

Revista No. 84

EDUCACIÓN Y CULTURA

fecode
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES



Búsquedas actuales de la pedagogía





56

John Ávila B.

Correo electrónico: joavilab@gmail.com
Círculos de Cultura
Pablo Freire
Concepto de cultura
Pedagogía crítica

42

Rafael Ávila Penagos

Correo electrónico: losavila@yahoo.fr
Discurso pedagógico
Modernidad
Formación de subjetividades

63

Stephen J. Ball

Correo electrónico: s.ball@ioe.ac.uk.
Aprendizaje a lo largo de la vida
Subjetividades
Sociedad y Pedagogía

32

Ruth Amanda Cortés Salcedo

Correo electrónico: amandacortes2006@yahoo.es
Pedagogía crítica
Latinoamérica
Estudios subalternos

17

Julián De Zubiría Samper

Correo electrónico: correo@institutomerani.edu.co
jdezubiria@institutomerani.edu.co
Desafíos a la educación
Diversidad y flexibilidad curricular
Educación básica y media

48

Rocío Gómez Zúñiga

Correo electrónico: rociogomez66@yahoo.com
Jóvenes
Educación
Tecnologías de la información y la comunicación

23

Marco Raúl Mejía

Correo electrónico: marcoraulm@gmail.com
Pedagogía crítica
Medios tecnológicos de la información y comunicación
Procesos de comunicación
Biopoder

38

Piedad Ortega Valencia

Correo electrónico: piedadortegava@yahoo.es.
Pedagogía Crítica
Educación popular

8

Armando Zambrano Leal

Correo electrónico: armandozl@usc.edu.co
azambranoleal@gmail.com
Ciencias de la educación
Pedagogía
Saber
Epistemología

EDUCACIÓN Y CULTURA

- 4 Carta del Director
- 6 Editorial

TEMA CENTRAL:

BÚSQUEDAS ACTUALES DE LA PEDAGOGÍA

- 8** **Ciencias de la Educación y Pedagogía: especificidad, diferencia y multireferencialidad**

Armando Zambrano Leal

- 17** **Desafíos a la educación en el siglo XXI**

Julián De Zúbiría Samper

- 23** **La pedagogía: una reconfiguración conflictiva y polisémica**

Marco Raúl Mejía J.

- 32** **¿Qué es lo crítico de la pedagogía crítica?**

Ruth Amanda Cortés Salcedo

- 38** **Preocupaciones de la pedagogía crítica en la escuela**

Piedad Ortega Valencia

- 42** **El discurso pedagógico de la modernidad y la formación de subjetividades**

Rafael Ávila Penagos

- 48** **Escuela y nuevos repertorios tecnológicos: la escuela como espacio de encuentro de contemporaneidades no sincrónicas**

Rocío Gómez Zúñiga

- 56** **El concepto de cultura y la pedagogía crítica: una manera de volver a Paulo Freire para pensar el presente de la educación**

John Ávila B.

INTERNACIONAL

- 63** **El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y la sociedad pedagogizante**

Stephen J. Ball.

LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR

AGENDA PEDAGÓGICA



REVISTA
EDUCACIÓN FECODE
Y CULTURA

Revista trimestral del Centro de Estudios
 e Investigaciones Docentes CEID de la Federación
 Colombiana de Educadores FECODE
 Septiembre de 2009 No. 84 • Valor \$12.000

DIRECTOR

Senén Niño Avendaño

CONSEJO EDITORIALLuis Eduardo Varela, Luis Grubert Ibarra, John Ávila, Víctor Gaona,
Jairo Arenas, José Hidalgo Restrepo**EDITORIA**

María Eugenia Romero

GERENTE

Lucila Silva Reyes

FOTOGRAFÍAS

Jesús Alberto Motta Marroquín

Fotografía de Portada: Tapiz de la cultura Maorí, Nueva Zelandia
María Eugenia Romero**CARICATURAS**

Kekar (César Almeida)

DISEÑO

Zetta Comunicadores S.A.

DIAGRAMACIÓNAndrea Salazar y Sandra González
www.diagramacion.com**DISEÑO DE PORTADA**

Andrea Salazar y Sandra González

IMPRESIÓN

Prensa Moderna (Cali - Colombia)

DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIONESCarrera 13 A N° 34 - 36
Teléfonos: 338 1711- 245 8155
Línea Gratuita: 01-8000-12-2228
Telefax: 232 7418
Bogotá, D.C., Colombia**www.fecode.edu.co****correo electrónico: revedcul@fecode.edu.co**

La revista **Educación y Cultura** representa un medio de información con las directrices que la Federación Colombiana de Educadores FECODE señala respecto de las políticas públicas en educación y promueve la publicación de temas pedagógicos y culturales.

Como publicación trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cuatro lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de Julio de 1984, después del XII Congreso de FECODE. (Bucaramanga, Colombia). **Educación y Cultura** está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

El Consejo Editorial se reserva el derecho de decidir acerca de la publicación de los artículos recibidos. El Consejo no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza su reproducción citando la fuente y la autoría.

Apreciado lector:

Varios son los motivos de preocupación de la Federación que han originado la construcción de frentes de trabajo para atender adecuadamente los retos que las circunstancias nos imponen.

En primer lugar, el magisterio colombiano se viene movilizándolo en la defensa inquebrantable del Régimen Pensional Especial hoy agredido por el Gobierno Nacional y se prepara para desarrollar un Paro Nacional, si el gobierno insiste en desconocer los derechos pensionales conquistados y defendidos por cerca de un siglo desde la expedición de la Ley 114 de 1913 y hasta el Acto Legislativo 01 de 2005. FECODE ha sido incansable en la adopción de tareas y acciones, hemos golpeado en todas las puertas institucionales del Estado: Presidencia de la República, Ministerios de Educación, Protección Social y Hacienda; Congreso de la República, desde el Presidente del Senado hasta las Comisiones de Senado y Cámara; Senadores y Representantes de todos los partidos; los altos tribunales, como el Consejo de Estado. Con esmerada dedicación y asesorados por importantes juristas, nos dimos a la tarea de analizar el texto del Acto Legislativo No. 01 de 2005 para llenarnos de más razones y argumentos jurídicos; en esta titánica tarea que hemos emprendido y en donde la razón del Ejecutivo de FECODE, unida a la fuerza y músculo del magisterio colombiano dispuesto a la movilización y lucha, y si es el caso, al Paro Nacional Indefinido, nos permitirá salir victoriosos.

Otro reto de la Federación lo representa la construcción colectiva del Proyecto de Ley sobre Estatuto Único de la Profesión Docente con la participación de educadores cobijados por los Decretos 1278 de 2002 y 2277 de 1979, por docentes directivos, etnoeducadores, educadores, afrodescendientes, universidades, intelectuales, representantes de las escuelas normales, supervisores y estudiantes; dicho proyecto saldrá adelante en el Congreso de la República si conseguimos, mediante grupos de presión de todas las bancadas políticas que estén interesadas en hacer del régimen laboral del magisterio un elemento que impulse el mejoramiento de la calidad de la educación.

En tercer lugar, es indudable la necesidad de elaborar un proyecto de ley que preserve el Régimen Especial de Salud, establezca el Régimen de Riesgos Profesionales y de Salud Ocupacional, allí se deben establecer las condiciones financieras, cobertura, plan de atención, estándares de calidad, red, enfermedades profesionales, sistema de calificación de inva-

lidez, promoción y prevención; en su elaboración el proyecto debe contar con la participación del magisterio para que su tránsito en el Congreso sea exitoso, por supuesto que al igual del Estatuto Único de la Profesión Docente será necesario el apoyo de las bancadas.

Un cuarto desafío y tarea, este, de más largo aliento, es la construcción colectiva del *Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo* que recoja la producción realizada por el Movimiento Pedagógico en sus más diversas expresiones; es enorme el acumulado de saberes, reflexiones, prácticas e investigaciones que desde múltiples organismos como el CEID, la Expedición Pedagógica, las Facultades de Educación, las Escuelas Normales, las Asociaciones de Docentes, intelectuales, gobiernos sociales, locales, institutos de investigación académica y pedagógica, proyectos educativos, instituciones educativas, organizaciones étnicas se ha desarrollado.

Es demasiado importante atrevernos a mirar la educación desde una perspectiva diferente a la oficialidad neoliberal de: estándares y competencias, privatización, mercantilización, despedagogización, intermediación, inestabilidad laboral, capital humano; el país necesita una nueva y fresca concepción sobre la educación que rescate los consensos que son de plena vigencia sobre sus fines y propósitos establecidos en la Ley 115 de 1994, para avanzar en la construcción de los contenidos curriculares, valore en su justa proporción la autonomía escolar, y le otorgue la importancia requerida a la profesionalidad y al estatuto único docente.

El *Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo* tendrá que abordar en su construcción colectiva aspectos de cardinal importancia como las políticas públicas educativas en cuanto a administración, financiación, evaluación, articulación, contenidos y profesión docente.

Y finalmente, es un reto de FECODE contribuir a la educación y formación política de los educadores, los estudiantes y padres de familia, para que entre todos podamos blindar al pueblo colombiano y en especial a los excluidos que por su condición dramática, de pobreza e ignorancia son presa fácil del mesianismo presidencial sustentado en pírricas limosnas para comprar la conciencia de quienes paradójicamente más necesitan de una política decente, verdaderamente social; con esas ridículas sumas entregadas a las familias escogidas por los gamonales, pretenden los dueños del poder manipular electoralmente a 3 millones de hogares colombianos que seguramente el día de las elecciones serán llevados como reuas para perpetuar con su voto el horroroso estadio de postración e indignidad en que sus "protectores" los mantienen.

Preguntamos ¿acaso la Constitución de 1991 no proscribió los auxilios parlamentarios por sus efectos de corrupción en materia electoral?, ¿por qué ahora se permiten los auxilios presidenciales ante la indiferencia de los organismos de control?

Los retos de los actuales tiempos son grandes y complejos; los maestros y las maestras no seremos inferiores a los desafíos porque siempre nos acompañará la inteligencia, el valor, la sabiduría, la rebeldía; pero muy especialmente el compromiso con las niñas y los niños de Colombia.



Presidente de Fecode

25 años de búsquedas del Movimiento Pedagógico y por la educación pública

La búsqueda central de la revista Educación y Cultura y del Movimiento Pedagógico radica en la sintonía con la pluralidad de rutas que la pedagogía abre en oposición y alternativa a la escuela capitalista para el mercado y en un proceso de lucha y defensa de la educación pública. En esa búsqueda, la investigación, la reflexión teórica, y el dialogo con múltiples perspectivas de análisis y teoría, de encuentro con las rutas y territorios que la pedagogía actualmente surca en vías distintas a la escuela neoliberal, son los principales aportes para encauzar esa búsqueda en la perspectiva de construcción de un Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo

6

A los dos años del aniversario del *Movimiento Pedagógico*, nos corresponde conmemorar los 25 años de su trayectoria intelectual pública, plasmada por este cuarto de siglo en las páginas, siempre vigorosas y combatientes, de nuestra Revista *Educación y Cultura*. Fiel testigo de una época, de sus avatares, la revista ha sido la infatigable compañera del *Movimiento Pedagógico* liderado por FECODE y de su indisoluble compromiso con la educación pública. Como proyecto editorial, marcó un hito en América latina al ser la primera publicación sobre educación y pedagogía editada por los propios educadores y su organización sindical. Pero como tal, este proyecto editorial se trazó el ambicioso horizonte de no circunscribir estrictamente sus publicaciones al ámbito sindical; de hecho, su naturaleza siempre ha sido la transgresión de los discursos y las temáticas propiamente sindicales, para abrirse a las asuntos de los educadores en sus roles institucionales y de aula, a las escuelas, la pedagogía y la academia.

Así como el *Movimiento Pedagógico* trascendió la discusión por las reivindicaciones gremiales hacia la lucha por la defensa de la educación pública, la revista se proyectó como el escenario de encuentro entre la academia y la escuela en la búsqueda de horizontes teóricos y prácticos para pensar el acontecimiento educativo. De esta forma se tendieron puen-

tes indispensables para que las tareas académico-políticas del *Movimiento Pedagógico* se integraran a diálogos y debates necesarios para pensar pedagógicamente la educación, la escuela y las políticas educativas.

En sus páginas, podemos ver, sentir, olfatear y saborear los disímiles trayectos y los enconados debates que han dado polifonía y multiformidad al *Movimiento Pedagógico*. Las más variadas expresiones de la academia, la reflexión y la elaboración pedagógica han cruzado sus páginas, y han dejado para la historia, las huellas múltiples de enormes y diversos vectores e infinitas aristas. Esto, que equivocadamente puede llegarse a confundir con una dispersión de ideas y esfuerzos, en realidad ha representado la pujante creatividad e inteligencia de la educación colombiana para plantearse problemas y buscar alternativas. Este acercamiento respetuoso a la diferencia de ideas, a la tolerancia y el pluralismo académico e ideológico, ha convertido a la revista en el registro por excelencia que recoge y guarda en su memoria la vitalidad del pensamiento pedagógico colombiano y las múltiples huellas que ha marcado en la historia. Quien quiera ver cómo ha sido la historia de la educación en Colombia en este último cuarto de siglo, con sólo acercarse a *Educación y Cultura* aprecia un panorama muy completo de las vicisitudes por las que ha pasado la

educación en nuestro país; además, podrá recorrer las variadas perspectivas y enfoque de reflexión y conceptualización que dan cuenta de los terrenos académicos y las tendencias teóricas que han movilizad el debate intelectual sobre la educación en Colombia y han consolidado en nuestro país el enorme y fecundo campo intelectual de la educación.

Pero, afortunadamente, las búsquedas nunca terminan. Esas sencillas consideraciones sobre lo que ha sido la trayectoria intelectual de la revista, hoy representan el derrotero para nuevas búsquedas. El impulso del Movimiento Pedagógico en la actualidad y la defensa de la educación pública, requieren tender puentes entre la reflexión y la práctica, entre el análisis y los problemas de la realidad, entre la academia y la cotidianidad de la escuela, entre las nuevas visiones de la pedagogía y los desafíos que el mundo de hoy le impone a la escuela. Pero se trata de tareas pensadas desde las visiones alternativas y el pensamiento crítico, porque en la perspectiva de las políticas neoliberales las palabras desafíos y retos se utilizan con el sentido político y con la deliberada intención de imponer sus ficciones. En esa medida, nuestro imperativo es pensar las tareas y funciones de la escuela en la perspectiva

de confrontación con esos falsos retos que el pensamiento único autoritariamente le impone. De modo que esos desafíos se asocian con la idea de resistir las amenazas a la educación pública, de resistir a la lógica de la privatización y la mercantilización de la educación, de confrontar la uniformización del currículo con estándares y competencias, de oponerse a la visión gerencial y corporativista de la escuela, de impugnar las políticas de la desprofesionalización y precarización de la profesión docente.

Entonces, la búsqueda central de la revista *Educación y Cultura* y del *Movimiento Pedagógico* radica en la sintonía con la pluralidad de rutas que la pedagogía abre en oposición y alternativa a la escuela capitalista para el mercado y en un proceso de lucha y defensa de la educación pública. En esa búsqueda, la investigación, la reflexión teórica, y el diálogo con múltiples perspectivas de análisis y teoría, de encuentro con las rutas y territorios que la pedagogía actualmente surca en vías distintas a la escuela neoliberal, son los principales aportes para encauzar esa búsqueda en la perspectiva de construcción de un *Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo*.



Ciencias de la Educación y Pedagogía: especificidad, diferencia y multireferencialidad

Armando Zambrano Leal¹

Las ciencias de la educación francófonas representan un espacio disciplinar donde tiene lugar el estudio del acto y del hecho educativo. Fundadas a mediados del siglo XX ellas ocupan un lugar especial en la estructura del sistema de educación superior. Su objeto epistemológico permanece aún en discusión a pesar de su institucionalización, de la existencia de grupos de investigación, de la producción de un saber y la visibilidad de un corpus de saber escritural. Mientras las ciencias de la educación se reconocen como una disciplina multireferencial la pedagogía aún permanece en la búsqueda de un lugar de residencia. Inscrita en el seno de dicha disciplina, portadora de un saber y promotora de unas prácticas, la pedagogía aparece más como un discurso y menos como una disciplina. La historia más reciente nos muestra los rasgos de una especificidad y sus diferencias

Antecedentes

8

Con frecuencia creemos que las ciencias de la educación significan la yuxtaposición arbitraria de un conjunto de ciencias, sin unidad ni objeto. Al afirmar que las ciencias de la educación están desprovistas de un objeto preciso, que tales ciencias carecen de fundamento epistemológico cuyo único fin es la comunicación de un saber multiforme se termina por restarle crédito a su historicidad. Considerar que ellas han surgido en detrimento de la pedagogía es desconocer su institucionalización como disciplina cuyas ventajas y aciertos aún están por ser narradas. Como si se tratara de culpabilizar a la disciplina, algunos especialistas ven en ella un peligro para la pedagogía. Aferrados a la nostalgia de un pasado, algunos expertos creen ver en las ciencias de la educación la oposición a sus pretensiones de verdad. Inclusive en nuestro medio, todavía existe la fuerte creencia de que sólo la pedagogía podría encargarse de los asuntos de la educación. Como si aún viviéramos aferrados al siglo XIX, siglo importante por las disquisiciones entre ciencia, arte y saber, ciertos especialistas de la educación creen en la existencia epistemológica de la pedagogía. La lucha entre ciencias de la educación y pedagogía se hace aún más evidente en las prácticas de formación. Por ejemplo, se cree que la formación de los profesores sólo puede ser un asunto de "pedagogía". Pero aún en este plano, las cuestiones de orden epistemológico no cesan de proponernos más interrogantes que respuestas y ello, para no adentrarnos en el verdadero de-

bate sobre la formación del pedagogo. Ser profesor es un asunto práctico, ser pedagogo es una actitud de orden reflexivo. Se puede formar a un profesor, pero difícilmente se podría formar a un pedagogo. El pedagogo se forma así mismo a través de la experiencia y de la reflexión. Si se examinan las prácticas y los saberes escolares, el asunto se torna más complicado pues mientras las ciencias de la educación son prescriptivas, la pedagogía es propositiva; mientras las primeras buscan explicar, la segunda busca comprender. La diferencia entre explicar y comprender es sumamente importante y para nada tenue. La pedagogía comprende el sentido de la educación de un sujeto y por esto mismo tienen una fuerte relación con lo político, lo filosófico y con los aprendizajes. Las ciencias de la educación, por su parte, explican el hecho y el acto educativo. Explicar apunta a la relación entre fenómeno y ley; ello es claro en las ciencias nomológicas cuando ellas, a través de una ley general explican un fenómeno particular. Comprender apunta al sentido. Se comprende un texto, un discurso, una situación; se explica un fenómeno. De otro lado, la diferencia entre explicar y comprender, asunto muy presente en la relación pedagogía y ciencias de la educación, se vuelve complejo pues así como la pedagogía comprende el sentido de la educación por medio de los saberes escolares transmitidos, la Historia de la educación comprende el pasado de la pedagogía estudiando para ello los sistemas escolares, los manuales, las formas de enseñanza o

¹ Doctor en ciencias de la educación. Director de la Maestría y la Especialización en Educación Superior, Universidad Santiago de Cali. Profesor invitado de varios programas de Maestría y doctorado en educación de universidades colombianas y latinoamericanas. Correo electrónico: armandozi@usc.edu.co, azambranoal@gmail.com.

los modelos de pensamiento escolar. Mientras la pedagogía es la memoria del presente, la Historia de la educación es la reactivación de la memoria pedagógica. ¿Podría decirse lo mismo de las otras ciencias? ¿Es un asunto homogéneo en el seno de la disciplina?

