ni qué hace la madre, ni nada! Me quedo doblada en dos, enmudecida, porque no es la primera vez que me contestan así, porque estoy cansada de comprobar que estos llamados malos alumnos no lo son por propia voluntad, sino porque la vida los maltrató primero. Ya me está dando miedo investigar algo, o acariciar a un chico porque enseguida me abre su corazoncito, y ese corazón está siempre lleno de tragedia. ¡Y lo peor es que el mío no se endurece a fuerza de sufrir con la pena de estas criaturas, sino que se sensibiliza más y más a tal punto que me basta solo la fugaz mirada de un niño para comprenderlo todo!

¡No, no me atrevo a preguntar nada más! Pero tengo que justificar mi autoridad en la escuela, tengo que intentar siquiera algo para decirle a la maestra que ese alumno me ha prometido cumplir con sus deberes, repasar la lectura, atender en clase.

Y después de hablar un rato, termino pidiéndole: “Me traes una copia, a mí solamente, cortica, lo que pueda, con lápiz, como sea, una vez por semana; y si puedes, dos. Así le diré a la maestra que me traes los deberes, ¿entendido?”. Sí, me lo promete. Me lo promete y cumplirá. ¡Y tendré en mis manos unas hojitas borroneadas, sucias, escritas con esas manos nudosas y ásperas que lustran zapatos de los otros para poder comprarse zapatillas! ¡Primero será una copia, después el problema, luego más, más! Soy maestra y tengo el deber de pedirles trabajo para la escuela, porque si no fuera así, y me dejara llevar por el impulso de mi corazón, es probable que, cruzada de brazos delante de estos alumnos que no tienen padre, que comen mal y duermen peor, que cuentan diez años y ya saben lo amargo que es ganarse la vida, dijera: “¿Deberes?... Ustedes no tienen que hacer deberes. Jueguen en la calle si les queda tiempo, aprendan lo malo, háganse miserables. Nada de deberes. Ustedes no tienen ni el deber de ser buenos, porque les han negado el derecho a la felicidad”.

#### AMNÉRIS MARONI

La pedagogía crítica en sus planteamientos es plural y contempla la subjetividad tanto del maestro como del estudiante para encontrar puntos que los ubique en un deseo común.

Un mundo globalizante, que desconoce la subjetividad del sujeto, pierde todo el sentido de lo humano. De ahí la importancia de preguntarse quién soy, qué busco, para dónde voy.

La investigación es un hecho conjunto entre subjetividades; no hay un objeto, sólo sujetos que deben intervenir en esas experiencias no como conejillos de Indias sino como protagonistas en la búsqueda de soluciones.

#### CECILIA RINCÓN<sup>6</sup>

La investigación debe generar impacto en el desarrollo de políticas públicas; los resultados y procesos de los docentes e investigadores ser tomados en cuenta por los decisores de política, y a su vez los decisores de política promover la política pública para investigación educativa y pedagógica.

La investigación de los docentes requiere ser evaluada y valorada en términos de empoderamiento, que las instituciones educativas aprecien y asuman las transformaciones que pueda generar cada investigador.

Hay que crear un estatuto para el docente investigador que busque incentivar la práctica investigativa entre los maestros; fortalecer y consolidar el uso pedagógico de los resultados de la investigación que produce el IDEP en las instituciones

<sup>6</sup> Texto presentado por Cecilia Rincón, Directora general del IDEP.



educativas, para promover procesos de formación permanente y propiciar el cambio a través de la práctica; fortalecer la relación entre las facultades de educación y los grupos de investigación.

El desafío de la pedagogía crítica es asumir una actitud reflexiva y transformadora por parte de todos aquellos que hacemos educación, en función de una sociedad más justa y equitativa; incluir otras voces sobre el quehacer de la pedagogía y de la investigación en educación a través de un diálogo de saberes en el que múltiples epistemologías, concepciones teóricas y formas de producción de conocimiento tienen lugar, para evitar las rupturas que se provocan entre el maestro de aula y los expertos.

El IDEP debe hacer la gestión necesaria para que el esfuerzo del docente se vea reconocido y cuente con más estímulo.