En general, las ciencias de la educación estudian el hecho educativo desde la perspectiva de la historia, examinan lo biológico, lo social, lo psíquico, lo cultural o lo estrictamente filosófico. El hecho es lo ya dado y plantea un pasado. La pedagogía tiene la virtud de ver de cerca la actualidad del acto y no propone hipótesis algunas sobre el hecho. El pasado se explica; el presente se interpreta y se comprende. El acto es la esencia misma de la pedagogía; el hecho un asunto de las ciencias de la educación. El acto es lo actual, el hecho lo dado. La pedagogía, como arte y como discurso, dirige su mirada a la relación profesor, alumno y saber. Es por esto mismo que para nosotros la pedagogía ocupa un lugar digno en el seno de las ciencias de la educación precisamente porque ella se interesa por el acto educativo. Este asunto es supremamente importante para las ciencias de la educación pues esta disciplina se nutre de un saber que ninguna otra ciencia tendría ni el interés ni la disposición para hacerlo. La pedagogía es el equilibrio de las ciencias de la educación y esto nos obliga a reflexionar. Así, entonces, nos interrogamos lo siguiente: ¿cuál es la especificidad y qué diferencias subyacen entre las ciencias de la educación y la pedagogía? Pero la cuestión es aún más compleja si nos preguntamos por su registro epistemológico y es más complicada cuando intentamos escudriñar sus prácticas, saberes, objetos. Por cuestiones de espacio fijaremos nuestra mirada en la especificidad y diferencia lo cual es ya una buena iniciativa para esclarecer sus respectivos lugares.

Las ciencias de la educación: breve historia

Las ciencias de la educación a la que hacemos referencia en este texto son las que se han institucionalizado en Francia después del mes de octubre de 1967². Sin embargo, Develay nos recuerda que "el Diploma de Estado de ciencia de la educación fue creado en las facultades de letras y ciencias humanas gracias al decreto del 2 de febrero de 1967"³. Los rasgos históricos de la disciplina tienen sus raíces en los siguientes hechos. Primero, la preeminencia y ruptura respecto a la "ciencia de la educación"; segundo, los cambios que tuvieron lugar en el sistema educativo después de la segunda mitad del siglo XX; tercero y último, la necesidad de estudiar

(explicar, comprender e interpretar) el hecho educativo como un objeto plural. Estos tres momentos tienen una estrecha relación con las tres disciplinas que dan origen a las cuestiones epistemológicas de las ciencias de la educación.

De acuerdo con J. Gautherin, en 1883 existía la *science de l'éducation*⁴ la que recogía dos cursos universitarios. El primero se refería a la *ciencia de la educación*, creado por el Ministerio de Instrucción Pública para ser dictado, en París, por el filósofo Henri Marion. El segundo, era de "pedagogía", organizado en 1884 por la Municipalidad de la ciudad de Bordeaux, a cargo del sociólogo Alfred Epinas. Aparte de estos dos cursos, en la mayoría de las universidades francesas, excepto la de Aix y la de Poitiers, se abrieron unos cursos muy cortos bajo la denominación de *science de l'éducation* como "pedagogía".⁵ Los anteriores cursos nacieron en dos momentos muy importantes en la transformación de la Instrucción pública: la aplicación de las leyes Ferry (1910) con las cuales se instauraba la gratuidad de las escuelas primarias públicas, la obligación de la instrucción primaria y la laicidad de las escuelas públicas (1917)⁶. Dado que el desarrollo de la inteligencia había alcanzado un punto de interés extremo,⁷ la Psicología detentaba el dominio sobre la educación. Las cuestiones vivas del sujeto no estaban al orden del día, pues, aspectos tales como la relación social y política, las cuestiones vivas de la cultura, la epistemología de los saberes no constituían una preocupación mayor. Esto hacía que la pedagogía tuviera una existencia muy instrumental y confusa. Las "situaciones educativas", reducidas a su máxima expresión, estaban dominadas, al extremo, por el hacer instrumental; se tomaba al individuo como objeto de aprendizaje. La escuela, era, por tanto, una cuestión poco explorada por la *ciencia de la educación*.

Después de la hegemonía de la *Ciencia de la Educación*, los aportes de la Sociología serían decisivos. El padre de la sociología francesa legaba, en su célebre texto *Sociología de la educación*, una definición de educación la cual sería histórica para las futuras ciencias de la educación. La educación se comprendería como una actividad de transmisión y de inserción en los patrones de la cultura de acogida. Con acierto, Emile Durkheim afirmaba, grosso modo, que la educación es la actividad por medio de la cual las generaciones adultas le transmiten a las generaciones más jóvenes los patrones culturales para que éstas puedan insertarse en la sociedad donde han nacido⁸. La filosofía social también se interesaría por el estudio de la educación. Así, la primera mitad del siglo anterior vemos surgir lo que con gran fuerza se llamó la psi-

2 Mialaret, Gaston, (1976) *Les sciences de l'éducation*, Paris, Puf, Pág. 3.

3 Develay, Michel (2001) *Propos sur les sciences de l'éducation: réflexions épistémologiques*, Paris, Esf, Pág. 27.

4 Gautherin J "Les sciences de l'éducation discipline singulière: 1883-1914", en *Les Sciences de l'Éducation: Un enjeu, un défi, sous la direction de, Charlot Bernard*, Paris, Esf, 1995, pp. 45-54.

5 *Ibid.* Pág. 46.

6 *Ibid.* Pág. 46.

7 Cellerier, Lucien, *Esquisse d'une science pédagogique*, Paris, Vrin, 1887.

8 Durkheim, Emile (1993), *Éducation et Sociologie*, Paris, Puf, 4^o édition.

• TEMA CENTRAL - Búsquedas actuales de la Pedagogía •

copedagogía⁹. Curiosamente, esta disciplina no fue la unión entre psicología y pedagogía sino entre sociología y filosofía. La importancia de la sociología reside en que gracias a ella se pudieron crear las bases de una definición de educación ampliamente reconocida por todos; la de la filosofía, puesto que gracias a ella la preguntaba por el devenir de lo humano y el sistema social y escolar encontraba sentido. Curiosamente esta experiencia fracasó en razón de la preeminencia de la psicología, la inteligencia social de los sociólogos y a la profundidad de los interrogantes sobre lo humano elaborada por los filósofos. La Psicopedagogía fracasó como proyecto disciplinar porque se rompía la relación "psico-peda". La existencia de tres disciplinas terminaba incluso con el carácter de "control" que tanto predominó en la psicopedagogía. La presencia de estas tres disciplinas reúne las cuestiones epistemológicas del paradigma contemporáneo.

De acuerdo con Bernard Charlot, la historia del sistema escolar francés moderno se inicia hacia los años 1930, fecha en la cual la escolaridad deviene gratuita, o en el año 1933 cuando los estudios secundarios se imparten gratuitamente¹⁰. La reforma de 1959, bajo el gobierno del general De Gaulle, a través de una ordenanza, abre las puertas de los liceos para todos los jóvenes franceses y prolonga la escolaridad obligatoria hasta los 16 años¹¹. Las reformas posteriores a esta fecha, buscaron articular, sensiblemente, la enseñanza primaria, secundaria, técnica y profesional. Así mismo, el sistema escolar será, en adelante, pilotado en función de la producción, al ritmo de planes quinquenales de desarrollo económico, social y político en el marco de la igualdad de oportunidades y democratización de la escolarización. Entre 1960 y 1970 acaecieron otros hechos muy significativos, entre ellos, la creación de instrumentos técnicos, institucionales, organizacionales, creación de un mapa escolar por regiones, un Sistema de Estadísticas, creación de una nomenclatura conducente a diferenciar los niveles de formación (I-VI). En esta medida, aparece un conjunto de instancias gubernamentales, asociaciones académicas por disciplinas (APMEP)¹² las cuales facilitarían el trabajo de análisis del fenómeno educativo. Del lado de la producción, a finales de la década de los años 1960, el concepto de movilidad escolar, creará las condiciones para reflexionar, junto a los académicos, sobre la importancia de formar una mano de obra altamente calificada que el sistema productivo reclamaba producto de las transformaciones industriales de la

postguerra. En este contexto surgirán nuevos conceptos: el de deseo, igualdad y el de poder. Todos ellos serán estudiados desde una óptica filosófica, política y ética. Así, las nacientes Ciencias de la Educación son un espacio de estudio complejo, para el cual, la *multireferencialidad* hará inmensos aportes metodológicos¹³.

Hacia el año 1886 la psicología comenzó a interesarse por las cuestiones escolares, especialmente, con el desarrollo de la inteligencia. La ciencia de la educación no era otra cosa distinta que la preeminencia de aquella disciplina sobre los asuntos de la educación escolar. La sociología de Durkheim, por su parte, forjaría una definición de educación bastante novedosa y dejaría planteado un problema de actualidad: la diferencia entre educación y pedagogía. A la par, algunos filósofos de la educación –Marion, Epinas, Reboul– fueron interesándose por las cuestiones vivas de la educación. El destino del hombre y su educación estaría en el centro de sus preocupaciones intelectuales. Así, de la ciencia de la educación se pasó a la psicopedagogía y de esta a las contemporáneas ciencias de la educación. Esto tuvo como escenario la modernización del sistema educativo, la democratización de la escuela y nuevos relatos y prácticas sociales producto de las transformaciones del sistema de producción. Las contemporáneas ciencias de la educación surgen gracias a la participación de tres disciplinas –psicología, sociología y filosofía–, las transformaciones de la escuela y la modernización social. Ella es también el resultado de un nuevo lenguaje: deseo, identidad, movilidad, democratización escolar, saber, sujeto, poder, etc.

Referentes epistemológicos

Numerosos teóricos y especialistas de la disciplina admiten que el objeto de estudio de las ciencias de la educación es el hecho y el acto educativo: *Este objeto es multiforme, de ahí la participación de diversas ciencias que con sus métodos y enfoques buscan dar cuenta de su realidad. Esto obedece a la complejidad de las situaciones educativas, a sus diversas formas de expresión y a las diferentes maneras de llevarlo a cabo. El principio regulador de tal objeto se encuentra, principalmente, en la pregunta por el Hombre y su necesidad de educación. El hecho educativo aparece como el terreno de exploración del paradigma y se delimita por la presencia activa de las diferentes ciencias que lo estudian*¹⁴.

9 Fabre, Michel, LANG, Vincent (2006), *Constitution et identité de sciences de l'éducation*, en *Initiation aux sciences de l'éducation*, Paris, Vuibert, pp. 16-17.

10 Charlot Bernard, "L'éducation objet de débat social et politique: France 1959-1992", En *25 ans de Sciences de l'Education*, Bordeaux: 1967-1992, Colloque, Université de Bordeaux II, Département des Sciences de l'Education, sous la direction de A. Jeannel, et all, 1994, pp. 158 ss.

11 Ibid. Pág. 158.

12 Por ejemplo, la Asociación de Profesores de Matemáticas.

13 El concepto de multireferencialidad fue ampliamente trabajado, en el marco de la educación, por el profesor Ardoinio Jacques. Sus trabajos se inspiran de la Pedagogía Institucional de Michel Lobrot, así como del concepto de multidimensionalidad forjado por el sociólogo Georges Gurwitsch. Véase, Ardoinio J., "L'analyse multiréférentielle des situations sociales" In *Psychologie clinique*, n° 3, 1990, También, "Vers la multireferentialité" in, *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, sous la direction de, R. Hess y A. Savoye, Méridiens Klincksieck, Paris, 1988, pp. 247-258.

14 Zambrano Leal, A. (2005) *Didáctica, pedagogía y saber*, Bogotá, Magisterio.



El objeto de la disciplina llamada ciencias de la educación es polifónico, multiforme y complejo

Este objeto es multireferencial, lo cual significa en palabras de J. Ardoinio la mirada que tenemos sobre los objetos y es contrario a la noción de multidimensionalidad cualidad del objeto observado. *Este enfoque se propone una lectura plural de sus objetos (prácticos o teóricos) bajo diferentes ángulos implicando al mismo tiempo miradas específicas y lenguajes apropiados a las descripciones requeridas en función de sistemas de referencia distintos, supuestos, reconocidos explícitamente no reductibles los unos y los otros, es decir heterogéneos*¹⁵.

En general, las ciencias de la educación se definen, primeramente, por el conjunto de ciencias interesadas por el estudio de la educación (filosofía, psicología, historia, biología, economía, sociología, etc.). La característica principal es la racionalidad explicativa –sus métodos– importados de las ciencias madre por cada una de las ciencias que conforman las ciencias de la educación. En segundo lugar, el objeto de la disciplina –hecho educativo– es poliforme, multiforme y complejo. Esto obliga a los especialistas a interactuar con múltiples sistemas de explicación. En tercer lugar, el objeto de las ciencias de la educación apunta a la formación de un cuerpo de investigadores y prácticos quienes aprenden tanto los métodos de investigación como los

discursos sobre la educación y finalmente, la existencia institucional de la disciplina acoge tanto a pedagogos como didactas. En síntesis, las ciencias de la educación son un espacio institucional cuya finalidad es la explicación, comprensión e interpretación del hecho educativo. Desde esta perspectiva, se habla de campos disciplinares y disciplinarización de su objeto¹⁶ para referirse tanto a la configuración histórica de la disciplina y a su delimitación epistemológica. Algunos especialistas se refieren a la disciplinariedad y transdisciplinariedad. Este asunto se asocia tanto con la formación de los especialistas en ciencias de la educación como con los puentes entre saberes, prácticas, discursos sobre la educación. Blanchard-Laville afirma que el objeto de las ciencias de la educación es una cuestión de co-disciplinariedad. En oposición a la noción de multireferencialidad, *la co-disciplinariedad hace referencia al prefijo cum que significa “con” y que este prefijo aparece como más adecuado para calificar el estilo de trabajo de los investigadores de las ciencias de la educación; se contraponen al prefijo “entre”, tan presente en la interdisciplinariedad*¹⁷.

El objeto de las ciencias de la educación significa la existencia de un doble juego. De un lado, la reflexión-explicación sobre la educación y, de otro lado, la acción formativa sobre el cuerpo de especialistas. Dado que la educación es un concepto bastante complejo y vacío a la vez¹⁸ las ciencias de la educación, a través de sus investigadores-formadores, buscan delimitar la actualidad del concepto a través de la pregunta por el destino del hombre. Esto hace que la disciplina sea un espacio de actualidad en la que se conjuga tanto el pasado –historia– como el presente– el acto.

Nos recuerda Guy Avanzini que las ciencias de la educación hesitan entre dos definiciones: *“son el reagrupamiento institucional más o menos sereno de profesores provenientes de diversas disciplinas madres -psicología, sociología, historia, filosofía- en la que cada una mantendría su respectiva independencia; son el proceso de constitución de un saber interdisciplinario original, debido, precisamente a su confrontación y al cruce de sus respectivas metodologías”*¹⁹. Estos dos referentes instalan la pluralidad y el sentido abierto de las investigaciones. Mientras la sociología se detiene a ver las condiciones sociales de la educación, los problemas del fracaso y del logro escolar y la cohesión social,

15 Ardoinio, Jacques (1994) *“L’approche multireferentielle (plurielle) Des situations éducatives et formatives dans le champ des sciences de l’homme et de la société”*, En *25 Ans de Sciences de l’éducation, Bordeaux 1967-1992*, Aecse, Pág. 103.

16 Hofstetter, Rita, y Bernard Schneuwly, (2001) *“Sciences de l’éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels”* en *Le pari de sciences de l’éducation, Bruxelles, De Boeck Université*, pp. 7-23.

17 Blanchard-Laville, Claudine, *“De las codisciplinariedad en ciencias de l’éducation”*, en *Les sciences de l’éducation: des recherches, una discipline, Paris, L’Harmattan*, Pág. 30.

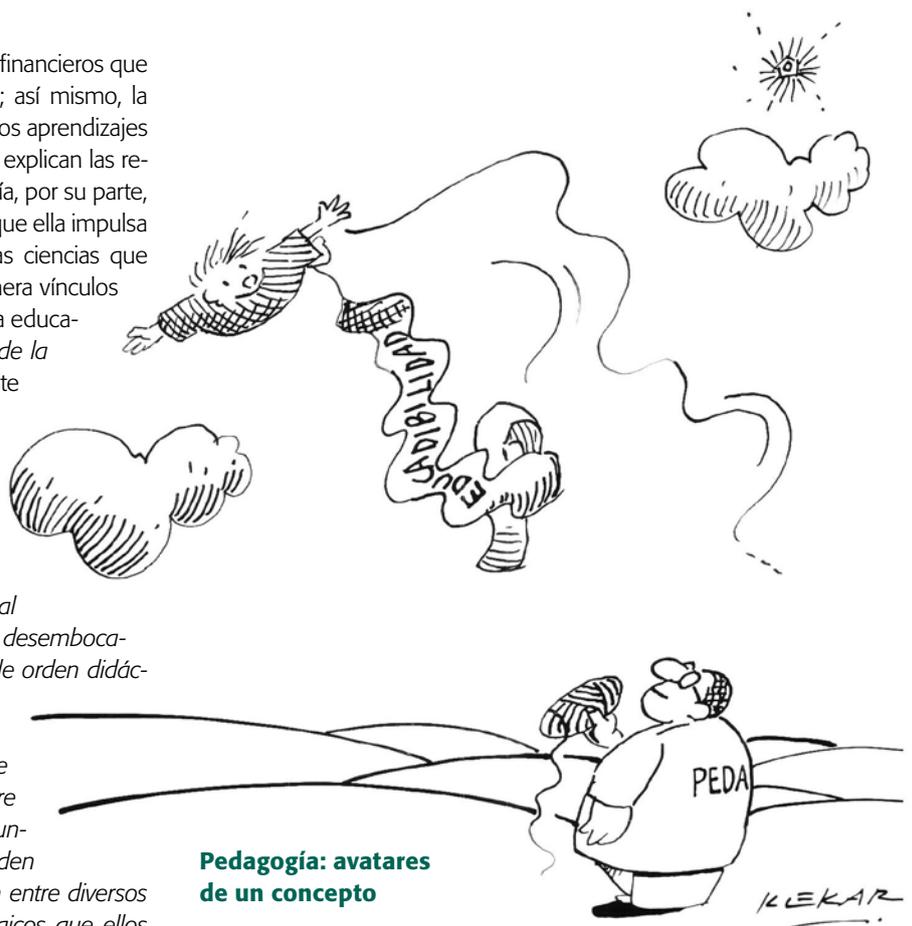
18 Charlot, Bernard (1995), *Les sciences de l’éducation: essai d’epistemología*, en *Les Sciences de l’Education: un enjeu, un défis, Paris, Esf*, Pág. 21 ss.