### Acuerdos

- Las pedagogías críticas cumplen un papel relevante en la investigación conducente a que la práctica pedagógica sea un acto político liberador y contribuya a la formación de una sociedad más justa y democrática.
- La pedagogía crítica es pluralista y debe contemplar la subjetividad del maestro.
- La investigación ha de generar políticas públicas que contribuyan a la transformación de las prácticas educativa y pedagógica.
- El territorio visto no solo geográficamente sino desde las relaciones sociales permite acercarse

a la realidad y generar políticas de transformación que rompan con el carácter centralista.

- La pedagogía debe abordarse desde el humanismo, donde cada uno de los sujetos que intervienen (docentes-alumnos-Estado) sean los responsables del diseño de las políticas públicas.
- La investigación precisa ser un ejercicio constante y una reflexión del quehacer pedagógico.

### Tensiones

- La investigación científica en educación requiere ingredientes de rigor metodológico que se usan en muy pocas ocasiones.

### Ideas emergentes

- Incentivar el espíritu de la investigación en niños, niñas, jóvenes y maestros como una herramienta de aprendizaje y como desarrollo de las habilidades de pensamiento.
- Valorar e incentivar la práctica investigativa mediante un estatuto para el docente investigador.
- La investigación fortalece el trabajo autónomo del maestro.
- La investigación debe tener impacto en el desarrollo de las políticas públicas.
- La investigación parte de la experiencia y genera nuevas formas de conocimiento.
- El territorio es una herramienta fundamental de participación para construir políticas educativas claras y coherentes.

## II Relatoría VI Congreso Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía

IDEP

*Bogotá, 29, 30 y 31 de agosto  
y 1 de septiembre de 2006*

ALEJANDRO ÁLVAREZ

### Introducción

Esta relatoría se basa en los usos de la investigación en la educación y la pedagogía de hoy. Sobre el tema podemos encontrar complejas implicaciones institucionales, políticas y, por supuesto, teóricas y metodológicas.

El congreso ha hablado de los usos políticos y sociales de la investigación, del papel de los maestros, de su condición de intelectuales, de otros investigadores no maestros, de las relaciones entre la investigación y el Estado, de las posibilidades de transformación de la escuela a partir de la investigación, del tipo de transformación que se pretende, del uso capitalista del conocimiento, de otras sociedades posibles, del lugar de la experiencia en la producción del saber pedagógico,

de las búsquedas de colectivos de maestros que escriben e innovan.

Así, este primer ensayo es el resultado del trabajo de un grupo selecto de maestros y maestras de Bogotá comprometidos con la investigación en educación y pedagogía que plasma sus miradas sobre lo que ha pasado en el congreso.

La relatoría está estructurada en cuatro ejes temáticos: la política, la producción teórica, las experiencias alternativas, la memoria.

### La política

#### Las pedagogías críticas

Si se siguen las premisas de las pedagogías críticas sustentadas en el congreso, la educación es un acto político pues clasifica a las personas y sirve a las clases dominantes como dispositivo de control político y cultural. Las escuelas producen, reproducen y transforman el poder político, económico y cultural.

En ese sentido, el investigador es un sujeto político y la producción de saber pedagógico es un acto político. La investigación promueve una ideología y unos valores, por eso es inevitable que el investigador desarrolle su subjetividad política en la práctica investigativa.

Es importante saber por qué actualmente hay tantas presiones para transformar la enseñanza y los currículos en apéndices de la política económica del capitalismo.

<sup>7</sup> El equipo estuvo integrado por: Ana Brizet Ramírez, Carmen Rosa Berdugo, Dary Barreto, Luis Eduardo Neva, Ingrid Ramírez, Enith Pulido, Elizabeth Forero, Sandra Patricia Quítian, Rosa Helena Rodríguez y Yolima Gutiérrez; coordinador general: Alejandro Álvarez.



Para las pedagogías críticas entender esto significa una lucha que a su vez plantea la posibilidad de construir una utopía que confronte las fuerzas de la dominación neoliberal.

Las prácticas investigativas no pueden, entonces, estar al margen de los movimientos sociales que defienden la educación pública conjuntamente con los maestros frente a un neoliberalismo que privilegia el mercado por encima del ser humano.

La acción directa sobre la educación que la pedagogía crítica propone, plantea que es necesario construir un currículo democrático y crítico. ¿Quién hace la enseñanza? Allí es donde hay que tener en cuenta quiénes son los maestros. La educación es un acto de liberación. Trabajar por una escuela democrática implica que todos sus miembros tengan voz, que haya participación, y que a pesar de la diversidad todos reciban igual trato. No se debe permitir más control en nuestros cuerpos y en nuestras mentes.