19 Avanzini, Guy, *«Contribution à une épistémologie de sciences de l’éducation»*, en *Colloque, 25 ans de sciences de l’éducation : Bordeaux 1967-1992, Université de Bordeaux II, 1994*. Pág. 67.

• **TEMA CENTRAL** - Búsquedas actuales de la Pedagogía •

la economía se dedicará a observar los insumos financieros que la demanda educativa impone en su conjunto; así mismo, la psicología se detendrá a estudiar juiciosamente los aprendizajes en la institución escolar y propondrá teorías que explican las relaciones entre saberes, medios y fines. La filosofía, por su parte, abordará las cuestiones de finalidad, los valores que ella impulsa y los medios para alcanzarlos. Cada una de las ciencias que integran la disciplina impulsa su desarrollo y genera vínculos con la pedagogía o la didáctica. Las ciencias de la educación hesitan entre dos objetivos, "la búsqueda de la credibilidad científica y la eficacia práctica"²⁰. Este carácter implica que ellas deben, en permanencia, esforzarse por demostrar la viabilidad de su proyecto y el lugar que ocupan en el centro de la institución universitaria. Finalmente, *ellas fluctúan entre la convicción de enunciar preceptos científicos que se le imponen al práctico y dos modos de elaboración: alinearse al modelo clásico, es decir experimentalista y que desembocaría en la estipulación de leyes, especialmente de orden didáctico; el segundo subrayaría la complejidad de la situaciones educativas lo cual conduce a su finalidad: explicar o comprender. Las ciencias de la educación vacilan entre una centración sobre el estudio del infante, de la escuela y una voluntad de efectuar investigaciones que corresponden a la totalidad del fenómeno educativo; fluctúan entre diversos referenciales filosóficos y los modelos pedagógicos que ellos inspiran*²¹.

El objeto epistemológico de las ciencias de la educación es rico por su variedad y preciso por su especificidad. La educación es compleja, de ahí su riqueza para la actividad de investigación y precisa en cuanto a la necesidad de formar un cuerpo de especialistas capaces de ver la realidad educativa desde diversos frentes. Su institucionalización se relaciona con la necesidad de la sociedad altamente industrializada de explicar y organizar las aristas de la educación del ser humano. Al ser institucionalizadas en el escenario universitario, las ciencias de la educación acogen a los movimientos pedagógicos y a los especialistas de la didáctica. Este hecho hace que la pedagogía se enfrente a un doble problema: de un lado, escapar a la re-educación de su especificidad y de otro lado, nutrir a las ciencias de la educación. La pedagogía no es solamente un dispositivo de enseñanza ni de aprendizaje ella está más orientada al sentido de la educación.



Pedagogía: avatares de un concepto

Se conoce que Jean Piaget se aventuró a afirmar que la pedagogía era una ciencia inclusive muy difícil dada la complejidad de los factores en juego²². Argumentaba esta posición diciendo que *de la misma forma como la medicina requiere de la biología y de la fisiología para curar las enfermedades, cuando la pedagogía busca aplicar los datos psicológicos y sociológicos ella recibe de las ciencias madre algunas modestas ayudas*²³. Considerar a la pedagogía como una ciencia de aplicación corresponde a un desarrollo de la psicología y a una época de la historia no lejana de la ciencia de la educación. En 1910 Cellerier la definía como: *la teoría general del arte de la educación, reagrupa un sistema solidario y vincula por principios universales las experiencias aisladas, los métodos personales, partiendo de la realidad y separando rigurosamente lo que procede de lo real y lo que pertenece a lo ideal*²⁴. Para Durkheim, la pedagogía, era una teoría práctica de la educación. Por su parte, Mialaret en 1975 mostraba el desorden reinante entre enseñanza, educación, pedagogía²⁵. Para él, el pedagogo en la antigüedad era el esclavo que conducía a los

20 Avanzini Guy, Op. Cit. Pág. 68.

21 Ibid. Pág. 69-70.

22 Piaget, Jean (1969) *Psychologie et pédagogie*, Paris, Folio, Pág. 23.

23 Ibid. Pág. 23.

24 Cellerier, L. (1890), *Esquisse d'une science pédagogique*, Paris, Alcan, Pág. 7.

25 Mialaret, Gaston (1975) *Les sciences de l'éducation*, Paris, Puf/Que sais-je ?, Pág. 3.

niños hasta el liceo para que el magister le transmitiera sus enseñanzas; y la palabra pedagogía apareció mucho más tarde; según el diccionario Robert, esta palabra parece remontar a 1485; señala que lo encontramos en la institución cristiana de Calvino en 1536; la academia lo admitió en 1762; la palabra se extiende en el siglo XIX²⁶. Así, para Mialaret la pedagogía se encuentra objetivada: pedagogía de la información, pedagogía de la transición, pedagogía del máximo, pedagogía institucional, pedagogía por objetivos, pedagogía de la dependencia, pedagógica de la liberación. El concepto está unido ya sea a una finalidad o bien a una disciplina o a unas capacidades. Cumple una función precisa: la realidad de la enseñanza. "la complejidad de la pedagogía tal como se presenta actualmente no permite un plano rigurosamente lineal como podría serlo en un tratado científico"²⁷. Guy Avanzini, señala que "hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX se asistió a la desvalorización de la noción de la pedagogía en beneficio de las ciencias de la educación"²⁸. La pedagogía responde, según él, a dos procesos: la normativa y la prescriptiva. "La primera prescribe la conducta a partir de principios; propone doctrinas; en cuanto a la segunda, ella construye teorías"²⁹. También el proceso normativo proviene de tres orígenes principales: la filosofía, la teología y la política; la descriptiva de las ciencias, teorías y prácticas o de la observación. Estos dos procedimientos son siempre de actualidad en los debates contemporáneos³⁰. Agrega él, fortuna de una palabra, laguna de una idea (...) se trata de un concepto pertinente e inclusive indispensable a condición, sin embargo, de ser utilizado de manera estricta y correcta, no al azar de los caprichos o de la incultura sino en función de su origen y de su historia. En esta condición el guarda toda su validez y utilidad³¹.

Por su parte, Beillerot en 1983 escribirá un artículo consagrado a la noción de pedagogía³². El centro de interés de este artículo es doble: de una parte, el análisis de la morfología de la palabra *pedago* a partir del Tesoro de la Lengua Francesa (TLF) y de otro lado, el sentido de la acción y del contexto de "acción pedagógica". En el primer registro, él se aferra a conocer el vocablo entre los siglos XIX y XX y para esto analiza el texto mencionado y algunas expresiones de la literatura. Respecto al registro del sentido de la "acción pedagógica" él muestra cómo la pedagogía ha sido utilizada por los intelectuales o los exper-

tos. "la expresión "acción pedagógica" se encuentra tanto en los autores como Bourdieu o Lesne así como en los expertos"³³. Aquí, la cuestión fundamental es la acción y menos el uso. Toda acción implica la participación de un sujeto en relación a un objeto y a una finalidad. La acción es energética, es la fuerza de la actividad. La acción es hacer una actividad o emprenderla. Toda acción presupone resultados y alcanza un objetivo. Como cuando uno habla, la acción de escribir implica un resultado estético del texto; un mensaje claro o la exposición de una o varias ideas. Inclusive, Beillerot define la acción pedagógica así: *hay acción pedagógica cuando un individuo, un grupo o una sociedad tiene el proyecto de una acción consciente y voluntaria con miras a la transmisión aplicada del saber, conductas, actitudes, valores a una o a varias personas con el fin de modificar los comportamientos, los efectos, las representaciones de los sujetos en un sentido con frecuencia deseado o previsto al avance; la modificación constituye, entonces, la comprensión de la cosa aprendida*³⁴. Aquí, la pedagogía parece unida a acciones planificadas y plantea como posible que se puedan alcanzar tales acciones.

Filloux, a través de la relación entre clínica y pedagogía sostendrá que la pedagogía es una práctica de iniciación. *Poder reconocer el deseo del pedagogo es deseo de placer de engendrar y que una lectura psicoanalítica de los mitos y de los fantasmas permite restaurar como constitutivo de la posición del pedagogo en el campo escolar. Es decir, que la escena significativa de la relación pedagógica es aquella de un deseo por engendrar: deseo de una procreación y deseo de un nacimiento. Pero se trata, claro está, de un segundo nacimiento como nacimiento del espíritu y de una segunda procreación en tanto que creación cultural*³⁵. Aquí, el punto de vista de Durkheim será nuevamente retomado. La inserción en la cultura de acogida convierte una relación de deseo y de formación para la vida adulta. La práctica pedagógica no es más política sino clínica (deseo) y ella está ligada con el saber. Desde otro punto de vida, la pedagogía es "la envoltura mutua y dialéctica de la teoría y de la práctica educativa por la misma persona sobre la misma persona y el pedagogo es ante todo un práctico-teórico de la acción educativa"³⁶. Para Meirieu, la pedagogía es una inteligencia del acto educativo, especialmente porque la educación es una relación asimétri-

26 *Ibid.* Pág. 3-4.

27 Mialaret, Gaston (1999), *Pédagogie générale*, Paris, Puf, Pág. 31.

28 Avanzini, Guy (1992), *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat, Pág. 16.

29 *Ibid.* pp. 13-14.

30 Por ejemplo: los debates entre el filósofo Alain Finkielkraut y Philippe Meirieu al final de la década de 1990 ; entre filósofos y pedagogos ; entre partidarios de las didácticas y los pedagogos. Estos debates, con frecuencia, tuvieron una voz pública a través de libros y artículos. ¿Qué es ser pedagogo?, ¿Qué significa ser didáctico? son cuestiones que encontramos en la escena académica.

31 Avanzini, Guy, « Les déboires de la notion de pédagogie », *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, julio-agosto-septiembre, 1997, Pág. 23.

32 Beillerot, Jacky, « Contribution à l'analyse de la pédagogie », *Revue Française de Pédagogie*, n° 64, julio-agosto-septiembre, 1983, pp. 7-12.

33 *Ibid.* Pág. 10.

34 *Ibid.* Pág. 10.

35 Filloux J., « Clinique et pédagogie », *Revue Française de Pédagogie*, n° 64, Juillet-Août-Septembre, 1983, Pág. 18.

36 Houssaye, Jean (1994), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, Esf, Pág. 13.

• **TEMA CENTRAL** - Búsquedas actuales de la Pedagogía •

ca, necesaria y provisional que apunta a la emergencia de un sujeto³⁷. Para él, la pedagogía está, de un lado, fuertemente unida al proceso de libertad que la educación debe producir; de otro lado, permite reflexionar el acto de educar. *Ella debe aplicarse a sí misma sus propios preceptos e interrogarse en permanencia sobre lo que ella le ofrece al educador como posibilidad de emerger en tanto que sujeto educador*³⁸.

En términos generales, la pedagogía antecede a las ciencias de la educación. La institucionalización de esta disciplina universitaria barrió el sentido de la pedagogía por múltiples razones. Primero, la pedagogía no alcanzó una independencia de la psicología; segundo, los desarrollos de la sociología y de la filosofía impidieron que ella fuera una filosofía total de la educación; tercero, la complejidad de la acción y de la reflexión impidieron que la pedagogía se erigiera en el paradigma social más importante quedando así supeditada a los intereses de las ciencias de la educación; cuarto, la coexistencia de métodos de explicación impidieron que la pedagogía pudiera por sí misma explicar la complejidad de la actividad educativa; quinto, la pedagogía al proponerse la comprensión del acto educativo quedó limitada al sentido lo cual le confiere un estatuto hermenéutico lo cual no significa que ella sea una ciencia comprensiva. En cuanto al objeto, la pedagogía se limitó a la acción escolar, especialmente a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. A este nivel, ella se vio fuertemente fragilizada por el poder explicativo de la didáctica. Esta última, es para nosotros una disciplina científica cuyo objeto es el estudio de la génesis, circulación y apropiación del saber³⁹. El saber escolar y el saber de las disciplinas escolares marca de entrada una diferencia radical. Mientras la pedagogía busca comprender el sentido del aprendizaje o de la enseñanza de un saber escolar, la didáctica crea dispositivos y explica la relación con el saber. Finalmente, la pedagogía es más una práctica que una ciencia y esto por la disposición del pedagogo para comprender el acto educativo. Todo esto nos conduce a responder a una pregunta subsidiaria: ¿cuál es la especificidad de la pedagogía respecto a las ciencias de la educación y cuáles son las luchas actuales que ella encara no para alcanzar ningún estatuto de científicidad sino para dotarse de una identidad?

Los tres ejes de la pedagogía

El rastreo histórico que hemos podido hacer de las ciencias de la educación nos muestra la lucha entre pedagogos y especialistas de esta disciplina universitaria. Para estos, la pedagogía tiene un lugar de residencia en la disciplina lo cual hace que ella se vea obligada a dialogar con el conjunto de ciencias de la educación; para los pedagogos, las ciencias de la educación no son

más que un terreno institucional que les permite organizar sus discursos sobre la educación. Así, los movimientos pedagógicos han tenido una fuerte presencia en las ciencias de la educación. El movimiento de la escuela nueva, la pedagogía institucional, las pedagogías directivas y no directivas, las pedagogías por objetivos, la pedagogía diferenciada, las pedagogías críticas, etc., todos ellos ocupan un lugar en los institutos de ciencias de la educación en Francia. Estos movimientos no buscan explicar, como ya lo dijimos más arriba, el hecho educativo. Su actividad está más dirigida a la comprensión del sentido de la educación en actos. Por esto mismo, las corrientes pedagógicas alimentan a la disciplina desde la literatura o la política. Como literatura, la pedagogía construye un saber de sentido. Así, ella puede apoyarse en la metáfora o en la narración para comprender lo que se juega en términos de educación. Su principal preocupación es la educación de la infancia y para esto recurre al cine, al arte, la poesía o la literatura y a la vez ser una actividad política de resistencia. En general, observamos algo muy curioso, la pedagogía tiene tres ejes fundamentales. Los aprendizajes, la filosofía y la política⁴⁰.

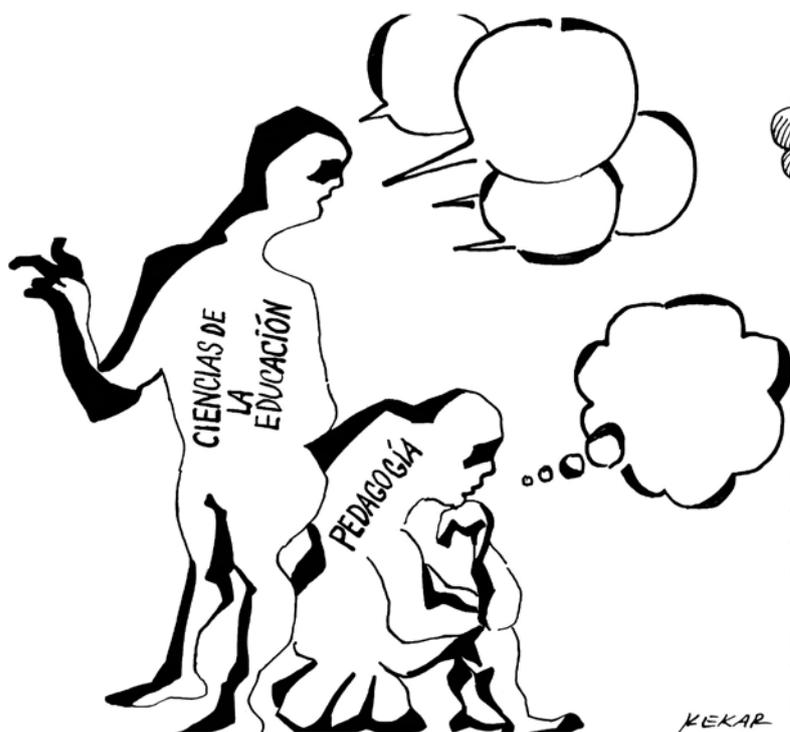
Los primeros hacen referencia a los dispositivos que el pedagogo construye para reflexionar en la práctica el asunto de la libertad o de la autonomía del sujeto. El pedagogo se interesa por el aprendizaje pues ve allí la emergencia de una libertad y el acceso a la autonomía. No hay sujeto, en su devenir, que no viva la experiencia de los aprendizajes. Gracias a estos, el pedagogo logra construir dispositivos para que el niño acceda a grados de libertad, a una consciencia de sí, a la plenitud de una autonomía. A la vez que el pedagogo se interesa por los aprendizajes se interroga sobre los fines de la educación. Este aspecto se vuelve un asunto de filosofía. La libertad o la autonomía siempre están acompañadas de la educabilidad. Asuntos como la lucha por la educación del sujeto, los valores que son dignos de ser enseñados y alcanzados, el juego ético de la actividad del pedagogo se inscriben en aquel principio conocido como educabilidad. Como principio ético, ella fija la diferencia entre educación, instrucción y adiestramiento y es ante todo un principio de resistencia. Este principio es del orden de la consciencia social y por esto mismo encuentra una estrecha relación con la dimensión política. En efecto, el pedagogo se opondrá, cueste lo que cueste, a la negación de la plenitud del ser humano. Dicha plenitud está en los aprendizajes y el juego ético que los acompaña. La pedagogía como política es el ejercicio práctico de la felicidad del hombre en la ciudad. El pedagogo resiste contra la exclusión y la marginalidad de los sujetos, se opone a ellos porque para él educar es una actividad política; la lucha por el bien-estar del sujeto. Su relación con los saberes no se queda inscrito en los dispositi-

37 Meireu, Philippe, « Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie », *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre, 1997, p. 25.

38 *Ibid.* Pág. 36.

39 Véase, entre otros textos, *mi libro Didáctica, pedagogía y saber*, Bogotá, Magisterio, 2005.

40 Este aspecto lo desarrollamos ampliamente en nuestro libro: *Philippe Meireu, pedagogo: aprendizajes, filosofía y política*. En prensa. Editorial Magisterio, 2009.



vos, ni se limitan a una simple contemplación de lo bueno o lo malo, sino que accede a una crítica de las formas sociales de la actividad educativa. Educar es un asunto político por la resistencia que ella permite y hace posible, y desde esta perspectiva, el pedagogo es un filósofo de los aprendizajes y un político de la resistencia. Estos tres ejes, tal vez, las tres dimensiones de la pedagogía nos dicen que hay otro modo de comprender el lugar de la pedagogía en las ciencias de la educación. Tal vez sea por este medio como podríamos comprender el equilibrio entre ciencia y arte, entre saber y técnica. Lo específico de la pedagogía no es la existencia de una racionalidad sino la posibilidad siempre de interrogar lo que para nosotros es más importante en la reflexión pedagógica: la disposición. Philippe Meirieu nos lo dice de otro modo:

Con el riesgo de manipular lo paradójico, he dicho que la pedagogía requiere, a la vez, la experiencia de nuestra impotencia y la obstinación en nuestra entrega, ella rechaza todo mecanismo y sabe que, a pesar de lo que se haga, trabaja sobre la libertad del otro. Ella rechaza también el fatalismo y actúa como si las cosas pudieran ser transformadas, como si, finalmente, uno pudiera escapar a la tartamudez constitutiva de la cual no escapamos. Pensamiento de lo paradójico, ella conoce sus límites pero debe, algunas veces, olvidarlos. Ella lucha para hacer avanzar las cosas y



sabe que lo esencial está seguramente en otro lado, en aquellos encuentros fugaces donde, a la ocasión de un aprendizaje, de una investigación, de una innovación, la relación escapa un poco de la violencia de las cosas y a la fatalidad de las relaciones de fuerza para despuntar un encuentro y delinear un poco de humanidad⁴¹ (LET. pp. 261-262)

Conclusión

En efecto, mientras las ciencias de la educación dirigen su mirada a la explicación del hecho educativo, la pedagogía la orienta hacia el sentido de la educación. Esto significa que ella no es del orden de la ciencia ni de la técnica racional sino una disposición que vemos siempre florecer en aquellos y aquellas que se preguntan por la educación de la infancia. Mientras las ciencias de la educación son el territorio institucional universitario, la pedagogía ocupa un lugar de reflexión antes que de prescripción. A la hora en que el pedagogo se decide por impulsar una teoría educativa siempre observaremos una disposición para comprender la inadecuación entre el decir y el hacer. Cier- to, la disposición del pedagogo no se materializa exclusivamente en las técnicas de enseñanza, este aspecto está reservado para los profesores, sino que trasciende el plano de lo puramente práctico. Así, cuando un pedagogo forja una teoría sobre la educación esta es el resultado de su experiencia, de los tres tipos de saber –pedagógico, disciplinar, académico⁴².

Cuando el enseña y construye un dispositivo de aprendizaje siempre buscará comprender la inadecuación entre el deseo de aprender, ser libres y llegar a ser autónomos. El pedagogo, a diferencia del especialista de las ciencias de la educación, se interesará, resistirá, luchará por forjar una teoría sobre la educación. Este aspecto lo observamos en los pedagogos contemporáneos que trabajan en las ciencias de la educación. Como aspecto vital encontramos que las investigaciones sobre la educación que las ciencias de la educación promueven se convierten en insumos valiosísimos para la reflexión del pedagogo. Así, si se trata de la exclusión escolar, el fracaso escolar, la disciplina, el poder, la constitución histórica de la escuela, los fines de la educación y los principios económicos que rigen la educación en una época y a un sistema social, el pedagogo obtendrá ricos ingredientes para argumentar su disposición, sus puntos de vista. A la vez, dado que el pedagogo siempre está dispuesto a reflexionar lo que se juega entre el profesor y el alumno en términos de poder, deseo, resistencia, silencio, gesto crea un discurso que las ciencias de la educación retoman para confirmar la complejidad del hecho educativo. El

41 Meireu, Philippe (1997), *L'envers du tableau*, Paris, Esf, pp. 261-262.

42 Zambrano Leal, Armando, "Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja", *Revista Venezolana de Educación, Educere*, año 10. N° 33, Abril-mayo-junio, 2006, pp. 225-232.

• TEMA CENTRAL - Búsquedas actuales de la Pedagogía •

pedagogo es a las ciencias de la educación lo que el artista es a la ciencia: el sujeto que llena de color lo oscuro de la incertidumbre. Por esto mismo, ciencias de la educación y pedagogía se reclaman como solidarias, se necesitan mutuamente. Philippe Meirieu lo ha dicho y escrito inteligentemente:

En este sentido, pedagogía y ciencias de la educación no se excluyen pero tampoco se incluyen. Cada una de ellas tiene su lugar y si es legítimo que las ciencias de la educación promuevan en su seno el estudio de la historia y de la actualidad de la pedagogía es por dos razones estrechamente solidarias. De una lado, porque se trata hoy de alimentar una memoria amenazada – si no es en los departamentos de ciencias de la educación ¿en qué otro lugar se mantendría vivo el mensaje de Pestalozzi y de Freinet, de Makarenko y de Montessori? De otro lado, porque es importante ofrecerle a los métodos científicos del hecho educativo a la vez una materia y un objeto. Al matar a la pedagogía, las ciencias de la educación corren el riesgo de aniquilarse ellas mismas (...) al pretender interceder de manera científica y a priori sobre las prácticas pedagógicas, las ciencias de la educación corren el riesgo de disolverse al “hacer pedagogía sin saberlo” confundiendo los géneros y finalmente, produciendo conocimientos que no tendría ni el espesor humano del discurso pedagógico, ni el rigor necesario del discurso científico⁴³

• Bibliografía

Ardoinio, J., "L'analyse multiréférentielle des situations sociales" In Psychologie clinique, n° 3, 1990,

Ardoinio, J., "Vers la multireferentialité" in, Perspectives de l'analyse institutionnelle, sous la direction de, R. Hess y A. Savoye, Méridiens Klincksieck, Paris, 1988.

Ardoinio, Jacques (1994) "L'approche multireférentielle (plurielle) Des situations éducatives et formatives dans le champ des sciences de l'homme et de la société", En 25 Ans de Sciences de l'éducation, Bordeaux 1967-1992, Aecse.

Avanzini, Guy (1992), *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat.

Avanzini, Guy, " Les déboires de la notion de pédagogie ", *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, julio-agosto-septiembre, 1997.

Avanzini, Guy, "Contribution à une épistémologie de sciences de l'éducation", en Colloque, 25 ans de sciences de l'éducation : Bordeaux 1967-1992, Université de Bordeaux II, 1994.

Beillerot, Jacky, " Contribution à l'analyse de la pédagogie ", *Revue Française de Pédagogie*, n° 64 julio-agosto-septiembre, 1983.

Blanchard-Laville, Claudine, "De las codisciplinariedad en ciencias de l'éducation, en Les sciences de l'éducation: des recherches, una discipline, Paris, L'Harmattan.

Cellerier, L. (1890), *Esquisse d'une science pédagogique*, Paris, Alcan.

Cellerier, Lucien, *Esquisse d'une science pédagogique*, Paris, Vrin, 1887.

Charlot, Bernard (1995), *Les sciences de l'éducation: essai d'épistémologie*, en Les Sciences de l'Education: un enjeu, un défi, Paris, Esf.

Charlot, Bernard, "L'éducation objet de débat social et politique: France 1959-1992", En 25 ans de Sciences de l'Education, Bordeaux: 1967-1992, Colloque, Université de Bordeaux II, Département des Sciences de l'Education, sous la direction de A. Jeannel, et all, 1994,

Develay, Michel (2001) *Propos sur les sciences de l'éducation: réflexions épistémologiques*, Paris, Esf.

Durkheim, Emile (1993), *Education et Sociologie*, Paris, Puf, 4^a édition.

Fabre, Michel y Vincent Lang (2006), *Constitution et identité de sciences de l'éducation*, en *Initiation aux sciences de l'éducation*, Paris, Vuibert.

Filloux J., " *Clinique et pédagogie* ", *Revue Française de Pédagogie*, n° 64, julio-agosto-septiembre, 1983.

Gautherin, J "Les sciences de l'éducation discipline singulière: 1883-1914", en Les Sciences de l'Education: Un enjeu, un défi, sous la direction de, Charlot Bernard, Paris, Esf, 1995.

Hosfstetter, Rita y Bernard Schneuwly, (2001) "Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels" en *Le pari de sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 7-23

Houssage, Jean (1994), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, Esf,

Meirieu, Philippe (1995) *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, Esf.

Meirieu, Philippe, " *Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie* ", *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre, 1997.

Meirieu, Philippe (1997), *L'envers du tableau*, Paris, Esf.

Mialaret, Gaston (1975) *Les sciences de l'éducation*, Paris, Puf/ Que sais-je?

Mialaret, Gaston (1999), *Pédagogie générale*, Paris, Puf.

Piaget, Jean (1969) *Psychologie et pédagogie*, Paris, Folio, p. 23

Zambrano Leal, Armando. (2005) *Didáctica, pedagogía y saber*, Bogotá, Magisterio

Zambrano Leal, Armando, "Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja", *Revista Venezolana de Educación, Educere*, año 10. N°33, Abril-mayo-junio, 2006, pp. 225-232.

16

43 Meireu, Philippe (1995) *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, Esf, pp. 241-242. (La traducción es nuestra

Desafíos a la educación en el siglo XXI

Julián De Zubiría Samper¹

El presente ensayo formula ocho desafíos a la educación en el siglo XXI. Son desafíos a los cuales ha intentado dar respuesta la Innovación pedagógica del Instituto Alberto Merani desde la perspectiva de la Pedagogía Dialogante. El primero postula la necesidad de centrar la educación en el desarrollo y no en el aprendizaje como hasta el momento ha realizado la escuela. El segundo reivindica la integralidad y la atención a la complejidad humana. El tercero propone dar importancia a la formación en competencias básicas. El cuarto considera favorecer la diversidad y flexibilidad en la educación. El quinto, sexto y séptimo hacen énfasis en el trabajo con tres actitudes esenciales: interés, autonomía y solidaridad. El último desafío es el de garantizar el desarrollo de la inteligencia inter e intrapersonal. Son ocho retos expuestos de manera sencilla y argumentada para volver a pensar la educación

La escuela tradicional dio respuestas a las necesidades y requerimientos de las sociedades agrarias e industrializadas. Enseñó a leer y a escribir a nivel elemental, impartió normas básicas de ortografía y urbanidad, y garantizó el manejo de los algoritmos aritméticos esenciales; pero detrás de ese programa encubierto, su verdadero y esencial papel consistió en formar a los trabajadores rutinarios para que laboraran en las empresas y las instituciones. Esta escuela fue creada para formar obreros y empleados obedientes, cumplidos y rutinarios. Es una escuela hecha a imagen y semejanza de las fábricas.

Sin embargo, la escuela tradicional se tornó obsoleta en las últimas décadas frente a los sensibles cambios sociales, económicos y políticos vividos a nivel mundial. Hemos creado una sociedad que ha encontrado múltiples formas de archivar la información por fuera del cerebro humano. Se guarda

información en celulares, medios magnéticos, satélites, libros, redes, discos duros, GPS² y calculadoras, entre otros. De allí que ya no es necesario poseer la información exacta en el cerebro humano y lo esencial ahora es saber encontrarla, procesarla e interpretarla.

Así mismo, la escuela homogenizante, rutinaria, descontextualizada, mecánica, fragmentaria y repetitiva no se corresponde con un mundo social y económico cada vez más flexible, global, incierto y cambiante.

De otro lado, siguen siendo en extremo preocupantes los resultados que obtienen los estudiantes en pruebas de competencias realizadas para verificar los impactos alcanzados por la educación que recibieron. Es así, como según las pruebas PISA aplicadas en el año 2006 y en las cuales Colombia obtuvo el último lugar en la región entre los países que se presentaron, tan solo cinco por ciento (5%) de los estudiantes latinoamericanos están en los niveles cuatro y cinco de comprensión de lectura, y un grupo superior a cincuenta por ciento (50%), alcanzaría el nivel uno o no alcanzaría siquiera a éste (PISA, 2006). Es decir, la mitad de los estudiantes de grado noveno en América Latina presenta un nivel de comprensión lectora similar al que debería tener los estudiantes que recién ingresan al sistema escolar. Resultados muy similares se encuentran en América Latina y en la mayor parte de países industrializados en lo que a desarrollo de competencias argumentativas y propositivas se refiere, según diversas pruebas y estudios internacionales como los llevados a cabo por PISA³, OCDE⁴, PIRLS⁵ o TIMSS⁶, entre otros.

Ante este oscuro panorama, adquiere importancia preguntarse por los nuevos desafíos que deberá enfrentar la educación en las próximas décadas, y pese a lo complejo e incierto de dicho ejercicio, resulta indispensable que los maestros

1 *Magíster Honoris Causa en Desarrollo Intelectual y Educación de la Universidad Católica del Ecuador. Economista de la Universidad Nacional e investigador pedagógico. Ha sido Consultor de diversos Ministerios de Educación. Profesor de maestrías y doctorados en México, Chile, Ecuador, Panamá, Venezuela y Colombia. Ha realizado seminarios de formación docente sobre competencias, talento y desarrollo del pensamiento en España, Argentina, Brasil, México, Cuba, Panamá, Costa Rica, Venezuela, Chile, Ecuador, Perú, República Dominicana y Colombia. Autor de doce libros y más de cincuenta artículos en pedagogía, entre los cuales se encuentran Los modelos pedagógicos (2006), Las competencias argumentativas (2006) y Los ciclos en la educación (2009). Miembro fundador y Director desde 1991 de la innovación pedagógica del Instituto Alberto Merani (Bogotá, Colombia) en la cual se creó y validó la Pedagogía Dialogante. web: www.institutomerani.edu.co; correo: jdezubiria@institutomerani.edu.co*

2 GPS. Global Positioning System por sus siglas en inglés, esto es sistema de posicionamiento global.

3 PISA Programa para la evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE.

4 OCDE Organización Internacional para la Cooperación y el Desarrollo http://www.oecd.org/home/0,2987,en_2649_201185_1_1_1_1_1,100.html.

5 PIRLS Estudio Internacional de Competencias Lectoras <http://www.ince.mec.es/pub/pubintn.htm>.

6 TIMMS Pruebas Internacionales en Matemáticas y Ciencias. <http://nces.ed.gov/timss/>.

• TEMA CENTRAL - Búsquedas actuales de la Pedagogía •

asumamos con compromiso la tarea de repensar el sentido y la función de la escuela en la época actual. Para ello, ponemos a discusión ocho posibles desafíos de las escuelas en las primeras décadas del siglo que inicia y a las cuales hemos intentado dar respuesta durante las dos últimas décadas en el Instituto Alberto Merani desde la perspectiva de la Pedagogía Dialogante (De Zubiría, J., 2006).

Primer desafío: asignar mayor importancia al desarrollo frente al aprendizaje

Hoy en día, las redes electrónicas significan inagotables memorias sociales externas al individuo y la necesidad de disponer en la memoria individual de las informaciones y datos particulares ha sido eliminada por éstas⁷. Cualquier información está al alcance de la mayoría de individuos presionando una tecla de su computador o de su celular. En este contexto, pierde pertinencia una escuela centrada en el aprendizaje de informaciones de tipo particular, a lo que se había dedicado la escuela durante los últimos siglos. Esto es válido en mayor medida en una época en la que se calcula que cada doce años se duplica el conocimiento humano (Gimeno Sacristán, et al, 2009).

La escuela, tal como dice el proverbio chino, debería ser un lugar para entregar cañas de pescar, y no pescados, a los estudiantes. Cañas que les permitan a los estudiantes pensar, amar y actuar. Quien alcanza altos niveles de desarrollo en sus competencias interpretativas, posee una caña para adquirir conocimientos. Lo mismo le sucede a quien posea redes conceptuales claras, jerárquicas y diferenciadas, o a quien haya desarrollado interés por conocer y autonomía para pensar, sentir y actuar de manera independiente. Desafortunadamente todavía no es así. Todavía la mayor parte de escuelas del mundo entrega pescados a sus estudiantes, y, desafortunadamente, pescados viejos y trasnochados. Pero las condiciones socio-históricas actuales exigen un cambio profundo en las finalidades de la educación. La finalidad última de la escuela tiene que ser la de garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción; es decir, la *humanización del ser humano* como decían Merani y Vigotsky (Cit. por Riviere, 1996: 19).

No se trata simplemente de transmitir conocimientos, como supuso equivocadamente la Escuela Tradicional, sino de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, comunicativo, social, afectivo, estético y en el área de la praxis. La función de la escuela es favorecer e impulsar el desarrollo y no debería seguir centrada en el aprendizaje, como siguen creyendo equivocadamente diversos modelos pedagógicos

vigentes en la actualidad (Not, 1983 y De Zubiría, 2006). Pero esto implica un cambio profundo en los fines y contenidos de la educación actual, ya que con los fines y contenidos actuales, que privilegian la información desarticulada y descontextualizada, no es posible un trabajo centrado en el desarrollo y no en el aprendizaje.

Segundo desafío: Abordar al ser humano en su complejidad (diversidad e integralidad)

Frente a una escuela que creyó que su única responsabilidad era académica, la nueva escuela del siglo XXI tendrá que contribuir a desarrollar las diversas dimensiones del estudiante. Frente a una escuela que reestableció formas "feudales" de propiedad basadas en la fragmentación y el aislamiento de los conocimientos, hay que luchar por una nueva educación que privilegie la integralidad y la complejidad del ser humano; y que reivindique las áreas frente a las asignaturas y los ciclos frente a los grados. Hoy en día, hay que reconocer las diversas dimensiones humanas y el compromiso que tenemos los docentes de desarrollar cada una de ellas. Como educadores, somos responsables del desarrollo de la dimensión cognitiva de nuestros estudiantes, pero tenemos iguales responsabilidades en la formación de un individuo ético que se indigne ante los atropellos y se sensibilice y responsabilice individual y socialmente. La escuela es copartícipe del desarrollo. Y este desarrollo tiene que ver con las diversas dimensiones y competencias humanas. La primera dimensión está ligada con el pensamiento y el lenguaje; la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última, con la praxis y la acción. En un lenguaje cotidiano, diríamos que el ser humano piensa, ama y actúa; y que es obligación de la escuela enseñarnos a pensar mejor, amar mejor y actuar mejor, como decía Wallon (1987).

En su hermosa e inicial obra, *Nuestros hijos, esos desconocidos*, Alberto Merani (1958) respondió a la pregunta de qué pasaría si nos dedicáramos exclusivamente a formar la dimensión cognitiva del niño, dejando de lado las demás dimensiones humanas. Su conclusión ratificó la tesis de Wallon (1984) en defensa de una formación más integral del ser humano. En sus propios términos, Merani decía:

En suma, educar a nuestros hijos no es "formar un sabio" ni tampoco dejar crecer un "salvaje ignorante". Educar es crear un perfecto equilibrio entre el individuo como ser que piensa, razona con su propia cabeza y no con la de otros, y el grupo social que lo rodea, en el cual ha nacido y en el cual vivirá. Educar es formar un ser totalmente integrado tanto en el aspecto individual como en el social (Merani, 1958)

7 A propósito, ¿Cuántos teléfonos podría usted recordar si perdiera su celular?



– Alberto Motta –

▼
Educar a nuestros hijos no es formar un sabio ni tampoco dejar crecer un salvaje ignorante. Educar es crear un perfecto equilibrio entre el individuo como ser que piensa y razona...A. Merani

Tercer desafío: Priorizar el trabajo en competencias básicas

Las competencias deben ser entendidas hoy en día como aprehendizajes integrales, generales, que alcanzan niveles de idoneidad crecientes y las cuales se expresan en diversos contextos (De Zubiría, 2009. en prensa). Las competencias implican de esta manera un saber hacer, un saber sentir y un saber pensar; y sólo se es competente cuando acompañamos la comprensión de pasión y acción, cuando logramos niveles de idoneidad en ello y cuando podemos –como explicaba Davíдов (1988)– operar con los conceptos en contextos diversos.