Si la educación es política, la acción reflexiva e investigativa debe abrir espacios para que los estudiantes puedan imaginar un mundo distinto, por fuera de las leyes del capitalismo, donde las alternativas al sistema imperante puedan ser discutidas y se contribuya a la creación de bloques económicos regionales que eviten la polarización alrededor de una sola superpotencia. La práctica educativa no es neutral; no es posible investigar por fuera del contexto político-educativo, y por tanto hay que tener en cuenta siempre, en primer lugar, las relaciones de clase, de sexo y de raza, que son las que determinan para cada individuo su lugar en el mundo.

Se plantea, en consecuencia, una serie de tareas para el maestro investigador crítico:

- Contar la verdad con datos fácticos.
- Hacer un trabajo contrahegemónico.
- Actuar como secretarios críticos de quienes se rehúsan a ser domesticados.
- Mantener vivas las tradiciones populares y rescatar la historia a través de la memoria colectiva.
- Bajarse del balcón y estar con la gente en la fiesta de la vida.

Finalmente, la pedagogía crítica va más allá de las protestas por la distribución equitativa de recursos.

### La investigación pedagógica

La investigación que se compromete con los procesos de cambio afectan las prácticas pedagógicas, siendo necesario que las innovaciones que impulsan los maestros logren incidir en las políticas educativas. Esto puede tener varios niveles, y uno de ellos es el territorial. En la medida en que exista mayor posicionamiento de la investigación transformadora en el territorio, la política pública se convierte en un asunto de interés para la sociedad.

La etnografía educativa, enfoque utilizado en muchas investigaciones, fue vista en el congreso desde una perspectiva política, y se señaló el riesgo de abandonar la producción teórica, pero sobre todo, el de no asumir una responsabilidad ética frente a la realidad.

Desde el punto de vista del Estado (Ministerio de Educación, Colciencias, Secretaría de Educación, IDEP), se plantea una tensión entre los



resultados de la investigación y la formulación e implementación de políticas educativas. La investigación requiere de un margen importante de autonomía respecto de los intereses definidos desde el Estado, no puede renunciar a incidir en la toma de decisiones políticas. No siempre lo que la investigación produce es lo suficientemente relevante en los fines del Estado, aunque sea pertinente para los académicos. Una cosa puede ser lo que los investigadores sugieren o recomiendan, y otra lo que los políticos organizan y deciden.

El Ministerio de Educación, por ejemplo, planteó que la investigación pedagógica de los maestros debería centrarse en los temas relacionados con el aprendizaje. El IDEP, por su parte, señala que ha de ocupar su atención en hacer una evaluación del impacto de los programas de la Secretaría de Educación. Estos planteamientos merecen ser analizados para debatir las implicaciones políticas que tienen.

¿Quién define, entonces, qué es pertinente o relevante? La respuesta va desde la definición de líneas hasta los recursos financieros, dando cuenta de la poca voluntad de apoyo a cierto tipo de trabajos y en general la subvaloración de la investigación educativa como aporte a las políticas públicas.

En medio de la tensión que se presenta entre la investigación y las políticas del Estado, es fundamental jerarquizar y definir prioridades. Se reclama un diálogo abierto, franco y sistemático entre las agencias estatales y definidoras de política y las comunidades de investigadores.

La investigación-acción participativa y etnográfica un tanto dispersa que se hace a veces de manera silenciosa en colegios y comunidades, y las investigaciones derivadas de los programas de formación

pedagógica de docentes que se vienen haciendo desde hace años de la mano de las universidades, están redefiniendo el rol del maestro y permitiendo convertirse en protagonistas capaces de abordar integralmente los problemas centrales de la educación. De hecho se reconoce un incremento significativo de la investigación en las instituciones educativas públicas.

### La investigación frente a las políticas educativas

Es importante que los investigadores estén al tanto de los desarrollos de las políticas educativas y puedan dar cuenta de manera rigurosa de su impacto y sus efectos sobre el sistema educativo.

La revolución educativa debe ser puesta en discusión abierta entre la comunidad de investigadores para valorar, por ejemplo, lo que significa que la educación sea o no un derecho y se privilegie o no entenderla como un servicio.