Lo cognitivo nos dota de las herramientas para saber lo que se hace, cómo y por qué se hace; lo valorativo nos permite tener presentes las intenciones, la voluntad y la responsabilidad; al tiempo que lo praxiológico nos orienta hacia la consecución de las habilidades reflexivas y conscientes a un alto nivel de idoneidad. Así, por ejemplo, si queremos favorecer las competencias en ciencias sociales no bastaría con la adquisición de redes conceptuales jerárquicas y claras que nos permitan una adecuada interpretación de los hechos sociales – lo cual todavía muy pocos lo logran–; también sería necesario, que simultáneamente lográramos sensibilizar al joven en torno a los diversos y complejos problemas sociales, y que lo impulsáramos a la necesidad de actuar en los diversos contextos para cualificar la convivencia y la vida en comunidad. Enseñar ciencias sociales, desde esta perspectiva, implica promover la comprensión, la responsabilidad y la praxis social.

Frente a una escuela que de tiempo atrás fragmentó al ser humano y creyó que era deseable privilegiar lo cognitivo o lo valorativo, hoy por hoy hay que pasar a otra escuela que no acepte los falsos dilemas que genera el pensamiento dogmático y que reivindique la integralidad como propósito formativo.

Frente a una escuela que asignó mayor importancia a lo particular y específico, trabajar por competencias implica una transformación profunda, al centrar el proceso educativo en mayor medida en los aspectos más generales y esenciales. Trabajar y evaluar por competencias demanda organizar el currículo y las evaluaciones por niveles de complejidad creciente y hacerlo en diversos contextos. En este sentido, demanda pensar en nuevos fines y nuevos contenidos a ser abordados en la educación, porque con los fines actuales centrados en la reproducción y en la domesticación del ser humano, no es posible un trabajo por competencias.

En consecuencia, hay que dotar de los conceptos y las redes conceptuales esenciales a los niños y jóvenes, pero, al mismo tiempo, es imperativo garantizar que ellos estén en capacidad de operar con ellos y con la disposición de hacerlo, tal como anticipadamente captó Ausubel (1983) en su Teoría del Aprendizaje Significativo. Desafortunadamente, los niveles actualmente alcanzados en competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, demuestran que éste es un propósito lejano de poder cumplirse en la educación nacional. Pensar el currículo y la evaluación desde la perspectiva de las competencias nos ayudará a gestar el cambio necesario en la educación.

• **TEMA CENTRAL** - Búsquedas actuales de la Pedagogía •**Cuarto desafío: Desarrollar mayor diversidad y flexibilidad curricular en la educación básica y media**

La prioridad de formar individuos flexibles es una necesidad reciente en la historia humana. El trabajo rutinario, sincronizado y cumplido que exigían las empresas y las instituciones, favoreció una escuela rutinaria que se concentraba en los aprendizajes mecánicos y repetitivos. Sin embargo, estas características marchan en contravía de la flexibilización creciente del mundo social, económico y político. Hoy los individuos estudian a sus propios ritmos y en sus propios espacios y tiempos. El matrimonio de hoy, probablemente mañana dejará de serlo; la empresa pujante puede desaparecer en cualquier momento y los productos de gran aceptación seguramente no existirán en pocos días. En este contexto de diversificación y flexibilización creciente de la sociedad, no es compatible una escuela que favorece el pensamiento único y rutinizado; por ello la escuela deberá promover la originalidad, la fluidez y el pensamiento independiente, algo que hasta el momento está muy distante de lograr.

Casi la totalidad de escuelas tradicionales se parecen entre sí. Sus fines, sus contenidos, sus estructuras, sus programas de formación, sus currículos, sus textos, sus prácticas evaluativas, sus énfasis y sus maestros, tienden a la homogeneidad y a la uniformización tal como lo vislumbró el grupo de rock británico Pink Floyd en su mágica canción *The Wall*, escrita, cuarenta años atrás: Una escuela para producir industrialmente *"salchichas rellenas"*. En las nuevas escuelas deberán primar la diversificación, la tolerancia y el respeto a la individualidad. Las escuelas, crecientemente, deberán destinarse a formar individuos diferentes para la multiplicidad de opciones que ofrece la vida.

Frente a un sistema educativo tradicional, rígido y homogenizante, creado a imagen de la fábrica y en el que las asignaturas esenciales han sido la sumisión, la rutinización y el cumplimiento, la nueva escuela tendrá que reivindicar la atención a la diversidad y al contexto sociocultural. Se hará imperioso diversificar y flexibilizar las instituciones y los currículos, adecuarlos a las condiciones culturales y contextuales de los individuos, y brindar atención a la diversidad de proyectos de vida. Este proceso de flexibilización ya se ha iniciado. En varios países de la región se administran varios currículos simultáneamente, se elaboran *Proyectos Educativos de Centro*, se promueven las innovaciones y se utilizan sistemas flexibles de evaluación y promoción.

Quinto desafío: La formación de individuos más autónomos

La vida en comunidades pequeñas, con importantes y efectivos instrumentos de regulación social, donde el ladrón, la prostituta o el *"loquito"* del pueblo eran conocidos por

todos sus habitantes; donde los vecinos actuaban como padres temporales; la madre se entregaba por completo a la orientación de sus hijos y en la que la iglesia prescribía sin mayor discusión sobre lo moral y ético, no exigía de los individuos tomar grandes decisiones. La vinculación laboral era una garantía de estabilidad futura, el matrimonio aseguraba una vejez en compañía de la esposa, los hijos y los nietos. El hijo del agricultor sabía que iba a ser agricultor. El mundo marchaba así con ritmo lento, predecible y estable. Se conocía o se podía prever el futuro. La política *"venía en los genes"*, los matrimonios eran de por vida y no existía la multiplicidad de opciones para elegir la vida laboral, económica o social

Hoy en día vivimos una época en la que han vuelto a triunfar paradigmas derivados en mayor medida del pensamiento de Heráclito que de Parménides. El futuro se llama incertidumbre, postulaba hace apenas unos años Morin (2000), y, en el cine, *"Forrest Gump"* y *"Corre Lola, corre"* recreaban la tesis de que el azar jugaba a los dados con la vida, contrariando la tesis de Einstein. En estas condiciones, y en medio de un bombardeo asfixiante de información, el individuo se enfrentará a múltiples decisiones cognitivas, políticas, vivenciales y valorativas, sobre las que tendrá que optar. Por ello, la escuela se enfrenta a formar individuos que estén en capacidad de tomar todas y cada una de estas decisiones de manera responsable, y para ello requiere formar individuos mucho más autónomos.

Difícilmente hoy por hoy en educación se encuentra una finalidad más importante que la autonomía, la cual permite al estudiante pensar, valorar y actuar por sí mismo. Solo allí culmina propiamente el proceso educativo y por eso todo maestro consciente debería tener siempre como una de sus metas el lograr que sus estudiantes dejen de necesitar su apoyo y participación, para que *"piensen y razonen con su propia cabeza"*, como decía Merani.

Sexto desafío: Favorecer el interés por el conocer

No tendría sentido una propuesta educativa que no definiera y defendiera una acción clara y deliberada por favorecer el interés por el conocimiento. El interés por el conocimiento es la verdadera *"gasolina"* de todo proceso intelectual. Es lo que garantiza que lo enseñado siga vivo aun después de salir del salón de clase, lo que permite que el conocimiento engendre más conocimiento. Sin interés, de poco valdría la comprensión conceptual o la competencia para pensar, ya que el objetivo de todo maestro es el que su alumno aprenda a aprehender, para que cuando él no esté presente sigan teniendo impacto sus enseñanzas. Pero para esto es indispensable cultivar el

interés por conocer, la necesidad por hacerse preguntas y por asombrarse ante los objetos del mundo social, natural y simbólico.

El interés por el conocimiento es esencial en una época en la cual la educación no tiene límites de edad ni de espacio. Como es sabido, la educación actual no solo se desarrolla en las escuelas y universidades; se extiende a la adultez y se diversifican sus escenarios. De esta manera, las empresas y las instituciones siguen profundizando los procesos educativos que antiguamente estaban restringidos exclusivamente a las instituciones educativas. Por ello se requiere cultivar el interés por la ciencia, la necesidad de preguntarse, la motivación por comprender el funcionamiento del mundo social, natural y matemático. Se requiere cuidar y abonar las preguntas infantiles. Algo que la escuela tradicional sigue haciendo muy mal.

Séptimo desafío: Favorecer la solidaridad y la diferenciación individual

El individuo es una creación reciente de la historia. Hasta hace muy poco tiempo para la Iglesia, los partidos políticos, los medios de comunicación o las escuelas, lo que existía eran "masas" de fieles, de productores y demandantes, de seguidores y de votantes, de lectores y oyentes, y de alumnos. Pese a ello, el papel predominante alcanzado por el individuo en la fase actual del desarrollo del capitalismo hace parecer lo colectivo como un valor anticuado, casi que medieval. El individualismo es así un sello característico y dominante de la sociedad occidental actual. Sin embargo, la preocupación por los demás es también una tendencia natural del ser humano. Ya decía Aristóteles que el hombre es un ser social, un ser que no puede subsistir de manera aislada; y decía Voltaire, que *fuera de la colmena, la abeja es tan solo una mosca*. De manera más compleja, Einstein argumentaba en los siguientes términos:

Al pensar en nuestra vida y trabajo caemos en cuenta de que casi todo lo que hacemos y deseamos está ligado a la existencia de otros hombres (...). Sin el lenguaje, nuestro intelecto sería pobre, comparable al de los animales superiores. Así, debemos confesar que si aventajamos a los animales superiores es gracias a nuestra vida en comunidad (Einstein, 1932)

Lo dicho por Einstein hace más de setenta años, hoy adquiere mayor importancia. El trabajo se hace cada vez de manera más grupal y colectiva. La época de los grandes científicos e inventores trabajando a la manera de "Ciro Peraloca" ha desaparecido para la historia humana. Los avances científicos y los inventos ya no son producto de

individuos aislados, sino de verdaderos equipos, de centros de investigación que trabajan de manera aunada. Esta necesidad de favorecer la solidaridad se acrecienta en el mundo actual y en especial en un continente y un país como el que vivimos.

En los albores del siglo XXI, ochocientos millones de adultos se levantan todos los días con hambre ya que solo cuentan con un dólar diario para subsistir. Una sexta parte de la población mundial, la mayoría de ella conformada por mujeres, no ha podido acceder al invento sumerio realizado hace ya más de seis mil años de vida humana.

Vivimos en un país que se desangra ante la indiferencia y la impotencia de la sociedad civil y el Estado, en el que la muerte y la desaparición forzada conviven a diario y en cada esquina, así algunos quieran desconocer la existencia de una guerra que nos está desangrando; en un país en el que el Estado se entrega por porciones a la mafia, a la delincuencia, a la justicia privada y paramilitar; en un país con agudos problemas de concentración de la riqueza, en el que la mitad de la población se rebusca el sustento diario sin ningún apoyo del Estado ni ninguna seguridad social y que tristemente posee el segundo número de desplazados en el mundo y el primero en el asesinato de sus líderes sindicales. En este país, en especial, que ha cercenado los sueños y la vida de tantos, poder ponerse en el lugar del otro para sufrir con sus tristezas y gozar con sus alegrías se torna en una necesidad impostergable.

Octavo desafío: Desarrollar la inteligencia intra e interpersonal

Los seres humanos piensan, aman y actúan, según la sabia expresión de Wallon (1987). Ya hemos dicho que en el pensar existen algunas dudas sobre los niveles alcanzados por los estudiantes al privilegiar la escuela actual lo específico sobre lo general, el aprendizaje sobre el pensamiento y la memoria de corto plazo frente a la memoria semántica. Pero si ello es así a nivel cognitivo, en el sentir y en el amar no existen dudas sobre el poco impacto que hasta el momento ha logrado la escuela; y no existen, porque triste y desafortunadamente hay que decir que la escuela actual no nos ha formado valorativamente.

La escuela que todos conocemos no nos ha enseñado a conocer a los otros, a favorecer la tolerancia y el respeto por la diferencia, y mucho menos a conocernos a nosotros mismos y a expresar nuestros sentimientos. Es una escuela que sobrevalora lo cognitivo y que casi ha abandonado la dimensión socioafectiva. Por ello somos tan frágiles en la vida afectiva y en el mundo del amor y los sentimientos.

• TEMA CENTRAL - Búsquedas actuales de la Pedagogía •

El problema de este crucial "olvido", es que el mundo actual requiere individuos más equilibrados socioafectivamente. Ello es así, ya que difícilmente encontraremos una sociedad con mayor riesgo en estos campos. Vivimos en una época y en una cultura en la que predomina el debilitamiento de la autoridad, la cohesión, la estabilidad y la comunicación familiar. Es cierto que la vinculación de la mujer al trabajo, la píldora anticonceptiva, la relativa generalización de los jardines escolares y la importante revolución sexual de los sesenta, liberaron a la mujer. Pero también es cierto que ello disminuyó los niveles de comunicación, cohesión y atención en el hogar; en especial a los niños más pequeños.

Vivimos en una sociedad en la que son dominantes la soledad, el aislamiento y la depresión de sus miembros. Seguramente algún día la historia humana hará un juicio a la comida "chatarra", al "chateo electrónico" y al televisor, por sus efectos sobre el aislamiento y la depresión de la población. Algún día se juzgará el efecto sobre la cultura humana de la invasión del hogar por televisores, computadores y celulares. Pero, por ahora, lo claro es que cada niño tiene menos hermanos, menos padres, menos primos, menos tiempo, menos comunicación y menos afecto.

22

Vivimos una época que ha ido eliminando de manera creciente el tiempo libre. Hasta en el baño y en la noche más profunda suena el celular y se prende el computador y el televisor. Aun esperando un avión, o en el mismo vuelo, hay que seguir trabajando, y por ello se exige seguir conectado al puesto laboral, mediante un celular, la red o un portátil. Es una sociedad "adicta al trabajo" cuyo tiempo entregado a lo laboral lo toma de la familia, la diversión, la lectura y el deporte. La mayoría de las empresas exigen disponibilidad completa, pero a cambio solo ofrecen inestabilidad, incertidumbre, ansiedad y ausencia general de comunicación.

En este contexto social, laboral, familiar, histórico y cultural, la preocupación por la estabilidad psicológica y afectiva de cada uno de sus miembros, y en especial de los niños, cobra especial atención. En particular, la responsabilidad creciente de la escuela para formar niños que se conozcan más a sí mismos y que sepan leer los gestos y las expresiones de los demás y expresar las propias. Niños más inteligentes intra e interpersonalmente, como diría Gardner (1983).

Para finalizar, una pregunta. Hace algunos años, Virginia Gutiérrez de Pineda, una de las más importantes investigadoras nacionales, especializada en el tema de la familia, preguntaba: Si todo cambia, ¿por qué no lo hace la familia?

Tres décadas después, y ante la gigantesca diversificación y flexibilización que vivió la familia, su pregunta perdió vigencia y, en su lugar, habría hoy que preguntarse: Si todo cambia, ¿por qué no lo hace la escuela o por qué lo hace a un ritmo tan lento?

• Bibliografía

- Ausubel, D. Hanesian, H. y Novak, J. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas. 2da. edición.
- Davidov, V. (1988). *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos Pedagógicos*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- _____ (en prensa). *El concepto de competencia en la Pedagogía Dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- De Zubiría, J. et al (2009). *Los ciclos en la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Gimeno Sacristán, J (2009). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica. 2a edición.
- Merani, A. (1958). *Nuestros hijos, esos desconocidos*. Buenos Aires: Editorial Alfa.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PISA (2006) Programa para la evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE - <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>. Consultado 1/09/2009.
- Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Madrid: Editorial Grijalbo.
- _____ (1987). *Psicología y educación en el niño*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

La pedagogía: una reconfiguración conflictiva y polisémica¹

Marco Raúl Mejía J.²

Pero el hecho es que ahora, incluso a esa escala, la historia se acelera. Todo evoluciona, la experiencia profesional no dura el tiempo de una carrera y el mundo se modifica sin cesar. Ahí están las armas, las guerras, los sobresaltos de antes y de después del colonialismo, el fin de la Unión Soviética y la evolución de China. Ahí está Internet, el ordenador, los medios de comunicación de masas, las transferencias de industrias de un continente a otro, la religión del comunismo perseguida por los misioneros de la mundialización en tanto que los adoradores del folclor se incrustan. La historia se acelera, sí. ¡Es evidente! Como lo es también que el desarrollo de las técnicas contribuye mucho más a esa aceleración que el impacto de las ideas

En este libro, mantendremos la idea de que se trata de una mutación... ¡Nada menos! Todas las causas que se señalan son secundarias, con excepción de una sola, la aparición de la ciencia hace cuatro siglos. Es la segunda vez que se produce una mutación de esta envergadura, la anterior, la primera, tuvo lugar al inicio del neolítico, hace doce mil años

Georges Charpak, Roland Omnès³

Esta cita representa un buen abrebocas del premio Nobel de física de 1992 y de su colega en la cual nos dicen que asistimos a la tercera gran mutación en la historia de la humanidad, abrimos estas reflexiones en las cuales intentaré mostrar por qué el fenómeno de transformaciones que se han venido fijando en este cambio de época, produce modificaciones en los grandes sistemas paradigmáticos de la educación, así como en las corrientes que se han construido en los últimos cuatrocientos años y en los enfoques que han tomado forma en los últimos doscientos años, desde que la escuela se hizo única, laica, gratuita y obligatoria como ideal no cumplido de la Revolución Francesa (ver Anexo No.1).

Podríamos afirmar que a paradigmas, enfoques y corrientes así como a las líneas metodológicas o modelos que llaman otros, se les han extraviado los procesos práxicos que daban forma a la pedagogía, diluidos en los cambios de un mundo en los cuales los jóvenes y profesores han ido transformando sus universos simbólicos. Los sistemas abiertos y a distancia han reconfigurado y reorganizado la idea de instrucción, enseñanza y aprendizaje, y en ocasiones, algunos autores plantean que este es también el fin de la pedagogía.

Emergen infinidad de teorías para explicar cuál es el nuevo lugar de la educación en la sociedad y los procesos que le dan forma en estos tiempos.

Podemos decir, que asistimos a un momento de transición entre el acumulado logrado desde la modernidad hasta nuestros días para los practicantes de pedagogía, así como también para aquellos que constituyen su campo intelectual, según una vieja tipología que ha servido mucho en nuestro medio presentada por el profesor Mario Díaz⁴, quien hizo la diferenciación entre el campo pedagógico y el campo intelectual de la educación, siendo el primero un campo de recontextualización y de reconceptualización. En cambio, el campo intelectual ordenado más en la esfera de la reflexión sobre la educación, no reconoce la existencia de la pedagogía más allá del aula y del aparato escolar. En este trabajo, el profesor Díaz hace la separación entre ese campo intelectual que desde mi punto de vista representaría el mundo de los paradigmas y de las corrientes de acuerdo al cuadro aquí adjunto (Anexo No.1)⁵; el campo pedagógico estaría más en la esfera de los enfoques y las líneas metodológicas o modelos.

¹ Este texto es una síntesis de un capítulo de mi libro *La escuela en la encrucijada. Una reconfiguración conflictiva*, de próxima publicación en Editorial Desde Abajo, y debe leerse como continuidad del artículo publicado en la revista de FECODE, *Educación y Cultura* No.68, páginas 29-34, Bogotá, junio 2005.

² Educador en investigador. Colabora con *Planeta Paz-Expedición Pedagógica Nacional Programa Ondas*. Correo electrónico: marcoraulm@gmail.com

³ Charpak, G y R. Omnès, *Sed sabios, convertíos en profetas*. Barcelona. Anagrama. 2005. Páginas 15-16.

⁴ Díaz, Mario. *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali. Universidad del Valle. 1994.

⁵ Soy consciente de lo limitadas que llegan a ser las tipologías, pero en algunos momentos sirven para ordenar. En ese sentido, invito a seguir ampliándolas y cuestionándolas.

• **TEMA CENTRAL** - Búsquedas actuales de la Pedagogía •

Anexo 1

Paradigmas educativos			
Alemán	Francés	Sajón	Latinoamericano
Corrientes			
Clásico-tradicional	Modernizador-renovador		Crítico-transformador
Enfoques pedagógicos			
frontal y de transmisión constructivista basada en la investigación	activa o nueva histórico-social de la complejidad humanista (de diversos tipos)		de la tecnología educativa liberadora neurocognitiva Otros
Líneas metodológicas de aprendizaje y enseñanza ("modelos")			
Conceptual contextualizado Colaborativo por diferenciación Etnoeducación	integrador por indagación por modificabilidad cognitiva por comprensión Otros		problematizador significativo por competencias personalizador

24

De una forma muy rápida, el cuadro al que remito, hace la separación en el sentido de que considera de que el paradigma está conformado por una tradición en la educación y se refiere a unas condiciones culturales, políticas, económicas y lingüísticas en las cuales surge: allí estaría la tradición alemana, francesa, sajona (anglo-americana), y latinoamericana. En estas tradiciones se desarrollan corrientes que construyen cosmovisiones que orientan las miradas y los sentidos y horizontes que marcan los fines de la sociedad y de la actividad educativa. En este sentido, serían más de corte conceptual y teórico, y los tres estarían al interior de cada uno de los paradigmas. Allí nos encontraríamos con:

- a. clásicos en la tradición
- b. modernizadores-renovadores
- c. críticos-transformadores

Allí cada uno posee diferentes concepciones. Por ejemplo, en las críticas-transformadoras: reproduccionistas, emplazamiento cultural, la educación popular, desplazamiento cultural, las descolonizadoras, etc.).

De igual manera, al tener que adscribir esas concepciones de la cultura y la tradición y de los fines donde aparece el sentido de la acción al terreno de la praxis, lleva a que a partir de finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX, la

configuración de la pedagogía construya una serie de enfoques que cuentan con teorías que las fundamentan en el desarrollo del niños, niñas y jóvenes, en la esfera de su lugar en la sociedad, en la manera como se relacionan con los procesos de aprendizaje, de los instrumentos, dispositivos que usan, de las interacciones entre adultos y generaciones menores, de los materiales que utiliza, configurando en este período diez grandes enfoques, que dan forma al campo de la pedagogía:

- a. la pedagogía frontal y de transmisión
- b. la pedagogía activa o nueva
- c. la pedagogía de la tecnología educativa
- d. la pedagogía constructivista
- e. la pedagogía histórico-social
- f. la pedagogía liberadora y de resistencia
- g. la pedagogía de la complejidad
- h. la pedagogía basada en la investigación
- i. la pedagogía neurocognitiva
- j. la pedagogía humanista (de diversos tipos)
- k. otras

Estas corrientes se han consolidado a lo largo del siglo XX tratando de dar forma a la escuela y a la educación de este tiempo, y para ello han venido desarrollando líneas metodoló-

gicas (modelos⁶) en los cuales su particularidad es tener una estrategia metodológica para lograr resultados en la esfera de la práctica pedagógica específica. Entre los principales, encontraríamos:

- enseñanza-aprendizaje conceptual
- enseñanza-aprendizaje integradora
- enseñanza-aprendizaje problematizadora
- enseñanza-aprendizaje contextualizada
- enseñanza-aprendizaje por indagación
- enseñanza-aprendizaje significativa
- enseñanza-aprendizaje colaborativa
- enseñanza-aprendizaje por modificabilidad cognitiva
- enseñanza-aprendizaje por competencias
- enseñanza-aprendizaje por diferenciación
- enseñanza-aprendizaje por comprensión

Además de los anteriores, existen muchos otros modelos en los cuales se intenta fijar las bases de los proyectos específicos en el campo de la educación. En ese sentido, las didácticas se harían específicas en coherencia con líneas metodológicas, enfoques y corrientes⁷.

Nos encontramos que este acumulado construido en los últimos tiempos, que integra un pensamiento educativo y pedagógico con fundamentos cada vez más sólidos, hoy comienza a sufrir los embates de un mundo que al transformarse hace insuficientes a nivel conceptual, metodológico, práxico y de interacción; este acumulado, y exige nuevas lecturas de la manera como la sociedad que estamos viviendo y que Charpak en la cita de introducción a este artículo denomina como mutación. Desde ahí se requiere la capacidad de cuestionarnos y reconocer que estamos en ese momento de tránsito y que los educadores de todos los tipos nos hemos convertido en nómadas para poder buscar los nuevos sentidos, prácticas, y contenidos que nos den la oportunidad de ser de este tiempo en coherencia con nuestras tareas, dadas por nuestros lugares, e inherentes al futuro de la humanidad.

Un nuevo escenario de poder-control

El capitalismo cognitivo ha reordenado y reorientado las transformaciones productivas, sociales y culturales del mundo actual a su servicio, y fundado sobre el control de base cognitiva, el cual muchos trabajan con el conocimiento procesando datos frente a máquinas inteligentes, les permite elaborar datos para los nuevos productos y servicios, a la vez que capturan información proporcionada en su deambular cotidiano mientras viven su vida, van proporcionando la información que será tomada por las nuevas formas de sujeción invisible, y que será tratada a partir de nuevos medios técnicos, informáticos y la convertirán en bases para reformular las dinámicas del consumo y la producción que se desarrolla en los nuevos procesos productivos.

6 *Creo que el uso de modelos se refiere a la vinculación entre el proceso de la física clásica (mecánica) y el currículo de tipo sajón. Esa idea de modelos es precisamente uno de los elementos que se cuestiona con la reconfiguración.*

7 *En mi libro, desarrollo en forma amplia estos aspectos, que acá por límite de espacio no puedo profundizar.*



CONGRESO LATINOAMERICANO
DE EDUCACIÓN PARA EL
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

Nuevas Formas de Pensar

Metodologías Didácticas desde una perspectiva Creativa e Innovadora

Bogotá D.C., Noviembre 12, 13 y 14 de 2009

**Hotel Tequendama
Crowne Plaza**

Conferencias Plenas

- Proyectos de Aprendizaje y Enseñanza en el Aula (Harvard)
- Estimulación y desarrollo de la creatividad a través de la música
- Calidad Profesional y Pensamiento Complejo desde la perspectiva de Edgar Morin
- Metodología para la planificación de Proyectos Pedagógicos de Aula
- Aprender a Aprender en el Aula – Aportaciones desde Mathew Lipman
- Prevención de la Agresión - Competencias Ciudadanas
- El Educador de la Niñez en Edad Temprana. Promotor del Aprendizaje Activo. Proyecto Alcanza
- Educación, Capacitación y Empleo
- Nueva legislación en el Sector Educativo

Talleres

- Inteligencia Emocional y Pedagogía
- Métodos de aprendizaje y Pensamiento Complejo
- Neuropedagogía y Didáctica en el Aprendizaje
- Juego, Arte y Educación
- Creatividad y Emoción
- Gimnasia Cerebral para educadores
- Música, Educación y Creatividad
- Formación para Formadores
- Innovación
- Escuela de Educación de Harvard

Incluye

- Certificado • Diploma • Memorias en CD (Conferencias y Talleres)
- Libreta y lapicero



IMAGEN & MERCADEO
Fundación Investigación Enlace

Informes e Inscripciones

**Fundación Investigación Enlace
Imagen y Mercadeo Comercializadora Ltda.**

**Bogotá (091) 245 8155 ext. 135 ó
al Tele-Fax de Cali (092) 331 7403
Celular: 311 341 2847**

nuevasformasdepensar@hotmail.com

Congreso - Taller

• **TEMA CENTRAL** - Búsquedas actuales de la Pedagogía •

Este proceso inaugura una forma de acumulación sobre nuevas bases y reestructura lo que hasta ahora había sido la existencia del capitalismo, no sólo en lo económico, sino también en lo cultural, lo social, lo político, generando procesos en los cuales el sistema social se rearticula a partir de la nueva apropiación y control de los flujos de información y conocimiento generados en la cotidianidad del vivir, circulando en red, convirtiéndose en la nueva materia prima (inmaterial) de nuevos procesos del conocimiento y la información, en donde es toda la vida, no sólo el trabajo, los que quedan sometidos a los procesos de apropiación e intercambio y que marcan una nueva manera de ser y de existir del sistema capitalista en estos tiempos⁸.

Se produce un nuevo escenario de poder en cuanto los mecanismos de control se van transformando. Ése es el lugar en el cual las resistencias toman formas nuevas, replanteando las del pasado y realizando nuevas configuraciones, ya que las mismas emergen en el terreno de la subalternidad, al encontrarse con sujetos en esta condición. Por ello, en estas nuevas emergencias replantean las del pasado, las transforman, realizando nuevas configuraciones, no en el sentido de que sean totalmente nuevas o todas nuevas sino que se mezclan las de ayer y las de hoy produciendo nuevas formas que exigen ser reconocidas para poder dinamizarlas en la vida social, puesto que no están separadas praxis, pensamiento y resistencia.

Recordemos que todo poder construye sus formas y mecanismos de control y ello lo realiza a través de una serie de prácticas, estrategias, discursos, instituciones. Es eso lo que les permite construir una racionalidad del dominio, son ellas las que construyen esas subjetividades controladas. Es en esa articulación de esos diversos factores en donde el control toma su tiempo, su espacio, y al construir las opresiones y las dominaciones en sus intersticios se generan las resistencias como ese nuevo campo de fuerzas que emergen por los conflictos que se generan.

Uno de los lugares centrales de esta reorganización ha sido la institucionalidad educativa. No en vano, existen ciento treinta y tres nuevas leyes de educación en el mundo, veintisiete de ellas en América Latina, y todas pertenecen a sistemas educativos en conflicto. El caso chileno es sintomático de este momento histórico. Los estudiantes de secundaria salieron a la calle en 2006-2007 (revolución de los "pingüinos"), lo que llevó a la presidenta Bachelet a derogar la Ley Orgánica y Constitucional de Educación de Chile (LOC), una de las más queridas y promovidas por el Banco Mundial. Muchos funcionarios de nuestros países hicieron pasantías allí para conocer y aprender de sus novedades.

Transformaciones en las bases de la pedagogía

Esa lógica de nuevo conocimiento y de una tecnología, no puede separarse de las lógicas del mercado neoliberal, con su profundización de la exclusión social y de la construcción de nuevos grupos de desiguales desde el acceso a esos desarrollos tecnológicos generando los *infopobres*. Ahí es donde el capitalismo globalizado ha intentado adecuar la escuela desde su visión y la refunda para ponerla a tono con las nuevas formas del conocimiento, haciendo que el capitalismo cognitivo lo ponga a su servicio, pero ante todo, para que cumpla sus funciones en los nuevos requerimientos de la contrarreforma educativa en marcha, en donde la información, el conocimiento y la tecnología han pasado a convertirse en fuerza productiva directa, construyendo procesos de producción que generan condiciones planetarias de competencia, productividad y explotación.

Esta nueva realidad modifica el conocimiento, las figuras de razón, las subjetividades, la comunicación y la tecnología, el campo de la pedagogía, constituido a lo largo de los últimos cuatro siglos, con los desarrollos de los paradigmas alemán, francés y anglosajón, se muestran insuficientes para explicar y dar cuenta de las nuevas realidades. Es necesario constituir las pedagogías que dan cuenta de las nuevas realidades o hacer un planteamiento sobre ella, que muestre cómo se recogen esas emergencias en su proceso práctico-teórico, en ese escenario que el capitalismo cognitivo intenta a su manera construir procesos propios, desde sus intereses, para hacer de la reconfiguración de la pedagogía un campo propio, bajo su control, construyendo una idea técnica objetiva de los procesos educativos y pedagógicos.

Esta situación, a la vez que muestra la historicidad del hecho pedagógico, el cual se recompone y modifica con los procesos de la sociedad y las transformaciones culturales, convierte a la pedagogía, así como a la escuela, en espacios conflictivos, en los cuales se juegan en la especificidad de sus procedimientos los sentidos y las tareas por lo humano y la sociedad. En ese terreno la pedagogía vuelve a hacerse crítica, de estos tiempos, frente a la propuesta de su control, que organiza el capitalismo cognitivo, desde los procesos de reforma y contrarreforma en marcha⁹.

La emergencia de estos nuevos dispositivos de comunicación y formación producen cambios en la idea de saber pedagógico, en su resolución práctica. Las funciones educativas son regadas por la sociedad a través de sistemas masivos de comunicación, vinculaciones tecnológicas, así como la manera en que los jóve-

8 Boutang, Yanu Moulrier. *Le capitalisme cognitif. La Nouvelle Grande Transformation*. Paris. Editions Amsterdam. 2007. Págs. 200-201.

9 Para una ampliación remito a mi artículo "Las resistencias de la pedagogía en Colombia", publicado en *Le Monde Diplomatique* – agosto 2009, así como a mi libro *Educaciones y globalizaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá. Editorial desde Abajo. 2007.

nes¹⁰ son introducidos en esas otras formas de generar los aprendizajes en una sociedad que a raíz de esas modificaciones se declara educadora en múltiples espacios. Por ello, lo de ciudad educadora, si no se trabaja con una mirada crítica, lo único que hace es entrar en la ola modernizadora de estos tiempos.

De estas transformaciones, las más fuertes ya desarrolladas en otro número de esta revista (No. 68 2005) en los modos de producción del conocimiento y la subjetividad, se le agregan la emergencia de otros que consiguen replantear los paradigmas vigentes de elaboración de la ciencia, la educación y la pedagogía. Esto recuerda que no hay una sola racionalidad para pensar este cambio social que vivimos.

Cambios en las figuras de razón¹¹

Las nuevas visiones de lo que se entiende por razón hacen evidentes los desplazamientos que se produjeron con base a los procesos lógicos anteriores. Por ejemplo, el computador, que usa como materia prima las abstracciones y los símbolos, plantea una nueva relación cerebro-información que supera la relación tradicional, humano-naturaleza y humano-máquina. Así, se sacude y transforma el conocimiento escolar. Simone¹² explica, el texto electrónico es una revolución mayor que la de la imprenta, en cuanto ésta puso en circulación textos ya existentes; el texto electrónico, continúa, es más comparable al momento de los cambios derivados de la invención del alfabeto, con sus consecuencias culturales y sociales.

Mientras tanto, el saber escolar de la modernidad se modifica fundamentado en la centralización institucional, con dispositivos de control técnico y político muy precisos, regidos por sujetos de altos rangos poseedores de él. Este hecho que ha cambiado por el aprendizaje de saberes presentes, en variadas esferas de la sociedad, (no sólo en la institución educativa, los saberes mosaico), que modifican el modelo escolar de los procesos pedagógicos tradicionales, estableciendo una ampliación, desde lo sensorio-motriz, a lo sensorio-simbólico, necesarias para relacionarse con las nuevas tecnologías y procesos comunicativos de este tiempo.

Se produce, entonces, un desplazamiento de los procesos lógicos anteriores, los que, al estar centrados en lo oral y lo escrito, se fundamentan en procesos secuenciales aritméticos: 1, 2, 3...; en cambio, en el mundo de lo digital, soporte y base de lo tecnológico, encontramos la tecnicidad¹³, que, como escribe Barbero, es una nueva forma de construcción de cultura humana, que funciona con procesos matemáticos de base 2: 2, 4, 8, 16, 32... Esto puede conducir a operaciones nuevas con niveles de abstracción y simbolización diferentes. No es que ocurra un abandono de lo escrito y lo oral, sino que éstas se integran de manera compleja, produciendo procesos cognitivos amplios.

Estas numeraciones apoyadas en el dominio de la naturaleza, convierten a ésta en mediadora universal del saber y del operar técnico, generadora, principalmente, de un conocimiento de lo senso-motriz, sobre lo senso-simbólico. Las realidades emergentes viven una nueva forma de interacción entre la abstracción y lo sensible, y dan paso a un mundo simbólico e inmaterial mucho más profundo.

10 Escobar, M. (coord.). *Agrupaciones, culturas juveniles y escuelas en Bogotá*. Bogotá. Secretaría de Educación Distrital de Bogotá - IESCO. 2005.
 11 Tomado de: Colciencias. *Informe de la reconstrucción colectiva del Programa Ondas período 2006-2008: Búsquedas de la investigación como estrategia pedagógica*. Bogotá. Programa Ondas Colciencias. 2009.
 12 Simone, R. *La tercera fase, formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid. Taurus, 2000
 13 Martín-Barbero, J. *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma, 2003



欢迎光临 WELCOME BIENVENUE

Bilingüismo Multilingüismo

Bogotá D.C., Noviembre 12 y 13 de 2009

**Hotel Tequendama
Crowne Plaza - Salón Bolívar**

Conferencias

- Educación para el Bilingüismo - Multilingüismo
- Metodología para la enseñanza de idiomas
- Importancia de una tercera lengua de acuerdo con la economía mundial
- Multiculturalismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías
- "El Multilingüismo herramienta para promover, proteger y conservar la diversidad de lenguas y culturas en el mundo" ONU

Talleres

- Talleres para introducir los idiomas:
Inglés - Francés - Mandarín
Desde pre-escolar hasta universidad.
(Un taller por cada idioma)

Experiencia Exitosa

- Presentación de una institución educativa que con éxito enseña 5 lenguas - Multilingüismo (Inglés - Francés - Mandarín - Italiano y Español)

Incluye

- Certificado
- Memorias en CD con los 3 talleres:
Inglés - Francés y Mandarín
- Libreta y Lapicero.