Desde la Universidad Pedagógica se están planteando asuntos como los siguientes:

1. En Colombia no hay política pública de educación sino política de gobierno.
2. La educación pública se ha debilitado frente a la privada.
3. Las reformas han privilegiado la eficiencia y la modernización en los sistemas de gestión con el supuesto de que lo privado es mejor que lo público.
4. Se ha hecho énfasis en las políticas de eficiencia, eficacia y calidad.
5. Se han estandarizado los indicadores de evaluación.



6. Se ha focalizado el gasto en los grupos más vulnerables.
7. Si se entiende la educación como un servicio, cada vez que se escolariza un niño se reporta como un avance, pero si se entiende la educación como un derecho, mientras haya niños sin ir a la escuela no hay avance alguno.
8. Se ha aumentado la cobertura pero no la retención porque los factores asociados no se han tenido en cuenta.

En el mismo sentido, la investigación de la Procuraduría General planteó que:

- Solo el 34% de la población escolar accede a educación de calidad relativa; el 66% no adquiere las competencias mínimas para vivir, trabajar o culminar educación media.
- La Constitución de 1991 estableció nuevas formas de interpretar la educación: como derecho humano, su gratuidad, la libertad de culto; la formación para la paz, la convivencia y el trabajo. Además asumió los cuatro criterios universales: accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad y disponibilidad.
- En la Constitución de 1991 se aseguraron los recursos para financiar la educación en los artículos 356 y 357, modificados en el 2001 estableciendo el Sistema General de Participaciones, con lo cual se perdieron cinco billones de pesos. Aun así se plantea una nueva reforma lesiva al derecho a la educación.

El estudio comparado que financió el IDEP para hacer seguimiento de política pública educativa en seis ciudades de América Latina propuso un sistema de indicadores de evaluación del sistema educativo desde la perspectiva de los derechos humanos.

La Secretaría de Educación de Bogotá mostró cómo Bogotá tiene avances significativos en entender la educación como un derecho.

Bogotá se está distanciando del Gobierno nacional en el sistema de evaluación de los estudiantes, mediante una prueba diferente a las Saber llamada Comprender, proyecto en el que participa el IDEP, donde la evaluación es una herramienta de investigación pedagógica de los maestros y no un instrumento de estandarización, de control sobre el currículo o de sanción al profesorado.

Como parte del esfuerzo por garantizar plenamente el derecho a la educación, la administración distrital también está proponiendo hacer de la ciudad un espacio educativo. Aquí es importante el papel que juegan el Observatorio y el Laboratorio de Pedagogía del IDEP.

Dentro de sus convocatorias el IDEP también se ha ocupado del tema de la escuela y la niñez en situación de vulnerabilidad.

### La universidad y la formación de maestros

Se plantea el problema de la responsabilidad de las universidades frente a la investigación educativa y el tema de la autonomía para definir su enfoque y sus prioridades.

Las universidades que forman maestros deben incorporar de manera decidida procesos investigativos de largo aliento que los comprometa en las necesidades contextuales de las poblaciones.

En las normales y facultades de educación es importante que se asuman posiciones sobre las políticas educativas, el estatuto de los maestros y la profesionalización de la labor docente y su dignificación.





Aún está en discusión la creación de un sistema de formación de docentes en el país que transforme su actual estructura para hacer más visible el papel de la investigación en los procesos de formación y para que los problemas de la democracia, los derechos humanos y la inclusión sean los ejes rectores de su formación. El papel de Ascofade allí va a ser clave, con el apoyo de una Secretaría de Educación como la de Bogotá, que está impulsando este enfoque. Lo que está haciendo el Comité Distrital de Capacitación de Docentes es estratégico en esta dirección. Se propone la promoción de redes de maestros, el fortalecimiento de la investigación en la formación de educadores y el apoyo económico a doctorados y maestrías.

La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori está avanzando significativamente en hacer de la investigación uno de los elementos estratégicos de la formación de maestros, fomentando las innovaciones pedagógicas a través del Laboratorio de Pedagogía, y la articulación curricular, que supone conceptos como el de transdisciplinariedad. Igualmente, definiendo campos, grupos y líneas de investigación.

El IDEP, en su interacción con los maestros, ha incorporado la investigación a los procesos de su formación. Considera la práctica pedagógica como investigativa y la reflexión como proceso consustancial al saber pedagógico y a la práctica pedagógica; y además, que los saberes de los maestros son públicos.

La formación de docentes en investigación y la práctica investigativa misma no están compuestas de verdades absolutas, sino de interpretaciones

históricamente construidas. Desde una perspectiva crítica se puede decir que hay una lucha por el control hegemónico de la pedagogía, del aula, de la escuela y de los maestros, en la que hasta ahora el IDEP ha ocupado un lugar de resistencia.

### La producción teórica

Históricamente la pedagogía ha producido una serie de teorías más o menos autónomas que se refieren a un acontecimiento singular: la educación.

Una de estas teorías ha sido la pedagogía crítica, un marco de referencia dialéctico que ha sido útil para develar las contradicciones sociales en las que se enmarca la educación y generar procesos de transformación cualitativa.

La teoría es para la pedagogía crítica un marco filosófico que posee el maestro desde donde se representa una utopía social. La teoría es una praxis política que le asigna sentido a la práctica, a su vez impregnada de procesos de construcción de identidades culturales, donde actúan las comunidades, pero también el conocimiento oficial. Todas las contradicciones sociales están reflejadas en el quehacer del maestro, desde los referentes geopolíticos de las luchas sociales hasta las disputas más personales que se dan en el entorno inmediato.

La teoría está inmersa en la práctica pero puede ser objeto de reflexión del maestro para adquirir conciencia del acto pedagógico y generar así un proceso de emancipación.

Esta postura es la que puede hacer del maestro un investigador de su quehacer para transformar la vida escolar y plantear claramente una posición



crítica desde lo político, lo filosófico y lo epistemológico.

El pensamiento de Paulo Freire es el que ha orientado más claramente la teoría de la investigación pedagógica como parte de la reflexión sobre un proyecto de transformación estructural de la educación. Según Freire, cuando el maestro se acerca a la teoría y la vincula a su práctica comienza a tomar en serio la pedagogía, se cualifica, transforma el currículo y encuentra conexiones con los estudiantes y el territorio.

La teoría permite la apropiación del contexto y propone políticas educativas coherentes mediadas por el conocimiento de las ciencias sociales críticas.

Las teorías del materialismo histórico que han inspirado esta postura han de ser tenidas en cuenta para lograr movimientos revolucionarios en las prácticas pedagógicas. Se hace énfasis en que la teoría debe ser compatible con la práctica pedagógica, lo cual significa que debe haber un compromiso político y un continuo debate.

Lograr que las personas representativas de una comunidad dialoguen con los estudiantes y situar la educación como un espacio reflexivo es la mejor manera de aportar desde la teoría al cambio social. En ese diálogo la pedagogía crítica aporta una mirada sobre el racismo, la militarización de la cultura escolar, la aparición de una ética del poder, la solución de conflictos por la fuerza, entre otros asuntos.

La lectura crítica de los medios de comunicación, por ejemplo, permite develar que hay allí una posición teórica de la sociedad que trata al ser humano como un sujeto consumidor, antes

que nada. Desde allí se puede entablar un diálogo crítico sobre el consumismo y derivar una propuesta de resistencias culturales.

## Las experiencias alternativas

### Su dimensión ética

Una experiencia marca la vida de las personas, esto quiere decir que toda experiencia implica una ética, una postura acerca del conocimiento y de la autoridad. En toda experiencia pedagógica hay una relación con las culturas y con los procesos históricos, en los que los grupos sociales van adquiriendo su identidad. Lo que haría una experiencia pedagógica alternativa es ayudar a la descolonización, a partir de la apropiación cotidiana que un ser humano haga de su vida. Descolonizar significa partir del conocimiento común que traen los estudiantes y reconocerlo desde el horizonte amplio en que se genera, en el contexto cultural en el que se expresan todas las contradicciones sociales. Así, las experiencias cotidianas pasarían a ser parte de procesos sociales más amplios.

### Relación entre territorio, educación y pedagogía

Las preguntas que se hicieron fueron acerca de si la práctica pedagógica define o no un territorio particular; si es así, ¿cómo se configura ese territorio de la pedagogía y qué lugar ocupa allí la educación?, ¿el territorio escolar es el mismo de la pedagogía?