Informes e Inscripciones

**Fundación Investigación Enlace
Imagen y Mercadeo Comercializadora Ltda.**
 Bogotá (091) 245 8155 ext. 135 ó
 al Tele-Fax de Cali (092) 331 7403
 Celular: 311 341 2847
 multilinguismo@hotmail.com

Encuentro - Taller

• **TEMA CENTRAL** - Búsquedas actuales de la Pedagogía •**Cambios en los procesos comunicativos**

La comunicación es vital en el nuevo proyecto de cambio de la sociedad, ya que su contenido inmaterial se sirve de las diferentes formas del lenguaje, oral, escrito o digital. El punto neurálgico del nuevo análisis es lo comunicativo, esto es, las industrias culturales: cine, televisión, radio y editoriales, aquello que la escuela de Frankfurt había denominado "*fábricas del alma*", que, si en su momento se anunciaban como domesticadoras de cultura, hoy constituyen una mediación básica reestructuradora de los métodos de socialización de jóvenes, niños y niñas, en la era del capitalismo cognitivo.

El fenómeno de la comunicación acarrea nuevas particularidades a la realidad educativa y escolar, y transforma sus procesos. Es necesario clarificar que la educación siempre se ha valido de sistemas comunicativos, la novedad está en los soportes técnicos que se hacen presente en los procesos tecnológicos y que funcionan como medios tecnológicos de información y comunicación (MTIC), las cuales comprenden una nueva relación cognitiva y han cobrado protagonismo en múltiples esferas de la sociedad, incluyendo la educativa y escolar.

Aunque la comunicación hoy en día se da gracias al desarrollo tecnológico de anteriores procesos, es preciso no reducir la educación a sus medios, ni a las tecnologías educativas. Esta advertencia requiere que se empiece a pensar que estamos ubicados frente a tres procesos lógicos, con racionalidades propias, que concurren al hecho escolar: lo comunicativo, lo tecnológico y lo educativo. Reconocer esto significa la emergencia de epistemes más complejas, de corte transdisciplinario.

Esta complejidad, alimentada de las particularidades culturales de nuestro entorno, se mueve entre la *infopobreza* y la forma como estos medios intensifican la desigualdad, con la dificultad de construir un puente de acceso y entendimiento entre los aparatos, aparentemente neutros, y las sociedades en que viven nuestras niñas, niños, jóvenes y adultos¹⁴.

Esta reflexión demuestra las grandes transformaciones que ha sufrido el hecho comunicativo escolar. Éste exige un replanteamiento conceptual y de la utilización de materiales, que permita ir mucho más allá del uso instrumental tradicional al que han querido reducirlo en los procesos pedagógicos.

Cambios en la tecnología y sus procesos

La educación necesita de soportes técnicos, de mediaciones, que permitan la expresión de los lenguajes escritos y orales. El lenguaje digital apareció como una nueva realidad, y

ocupa, también, un papel importante en el hecho educativo y escolar, un papel más complejo, que demanda repensar lo educativo, lo pedagógico, y la manera como se relacionan el conocimiento escolar y el científico en él.

Hoy en día, el capital busca adquirir un poder nuevo y mayor en el ciberespacio, donde la capacidad comunicativa genera una apropiación de las redes de relaciones sociales, una esfera virtual en la que se encuentran los procesos del poder dando lugar a configurar las resistencias emergentes, originado nuevas maneras del contrapoder.

Se suma a lo anterior, la velocidad con la que los aparatos se han integrado a la vida cotidiana de las personas. Lo cual construye una mirada ingenua del uso del aparato, como si fuera posible hacerlo educativamente, sólo con el manejo técnico de ellos, de manera instrumental, sin profundizar en sus lenguajes, en sus narrativas, en sus implícitos epistemológicos y en las lógicas de acción derivados del tipo de lenguaje que usan.

En ese sentido, urge una reflexión educativa y pedagógica sobre la tecnología, lo que significa construir claramente una manera de entenderla con sus usos no instrumentalizados. Ello hace más compleja la diferencia entre el conocimiento y la información que está a la base del capitalismo cognitivo. Tomar conciencia de estos procesos significa, para los educadores, repensar las bases de su acción, con las condiciones y premisas que le colocan los nuevos soportes del conocimiento y la información.

El uso del aparato, luego de ser capaces de reconocerlo como parte de un lenguaje presente en la cultura, exige procedimientos, interacciones, contenidos diferentes a los anteriores. Permite realizar un análisis para identificar las herramientas, los soportes de información y conocimiento, y poder leer en ellos su lenguaje, formato, técnica específica, racionalidad y las lógicas bajo las cuales operan. Esto significa repensar la relación educación-tecnología bajo otras premisas, y construir su concepción en el ámbito escolar.

De igual manera, van emergiendo las posiciones críticas que entran al debate, mostrando que es necesario construir caminos alternativos, así como las resistencias al proyecto de control, y van tomando forma en la sociedad, entrando también a disputar públicamente esas otras maneras de hacer la escuela y constituir la pedagogía crítica de estos tiempos¹⁵.

Transformaciones en la pedagogía

Bajo la lógica del nuevo conocimiento y la tecnología, que hoy no pueden separarse de las lógicas del mercado

14 Sáenz, M. del P. *Sugar. Usando software libre para aprender. Disponible en Internet en: http://www.archive.org/stream/SugarUsandoSoftwareLibreParaAprender/sugar_djvu.txt*

15 Veiga, A. (comp) *Crítica postestructuralista y educación. Barcelona. Laertes Ed. 1997.*

neoliberal, la profundización de la exclusión social y la construcción de nuevos grupos con acceso a los desarrollos tecnológicos desiguales, generan lo que se denomina, la *infopobreza*. Por ella es que el capitalismo globalizado ha intentado adecuar y refundamentar la escuela, para colocarla a tono con las nuevas formas del conocimiento. Pone, así, el capitalismo cognitivo, la escuela y la educación a su servicio, ante todo, para que cumpla sus funciones en los nuevos requerimientos de la contrarreforma educativa, donde la información, el conocimiento y la tecnología han pasado a convertirse en fuerza productiva directa, construyendo procesos de producción, que generan condiciones planetarias de competencia, productividad y explotación.

Esta nueva realidad modifica el conocimiento, la razón, las subjetividades, la comunicación, la tecnología y el campo de la pedagogía. Acerca de este último, que fue constituido en un largo período, pero más específicamente, a lo largo de los últimos cuatro siglos, ni el desarrollo del paradigma alemán, francés o anglosajón, son hoy suficientes para explicar y dar cuenta de estos cambios. Es necesario construir pedagogías que correspondan a las nuevas realidades, y plantearse procesos práctico-teóricos, que den cuenta de la reconfiguración de la pedagogía como un campo propio.

Este hecho, además de mostrar la historicidad del acontecimiento pedagógico, que se recompone y modifica con los procesos de la sociedad¹⁶ y las transformaciones culturales, convierte a la pedagogía y a la escuela, en espacios conflictivos, en los que se juega la especificidad de los sentidos y las tareas y proyectos por lo humano y la sociedad. El terreno de la pedagogía vuelve a hacerse crítico, hoy se hace visible en los procesos de reforma y contrarreforma educativa en marcha.

Han ido emergiendo posiciones críticas al debate, que argumentan la necesidad de construir caminos alternativos, que se resistan al proyecto de control. Estas posiciones tomaron fuerza y forma, y entraron a cuestionar públicamente los hábitos de la escuela, y a construir una pedagogía crítica para nuestro tiempo¹⁷.

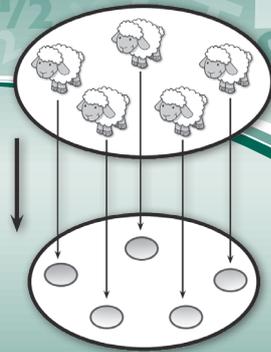
El entendimiento de lo científico es uno de los espacios afectados con el desarrollo de la sociedad. De forma paralela a la vinculación entre ciencia y sociedad, emergió un discurso que devela los entendimientos de la modernidad sobre el hecho científico. A la luz de esos replanteamientos, surgen las nuevas lecturas.

Es en este escenario donde la pedagogía se convierte en un campo polisémico y conflictivo, donde más allá de sus enfoques y líneas metodológicas, vuelven a cuestionarse las bases sobre las que se ha constituido su campo y su vigencia para estos tiempos de cambios y transformaciones. Aparecen así cuatro posiciones que debaten hoy sobre estos asuntos:

- El fin de la pedagogía, para quienes las nuevas realidades la hacen obsoleta y no necesaria;
- La despedagogización, en donde lo importante es la disciplina básica y conocer algunas didácticas para hacer posible la asimilación de contenidos, competencias y estándares;

16 Noguera, C., Jaramillo, R., Álvarez, A., Hernández C., A. y otros. *Investigación pedagógica en Colombia. Medellín. Maestros gestores de nuevos caminos*. 2002.

17 Giroux H., *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y Enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu Ed. 2003.



Como Enseñar Matemática

**Matemática Articulada
Grados Uno a Once**

Bogotá D.C., Noviembre 13 de 2009

**Hotel Tequendama
Crowne Plaza**

Francisco Escobar Delgado, Ph.D.

Autor, creador y escritor
Libros Matemática Articulada
Rice University, Houston, Texas
Master of Arts (Mathematics)

El estudio de la matemática y las ciencias es considerado como un medio para desarrollar en el individuo hábitos de razonamiento riguroso y crítico, de acuerdo con el modelo curricular TIMSS 2007, el más reciente de los estudios de la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) destinado a medir tendencias en el rendimiento de los estudiantes en matemática y ciencias

Se desarrolla la matemática a un nivel mucho más complejo y avanzado que el sugerido en los estándares. Esto hace de este taller y sus libros, un trabajo mucho más completo y direccionado a la ciencia, al entendimiento y goce del conocimiento matemático por los alumnos. El avance y los resultados positivos de los alumnos, se notan en las diferentes pruebas.

Incluye

- EL Primer Libro de Matemática Articulada
- Certificado • Diploma • Memorias en CD del Seminario Taller
- Libreta y Lapicero



IMAGEN & MERCADEO Fundación Investigación Enlace

Informes e Inscripciones

**Fundación Investigación Enlace
Imagen y Mercadeo Comercializadora Ltda.**

**Bogotá (091) 245 8155 ext. 135 ó
al Tele-Fax de Cali (092) 331 7403
Celular: 311 341 2847**

matematicarticulada@hotmail.com

Seminario - Taller

• **TEMA CENTRAL - Búsquedas actuales de la Pedagogía** •

- Alberto Motta -



► Hemos pasado de la disciplina que controlaba los espacios con la presencia física de algo o de alguien – muros, puertas, cerraduras, vigilantes – a una situación de vigilancia total realizada por el control de nuevas tecnologías

c. Pedagogías universales, quienes reconocen el desarrollo de estos últimos cuatrocientos años¹⁸.

ción la persona siente que no necesita de grupos y agremiaciones, puesto que lo que necesita está a su mano.

En búsqueda de las nuevas pedagogías críticas

La pregunta de hoy es si las resistencias en pedagogía son las mismas que se planteó el *Movimiento Pedagógico* colombiano de la década del 80 del siglo pasado, y la respuesta es: en algunos casos. Pero en su mayoría son diferentes, ya que el proyecto de control se ha modificado, el patrón de acumulación capitalista se ha transformado, sus formas de subordinación se han modificado. Ese trabajo inmaterial dominante es la base de reorganización del capitalismo cognitivo y logra que en este nuevo *biopoder* concurren todos los trabajos, sofisticando sus propios instrumentos de control, creando nuevas formas de dominio y colocándolas en un nivel más amplio.

Hemos pasado de la disciplina que controlaba los espacios con la presencia física de algo o de alguien (muros, puertas, cerraduras, vigilantes) a una situación de vigilancia total realizada por el control de nuevas tecnologías. En educación esa figura toma forma en el cambio de los procesos administrativos, donde el rector gerente de las instituciones deja de ser un pedagogo. En su nueva función lo importante es garantizar el orden administrativo y de control, camino que comienza a labrar la *despedagogización*.

Aparece otra forma de control de este tiempo. Es la gestión de lo imprevisto. Para ello, se diseñan procesos de organización que permitan controlar al detalle las rutinas de los procesos en educación y la escuela. Esto es visible en los procedimientos administrativos hechos a través de rejillas y cuestionarios, utilizados en los diferentes procesos de acreditación de calidad, los cuales buscan ordenar y organizar el funcionamiento escolar desde lo administrativo, al mínimo detalle, de pasos a seguir tanto en la manera de hacerlo como de las rutinas, acompañado de un discurso de que son procesos objetivos y neutros, los cuales a la vez van relegando el lugar de lo pedagógico convirtiéndose en su aparente objetividad en uno de los nuevos factores de *despedagogización*.

Las prácticas de control adquieren dimensiones planetarias y al circular en los soportes técnicos (aparatos de la tecnología y la comunicación) hacen ver a éstos como neutros. La imagen en muchos lugares comienza a ocupar el lugar de los sujetos, generando formas de interacción que crean otros espacios en donde no necesitan a los próximos físicos y materiales, ya que los más importantes son los de la red virtual. Y en ese aparente desarraigo corporal, aparecen categorías aparentemente neutras para explicar esos fenómenos, tales como sociedad del conocimiento, redes virtuales, mundo informacional, globalización y muchas otras, las cuales en la esfera personal construyen otra conexión al mundo real.

De igual manera, aparece una tercera característica de esta forma de control y es la satisfacción individual de cada uno de los asociados, quien controla procesos debe garantizar que cada individuo se sienta satisfecho. En esta mirada se produce una modificación de la idea de calidad, pasando de una noción centrada en el proceso de la cadena productiva y su control estadístico, a una en la cual los procesos de calidad están centrados en el cliente. En la educación se dan formas de control de los procesos

Esta forma de existencia va adquiriendo consecuencias, ya que aparentemente este sujeto ya no necesita del carácter social y cooperativo en el cual se movía y con el acceso a la información y al conocimiento que le proporciona la red y los medios de comunica-

18 Una cuarta categoría son las *geopedagogías*, replanteamientos que exigen construir nuevas pedagogías en coherencia con los contextos, las nuevas formas del conocimiento, las realidades tecnológicas y comunicativas y éticas.

educativos por empresas, por quienes pagan, que ha terminado en procesos de privatización, en los cuales los padres de familia seleccionan la escuela a la que van sus hijos y el Estado paga el bono correspondiente a las mensualidades, gestándose una aparente meritocracia fundada en los procesos de socialización de los cuales ha participado el individuo¹⁹.

Asimismo vemos una sociedad que controla desde los cuerpos y en ellos, conocimientos, saberes, afectos, sexualidad, instaura mecanismos de control para avalar los conocimientos que deben ser reconocidos socialmente. Para ello, establece sistemas de acreditación cada vez más estandarizados, cuyos títulos se convierten en la puerta de acceso a los lugares de control de esa sociedad. Por lo anterior, se busca evitar, bajo cualquier condición, que los que detentan saberes y conocimientos perturbadores sean controlados otorgando títulos sobre bases homogéneas para el conocimiento.

En los procesos reseñados es claro un control de la subjetividad, la cual da forma a una de las manifestaciones más claras del *biopoder*, el control de lo humano y del cuerpo y de sus múltiples dimensiones (recordemos que la otra es el control de la naturaleza). Si detallamos los cuatro puntos anteriores, allí aparece un tipo de control que se establece no sólo en la explotación del trabajo, en su sentido industrial, sino en el conocimiento vivo de lo humano. Se controla su cuerpo, tiempo libre, salud, elementos que siendo parte de la constitución de lo humano ahora se han convertido en objetos del mercado y han entrado en la esfera de la ganancia capitalista, lo cual implica que estos aspectos entren a los procesos educativos y pedagógicos con sus especificidades para esos procesos²⁰.

Quisiera cerrar estas páginas con una cita de Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri en un artículo del año 1998, donde ya avizoraban parte de lo que estamos viviendo en forma plena, convirtiéndose en piedra angular de las reconfiguraciones:

*En la actualidad, la pedagogía, es interpelada por los medios, la informatización del aula, la inteligencia artificial. Al lado de esta situación, no se puede olvidar la crisis de los sistemas pedagógicos y el déficit de grandes pedagogos al estilo de Juan Amós Comenio y la escuela nueva, Paulo Freire es el último representante de un gran sistema pedagógico. Sin lugar a dudas, existen problematizaciones y desafíos que vienen del interior de la pedagogía misma y de los avances que para la enseñanza han ido construyendo otras ciencias y saberes. Desde hace dos décadas, en nuestro país se han hecho investigaciones que captan la particular y decisiva oportunidad de la pedagogía para reconfigurar su campo conceptual, lejos de aspirar a constituir una teoría centralizada.*²¹

• Bibliografía

- Boutang, Yanu Moulrier. *Le capitalisme cognitif. La Nouvelle Grande Transformation*. Paris. Editions Amsterdam. 2007. Págs. 200-201.
- Charpak, G y R. Omnés, *Sed sabios, convertíos en profetas*. Barcelona. Anagrama. 2005. Páginas 15-16.
- Colciencias. Informe de la reconstrucción colectiva del Programa Ondas período 2006-2008: Búsquedas de la investigación como estrategia pedagógica. Bogotá. Programa Ondas Colciencias. 2009.
- Díaz, Mario. *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali. Universidad del Valle. 1994.
- Echeverry, J. y O.L. Zuluaga, "Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias". En revista *Educación y Ciudad*. Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico IDEP. Bogotá. No.4. Enero 1988. Páginas 12-23.
- Escobar, M. (coord.). *Agrupaciones, culturas juveniles y escuelas en Bogotá*. Bogotá. Secretaría de Educación Distrital de Bogotá - IESCO. 2005.
- Giroux H., *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y Enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu Ed. 2003.
- Maclaren, P. Kincheloe, J. L. (Eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona. Ed. Grao. 2008.
- Martín-Barbero, J. *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma, 2003
- Mejía, Marco Raul, "Las resistencias de la pedagogía en Colombia", publicado en *Le Monde Diplomatique* – agosto 2009
- Mejía, Marco Raúl, *Educaciones y globalizaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá. Editorial desde Abajo. 2007.
- Noguera, C., Jaramillo, R., Álvarez, A., Hernández C., A. y otros. *Investigación pedagógica en Colombia*. Medellín. Maestros gestores de nuevos caminos. 2002.
- Sáenz, M. del P. Sugar. Usando software libre para aprender. Disponible en internet en: http://www.archive.org/stream/SugarUsandoSoftwareLibreParaAprender/sugar_djvu.txt
- Simone, R.. *La tercera fase, formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid. Taurus, 2000
- Veiga, A. (Comp.) *Crítica postestructuralista y educación*. Barcelona. Laertes Ed. 1997.