El territorio es un conjunto de procesos políticos y culturales en el que se delimita lo local frente a lo universal. Para entender esto es necesario apoyarse en una mirada histórica, sociológica y an-



tropológica, pues lo primero que interviene en la configuración del territorio local es la memoria y con ella las referencias que una comunidad hace a su identidad, a sus objetos simbólicos (mitos), a sus tradiciones y sus formas de pensamiento. Así entonces, todo territorio puede contar con formas educadoras propias y legítimas.

El territorio escolar es el de la escuela, diferente al de la pedagogía. La escuela busca civilizar y así emerge como un territorio dentro de otro, por lo tanto rivaliza con el entorno, pues busca universalizar lo local. Se generan así tensiones en dos órdenes del pensamiento, tanto en lo local como en lo global.

El territorio pedagógico, además del espacio geográfico, se reconoce como un espacio de flujos, relaciones, propósitos e intercambios culturales de las poblaciones que lo habitan.

La territorialidad local hace visible a los sujetos y sus condiciones y resignifica la escuela. La posibilidad, por ejemplo, de que la ciudad sea una gran escuela, plantea otras maneras de aprender y otras formas de realizar la práctica pedagógica. Desde el reconocimiento del territorio local es que tiene sentido hablar de política pública y contexto territorial. La política pública sería el deseo por recuperar el territorio y por ampliar la incidencia de las comunidades sobre su propio destino.

El concepto de territorio pedagógico es muy útil para entender el movimiento étnico o las culturas juveniles, pues solo existen en los territorios. Sin embargo, con frecuencia la escuela desconoce este contexto. La noción de territorio busca una

pedagogía liberadora que permita resignificar las prácticas pedagógicas.

El espacio no es solo físico sino también social. El territorio es un lugar habitado, es una noción relacional de múltiples dimensiones, y siempre es un producto histórico, una construcción social. Como territorio cultural, es el lugar donde sus habitantes despliegan diversas formas de producción simbólica. Si la escuela tiene en cuenta esto, se convierte en un lugar que guarda los recuerdos colectivos permitiendo la reconstrucción de la memoria histórica; se preocupa por lo ambiental, por la naturaleza, por las necesidades de su comunidad, vincula la educación con el contexto y con la vida cotidiana.

Si podemos hacer mapas del espacio físico, también es posible mapear el espacio social, por tanto la pedagogía es un práctica social que se puede mapear. Existen varias escalas del espacio social: hay una escala mayor que se refiere a lo global y otra menor donde está lo local, entendiendo lo local como un entramado de relaciones que configuran un espacio pequeño, como lo barrial y lo doméstico, y que es el puente para ubicarnos en lo distrital, lo regional y lo global.

A partir de los observatorios locales se puede generar una plataforma de información que dé cuenta de las dinámicas de interacción entre lo educativo, lo pedagógico y lo comunitario, así como retroalimentar la política educativa pública. En el Distrito Capital se está definiendo, a partir de procesos de observación de las localidades, las características y elementos para la construcción de un mapa educativo y pedagógico. Con esto se busca que las comunidades reconozcan



sus procesos educativos y pedagógicos y a partir de allí participen en la toma de decisiones en la transformación de la escuela y la enseñanza.

Los mapas generan procesos de reflexión y reconocimiento que sirven para posicionarse, descubrir el lugar y la práctica de los otros, y para reubicarse en ellos. El papel de las mujeres maestras, de las niñas o de las madres, es un buen ejemplo del ejercicio de mapeo que se puede hacer acerca de las relaciones concretas que se establecen entre sujetos desde la perspectiva de sexo. Lo mismo sucede con las comunidades afrodescendientes y con las comunidades indígenas.

### Relación entre experiencia y saber pedagógico

Indagar por esta relación implica tener en cuenta los procesos de sistematización y las posibilidades que se abren para la transformación social y el cambio en la escuela; asumir una posición acerca de la articulación teoría-práctica sobre la producción de saber pedagógico y las posibilidades de su transferencia a otros contextos; reconocer las experiencias pedagógicas así como la diversidad, y luchar contra el control homogeneizante de la escuela, de manera que se trata de actos investigativos contrahegemónicos.

Ahora bien: ¿cómo las experiencias aportan a la producción de saber pedagógico?, ¿es lo mismo una experiencia investigativa que una práctica pedagógica?

Los conceptos sin experiencias son vacíos. Es en la experiencia donde se produce conocimiento. La sistematización de experiencias produce un saber

pedagógico a partir del cual se puede dialogar con otros contextos, siempre y cuando se acepte que la experiencia es una práctica que tiene una intencionalidad. A las experiencias es necesario contrastarlas de manera permanente, deconstruirlas y volver sobre ellas para someterlas a la crítica. A través de este proceso se va construyendo una comunidad de saber que reflexiona y da cuenta de la transformación de la escuela.

Pero dicha reflexión también hay que interrogarla: ¿desde qué opciones se va a reflexionar?, ¿cuál es la relación que tiene el investigador con el tema?, ¿cómo media la reflexión con la práctica?, ¿para quiénes se hace la reflexión? Quienes están involucrados con la construcción de saber están condicionados por unos marcos teóricos, políticos y sociales. El ejercicio de la escritura es el que permite la mediación entre la teoría y la práctica y entre el docente y la comunidad educativa.

Hay que tener cuidado con la naturalización de las verdades oficiales, pues generalmente la experiencia se está viendo y escuchando a través de aparatos institucionales que buscan domesticarla. Cuando esto sucede se sigue una lógica de centro, por lo tanto excluyente, donde el experto se distancia del principiante. Los currículos, las disciplinas escolares, son formas de control social que actúan casi imperceptiblemente para negar la autonomía de los sujetos, para evitarlo se debe propender por una ética de la confianza, donde el diálogo con los otros sea honesto y abierto.

En cuanto a idealizar a los maestros, no hay que olvidar que trabajan en condiciones difíciles, hacinados, con salarios bajos. Hay también prácticas



muy competitivas entre colegas, así como escasez de recursos para financiar los trabajos de investigación y publicarlos. Culturalmente existen distintas imágenes frente al papel social del maestro, pero el reconocimiento que se hace de él como investigador es escaso. Esto no hay que olvidarlo para no caer en miradas románticas e ingenuas.

### Transformación de la escuela a partir de procesos de investigación

Pensar la institución educativa como un laboratorio pedagógico permite vincular la investigación con los procesos de formación de docentes en ejercicio. Es la posibilidad de que la escuela sea asumida como un sistema con capacidad de producir innovaciones (*autopoiesis*), al crear mecanismos para la retroalimentación de las búsquedas de los maestros y sus prácticas cotidianas.

Las investigaciones que se están realizando en este sentido son muchas; desde la investigación sobre lo que pasa en un recreo, hasta el problema del trabajo infantil, siempre en relación con la vida cotidiana de los estudiantes: lo que venden en la tienda escolar, la fila que hacen para comprar y la obligación de recoger la basura del patio de recreo, los modos de resolver los conflictos generados a partir sus juegos como el de la monedita (cinco huecos).

De estas investigaciones resultan textos escritos, cartillas y documentos que permiten la socialización a través de la escritura.

También se trabaja alrededor de los problemas de pobreza, violencia y exclusión, vinculando actores de la comunidad, con lo cual se va formando

una mente colectiva que permite organizarse, tomar conciencia y pensar en el bienestar de todos. Son proyectos de investigación pensados desde lo que la gente necesita en la disputa por su territorio. Se va formando así una especie de cerebro social con capacidad de crítica, esto es, con capacidad para desestructurar los saberes y los currículos y construir otros donde se reconozca la interculturalidad.

Experiencias como las del Colegio Muiskanova, las del Grupo de Ambientes de Aprendizaje en el Aula, la red Tejiendo Sueños y Realidades, en Suba; el grupo Alambique de la Normal Montessori, la Red de experiencias alternativas en investigación, educación y pedagogía, el Colegio Marco Tulio Fernández, el Grupo Pedagógico Bacatá, el Colegio Manuelita Sáenz, la Corporación EPE, están convirtiendo las aulas de clase en escenarios culturales, pedagógicos y políticos donde se pueden repensar la escuela y la sociedad.

Los avances logrados con estas formas de investigar en red producen rupturas fundamentales con las formas hegemónicas de educación, con las metodologías convencionales de investigación y con la concepción pedagógica oficial.

Todo esto implica pluralidad epistemológica y la desmitificación de que la ciencia supone que sólo unos pocos ilustrados pueden dar cuenta del conocimiento. Los maestros son los artífices de una comunidad anfibia que es capaz de construir una mente colectiva que haga de la investigación un proyecto de emancipación, donde se está en per-



manente indagación y prima la solidaridad como estilo de vida.

Y esto se está haciendo a pesar de que la escuela no siempre propicia los espacios de tiempo y los recursos para la investigación. Generar un proceso de investigación y sostenerlo es una lucha que comienza en las políticas macro del Estado.

Existe una gran variedad de discursos sobre las formas de resistencia en la escuela a partir de la investigación. Así, se trabajaron en el congreso las categorías de investigación formativa, resistencias invisibles, alfabetismo emergente, formación de ciudadanía, construcción de sentidos y colectivos alrededor de lo público y lo privado.

En la experiencia de alfabetismo emergente se propuso la lectura como proceso de emancipación.

## La memoria

La investigación debe recuperar la memoria y las voces de los maestros y maestras que por décadas han sido silenciadas.

Uno de los instrumentos útiles para la conservación de la memoria pedagógica son los estados del arte sobre la investigación. Realizar de manera sistemática este tipo de estudios permite saber quién está produciendo conocimiento, quién financia, qué niveles educativos lo abordan, qué tipo de investigación se produce, desde qué disciplinas del saber se investiga, entre otros asuntos.

Para conservar la memoria se propuso definir una política de formación y cualificación de maestros

que permita recoger sus iniciativas y atraerlos para el campo de la investigación pedagógica, para ello se debe:

1. Reglamentar el año sabático contemplado en artículo 133 de la Ley General de Educación, que incluya un apoyo académico y económico. La selección se podría hacer por concurso teniendo en cuenta hoja de vida, experiencia investigativa y perfil profesional.
2. Consolidar líneas de investigación, con el apoyo del IDEP, que permita vincular a los maestros investigadores en la perspectiva de su especialización de saberes. Dichas líneas de investigación deben incluir procesos de democratización que posibiliten la conformación de equipos en los que participen de acuerdo a su nivel de trabajo y los participantes adquieran una especialización, no solo unos pocos, evitando así que pase lo que en muchos grupos, en donde la producción de saber es para un equipo muy reducido que termina ejerciendo el poder.
3. Definir niveles, para así definir también unos estímulos. Por ejemplo: auxiliares de investigación, coinvestigadores e investigadores principales.
4. Realización de eventos de investigación para socializar los avances y resultados. Primero por líneas y después entre pares.
5. Conformar o reestructurar una oficina de publicaciones que permita divulgar de manera democrática los avances y resultados de las investigaciones y que más tarde, a través de las redes, permitan su socialización entre un



buen número de maestros y maestras y logren transformar el aula y los PEI institucionales, colocar las publicaciones al servicio de la educación para que no se queden en los anaqueles de una oficina.

Si bien las 350 investigaciones reportadas por el IDEP son experiencias importantes que han generado conocimiento, no todas están transformando la educación. Son valiosas, pero sus resultados

no se proyectan como alternativa para cambiar la escuela.

Otro problema que se ha detectado es que no hay seguimiento y acompañamiento. Los resultados muchas veces no les interesa ni a los maestros, ni a los investigadores, ni a la educación. No hay una lectura entre compañeros, dejan interrogantes abiertos y dispersos. No hay articulación entre las investigaciones.

Esta edición de las Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía se terminó de imprimir en los talleres de Pretextos Ltda., en el mes de julio de 2007. El texto fue compuesto en caracteres de imprenta Gatinau en once puntos sobre papel Propalibro de 70 gramos  
Bogotá D.C., Colombia



Las memorias escritas, si es verdad que carecen de la primicia de la enunciación en vivo y de la luz del encuentro irrepetible, con las diversas sugerencias y ritmos de las voces y los cuerpos, permiten en cambio contemplar reflexivamente las significaciones en la lectura, se hacen accesibles a otros, sin límites de espacio ni de tiempo, y para quienes asistieron al evento conservan, entre líneas, cómplices recuerdos.

Al abrir la puerta o portada de estas memorias presentamos, a nombre del Instituto para la Investigación educativa y el desarrollo Pedagógico, las memorias del VI Congreso Internacional de Investigación en educación y pedagogía, realizado el pasado mes de agosto, y que reunió investigadores de trayectoria nacional, algunos destacados invitados internacionales, docentes investigadores y grupos de investigación en formación, quienes en su conjunto superaron el millar de participantes, todo lo cual es signo de la riqueza del encuentro, de la discusión y del intercambio humano y académico del congreso.