31

19 *En la actual crisis educativa chilena generada por la "revolución de los pingüinos" este punto es central, ya que allí se experimentó y en la discusión se ha hecho explícito cómo esto ha construido un sistema de selección de ingreso que termina siendo excluyente y discriminador de grupos sociales por su origen, por su clase, o por su referencia étnica.*

20 Maclaren, P. Kincheloe, J. L. (Eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona. Ed. Grao. 2008.

21 Echeverry, J. y O.L. Zuluaga, *Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias*. En revista *Educación y Ciudad*. Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico IDEP. Bogotá. No.4. Enero 1988. Páginas 12-23.

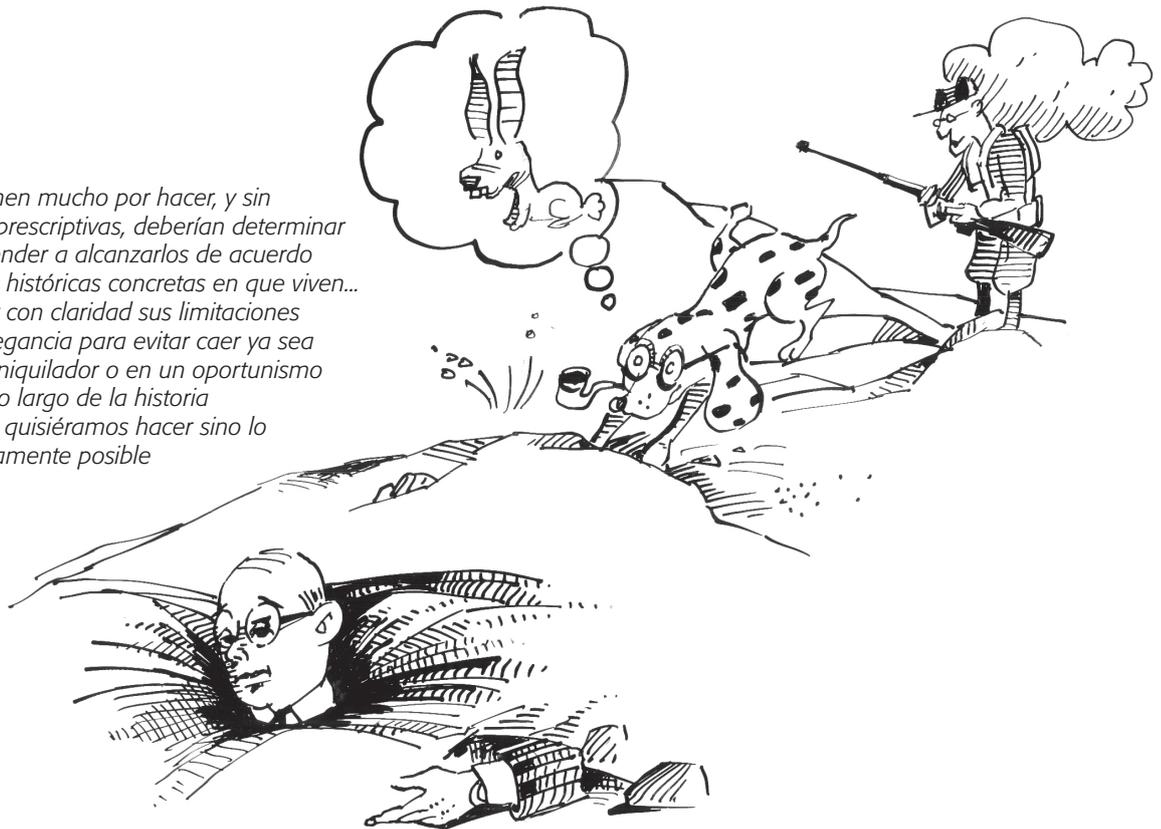
¿Qué es lo crítico de la pedagogía crítica?

Ruth Amanda Cortés Salcedo¹

¿Qué de subalterno posee la pedagogía, si ella misma ha sido una forma de regulación y de gobierno? Será que podemos afirmar que su saber ha sido paulatinamente colonizado por saberes que instalan *verdades* a costa del suyo? ¿Es posible que los maestros pensemos cada vez menos en términos de la pedagogía y cada vez más en términos de la psicología, de la sociología y el derecho? Los estudios postcoloniales y los estudios subalternos se muestran como un poderoso instrumental conceptual para pensar la pedagogía de hoy en Latinoamérica, para reinventarnos en saberes propios invisibilizados por proclamas universales, pero también para mirar estas proclamas en la configuración de la tradición de un saber pedagógico

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



Preámbulo

Con esta afirmación de Paulo Freire, que aparece en su libro *"La naturaleza política de la educación"*, es imposible no quedarse pensando si no es acaso una interpelación a la misma Pedagogía crítica: ¿Podría la Pedagogía crítica asumirse como una

fórmula prescriptiva? ¿Hay algo de Universalismo en la pedagogía crítica que deba replantearse a la luz de un saber situado, es decir, de unas condiciones históricas concretas en las que cada sociedad vive? ¿Está la práctica de los educadores sujeta a un

¹ Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y candidata a Doctora en Educación del Convenio Interinstitucional Universidad Pedagógica Nacional-Universidad Distrital-Universidad del Valle. Ha sido docente de educación básica, media y universitaria, Educadora comunitaria en las localidades de Usme y Ciudad Bolívar en Bogotá y ha desempeñado los cargos de asesora y subdirectora académica del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP -. Actualmente es profesional del Área Académica de la misma Institución. Correo electrónico: amandacortes2006@yahoo.es

dualismo que los limita bien a caer en la desesperanza o bien a "acomodarse" a las circunstancias? y finalmente la última frase de Freire es más que contundente: ¿Y si no hacemos todo lo que queremos entonces no es posible hacer lo que se pueda?

Muchos maestros en nuestro país, convencidos de que algo puede hacerse para cambiar una situación que les resulta injusta, "han determinado sus objetivos y aprendido a alcanzarlos", leyendo, o quizá sin hacerlo, a Freire, a Giroux, a Apple o a McLaren, pedagogos que han gozado de una amplia difusión en el campo de la educación formal en Colombia sobre todo a partir de los años 1990, caracterizados por interpelar a la denominada pedagogía tradicional, o más bien diríamos, a la pedagogía dominante.

A propósito de los maestros de nuestro país, el pasado 1 de agosto en El Espectador, periódico de gran circulación, en el artículo "La última ridiculez del DAS" se describe cómo una profesora, quien seguramente desde lo que consideró una postura crítica de su profesión como docente de sociales de un colegio privado en Bogotá, fue investigada por el Departamento Administrativo de Seguridad – DAS – por estar formando ideológicamente a su alumnado con algunos documentos rectores de las guerrillas colombianas...y promovió una campaña de desprestigio para buscar, a como diera lugar, su salida de la institución y, por tanto, eliminar la 'amenaza comunista' que veía el DAS en su clase" (El Espectador, 1 de agosto de 2009). Dichos documentos, como señala el artículo periodístico, no son de guerrilleros sino de académicos que investigan, desde una perspectiva crítica, el conflicto colombiano.

Este suceso posee varios elementos para analizar, pero lo que nos preguntamos es si será que pensar críticamente y enseñar a hacerlo puede llegar a constituirse en un problema de seguridad nacional. Responder a esta pregunta no es el propósito de este artículo, pero lo que sí permite es interrogar lo crítico y su lugar en la pedagogía.

Por ello, la primera parte de este escrito hace una aproximación al significado de esta noción desde dos lugares diferentes. En un segundo apartado, se exponen algunas reflexiones en torno a lo que se ha denominado pedagogía crítica y a la crítica interna que se le hace a dos de sus exponentes anglosajones. Finalmente concluimos dejando abierta la posibilidad de pensar la pedagogía como un saber subalterno que en ese caso exigiría pensarla como un saber situado.

Buscando la definición de lo crítico y de la necesidad de pensar críticamente

Loïc Wacquant, (2001), contribuye con dos acepciones al término "crítica": En primer lugar, una acepción que podría

denominarse kantiana, que designa, en la línea del pensamiento del filósofo de Königsberg, el examen evaluativo de las categorías y formas de conocimiento con el fin de determinar su validez y su valor cognitivos; en segundo lugar, una acepción marxiana, que se dirige con las armas de la razón hacia la realidad sociohistórica para sacar a luz las formas ocultas de dominación y de explotación existentes, con el fin de hacer aparecer, en negativo, las alternativas que dichas formas obstruyen y excluyen

En esta definición hay varios elementos en los que nos debemos detener. En primer lugar el examen evaluativo se refiere a juicios que se emiten sobre lo que debe ser verdadero; en segundo lugar la idea de que algo está oculto y ese algo es un error que debe descubrirse y en tercer lugar, una idea de poder como fuerza de dominación y explotación de unos sobre otros. De manera que desde esta perspectiva la crítica consistiría en hacer juicios, en develar lo falso para sacar a relucir la "verdad" y en hacer evidente un poder que somete. Adorno llama la atención sobre el peligro de convertir al juicio en algo mecánico como práctica de la crítica pues provocaría un distanciamiento entre la crítica y el mundo social llevando por un lado a que el juicio subsuma lo particular en categorías universales y a la fetichización de esas mismas categorías; por eso esas categorías deben ser captadas en sus modos de producción (Butler, J., 2000)

Otro autor que reflexiona sobre la crítica es Michel Foucault, para quien la crítica no consiste en evaluaciones sobre lo bueno o lo malo, lo verdadero o lo falso de los objetos que forman parte del ejercicio de la crítica sino en poner de relieve esas mismas evaluaciones. Es decir, ¿qué es lo que nos hace suponer que la "verdad" es verdadera? ¿Quién construye y desde dónde se construye esa "verdad"? La crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad. Ese movimiento permite, según el autor, localizar el punto de ruptura de la relación saber-poder, el momento en que encuentra su límite y que hace evidente su fragilidad. El análisis de Foucault sobre el poder se ocupa de las formas de gobierno, es decir del modo en el que se dirige la conducta de los individuos y de los grupos, pero el poder aquí tiene una significación diferente al de una fuerza unidireccional, el poder no es sólo coerción que actúa mediante la falsa ilusión o el enmascaramiento de la realidad para lo cual la verdad puede ayudar a eliminar los errores y a contrarrestar el poder dominante o represivo. El poder es más bien producción, es un tipo de relaciones entre los hombres que no es coercitiva, pues en todo ejercicio del poder siempre hay una acción de rechazo o de resistencia posible (Foucault, M. 1990:138). Es una relación de fuerzas, donde no hay una única fuerza ejercida sino que esta se pone en relación con otras, por

• **TEMA CENTRAL** - Búsquedas actuales de la Pedagogía •

eso es posible que en toda relación estratégica de poder siempre exista un margen para el ejercicio de la libertad. (Foucault, M. 1983 en: Dreyfus y Rabinow, 1988:239).

La pedagogía, como saber moderno surgió cómo una estrategia de gobierno de las almas infantiles y si bien ha podido participar en procesos de naturalización y legitimación y ha construido a su vez una verdad, la cuál debemos interrogar en sus efectos de poder y de saber. Asumir la tarea crítica de pensar la pedagogía, nos invita a retomar dos preguntas que planteó Foucault: ¿que es gobernar? y ¿cómo no ser gobernado?: Pero estas preguntas no pueden ser asumidas de una manera incondicional, como lo dice el mismo autor, "no se trata de no ser gobernado en absoluto, sino más bien no ser gobernado de tal manera, ni en nombre de tales principios, ni en vista de tales objetivos, ni por medio de tales procedimientos. (Foucault, 1990, citado por Eribón, 2004:10). La crítica para el pensador francés es una virtud que consiste en el arte de no ser gobernado en ese sentido.

Bajo este lente, la verdad construida por la pedagogía dominante ha sido cuestionada de manera prolífica por la pedagogía crítica, pero acaso ¿será posible interrogar la "verdad" que ha construido la pedagogía crítica misma? ¿Hacerlo traería el riesgo de caer en la desesperanza o en el oportunismo desvergonzado? No; creo que lo propio es aceptar con elegancia las propias limitaciones de una teoría.

Lo crítico de la pedagogía crítica

De manera bastante esquemática haré mención a autores que nos dan un marco de referencia en la cartografía de algunas corrientes críticas de la pedagogía, las cuales surgen en un amplio y significativo abanico de tendencias teóricas y epistemológicas que tienen un enfoque sociopolítico y en los que la pedagogía es constitutiva de relaciones de poder. Sin embargo mi reflexión se centra en dos exponentes de la que se denomina propiamente pedagogía crítica.

La mayoría de estas corrientes tienen como base influencia marxista, especialmente de la Escuela de Frankfurt, pero tienen focos de mirada diferentes como la sociología crítica de la educación en Francia y de la sociolingüística en Inglaterra (P. Bourdieu, Jean-Claude Passeron, B. Bernstein), los discursos de la pedagogía crítica, de la teoría crítica de la educación y la pedagogía crítica feminista en Estados Unidos (Henry Giroux y Peter McLaren para el primer caso, Apple para el segundo y Jennifer Gore para el tercero) y las pedagogías derivadas de la teología de la liberación en América Latina, (Paulo Freire). Los exponentes en cada línea son muchos, pero he mencionado sólo aquellos que pueden resultar más familiares para nosotros.

En el trabajo sociológico de P. Bourdieu se analiza a la escuela como una institución que reproduce la estructura del espacio social ya que tiene un gran peso en la adquisición del capital cultural y en los mecanismos para que ese capital se relacione con el capital económico. La escuela opera en una lógica de selección para mantener el orden preexistente separando los alumnos que poseen un capital cultural heredado de quienes no lo tienen, manteniendo así la diferenciación de clase y con ella una idea de poder de dominación: "la función técnica evidente, demasiado evidente, de formación, de trasmisión de una competencia técnica y de selección de los más competentes técnicamente, enmarca una función social, a saber la consagración de los detentores estatutarios de la competencia social, del derecho a dirigir" (Bourdieu, 1997: 113). Por su parte Bernstein, define la educación como una de las formas que toma el proceso de transmisión de la cultura y constituye un dispositivo de control, reproducción y cambio, configurado por la estructura social y conceptos como el de código educativo, clasificación y enmarcación sirven para analizar los procesos de transmisión y reproducción de la cultura en la escuela. La pedagogía para Bernstein es dispositivo de intervención y control de la vida social e individual de los sujetos y dispositivo de reproducción del poder. Este dispositivo proporciona elementos constitutivos del discurso pedagógico que es asumido por Bernstein como "una modalidad de comunicación especializada mediante la cual la transmisión/ adquisición (aprendizaje) se ve afectada"; la pedagogía es un regulador simbólico de la conciencia en su selectiva creación, posición y oposición de los sujetos pedagógicos y como la condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura (Bernstein, B. 1994, 169 y ss.).

Sin desconocer los valiosos aportes de estos sociólogos al campo de la educación desde lo que se conoce como la perspectiva reproductivista, quisiera centrarme en los discursos que directamente participan en la construcción de la noción misma de pedagogía, en especial la influencia de Paulo Freire en la constitución de la denominada pedagogía crítica, lo que hace necesario recordar algunos planteamientos del pedagogo brasilero.

Para Freire acudir a la palabra pedagogía es acudir a definirla desde un profundo trasfondo ético y político, ético por su proyecto de humanización y político por su proyecto de transformación de lo injusto. Su idea de educación bancaria denunció que el saber era asumido como una donación y no como una construcción entre dos, señalando que este tipo de educación mantiene la opresión mediante la mansedumbre intelectual en la que el educando es un receptor pasivo de contenidos. Frente a este tipo de educación Freire propone una educación problematizadora ubicada como un acto eminentemente dialógico entre educador y educando



en el que los dos aprenden y enseñan el uno del otro. El lenguaje, afirma, puede constituir tanto un terreno de dominación como un campo de posibilidad y es indudable su papel activo en la construcción de la experiencia, así como en la organización y legitimación de las prácticas sociales. El diálogo representa una estrategia pedagógica toda vez que, hablar no es solamente utilizar una lengua sino compartir experiencias y hacerlas lugar de encuentro. Freire reafirma que el diálogo es un fenómeno humano y que la palabra dentro de la educación como práctica de la libertad es más que un medio para comunicarse, es unión entre la acción y la reflexión; esto es la praxis.

Tanto Henry Giroux como Peter McLaren se distancian de la perspectiva reproductivista en la medida en la que conciben la escuela tanto como espacio de dominación como de liberación; la idea de liberación está fuertemente influenciada Freire. Para Giroux 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.* (1992: 112). Para McLaren, (2001: 239 y ss.) una Pedagogía crítica Revolucionaria es una política de entendimiento, un acto de saber que intenta situar la vida cotidiana en el contexto de la geopolítica, con la meta de estimular una autoresponsabilidad colectiva y una solidaridad internacional y considera que "con la Pedagogía crítica, estamos en realidad ante un proceso de producción de conocimiento nuevo a partir también de una ruptura con la estrecha epistemología del fin de la historia, actitud muy útil – dice – en esta época en la que ni la izquierda ha escapado a la esclerótica racionalidad que excluye toda posibilidad de soñar con un mundo mejor, que considera absurda la reconstrucción de la utopía".

Los elementos que comparten estos dos pedagogos con Freire hacen referencia a planteamientos como, "la política de la voz", el maestro como autoridad y al lenguaje (de la posibilidad) como forma de poder y resistencia que retroalimenta la utopía esperanzadora. Así como a la potenciación de colectivos orientada a procesos de transformación social a través de la acción y la emancipación de los sujetos, a la experiencia de los alumnos y a la idea de autoridad para la emancipación y la erradicación de las múltiples formas de opresión. La pedagogía crítica, plantea comprender la escuela como "esfera pública democrática" y no sólo como espacio de reproducción, como escenario de posibilidad emancipatoria, por ello, de formación en la contradicción y la resistencia. Esta propuesta es un proceso que toma tanto las experiencias del alumno como del profesor en un contexto social y cultural a través del diálogo, el cuestionamiento y la negociación y reconoce las problemáticas como susceptibles de ser transformadas.

Ahora bien, mirar hacia adentro de estos enunciados como constitutivos de un "régimen de verdad²." es un reto que debemos asumir para desatar el nudo gordiano que hoy día ata a la pedagogía a riesgo de que pueda suscitar reacciones negativas entre quienes creen que la crítica sólo es para un objeto o postura distante a la que se ha asumido como propia. Esa labor la emprendió hace ya varios años – pero que en el contexto latinoamericano se presenta como asunto pendiente - Jennifer Gore, pedagogo-

2 Por Régimen de verdad se entiende: los tipos de discurso que una sociedad acepta y hace funcionar como verdaderos, los mecanismos y las instancias que permiten distinguir entre los enunciados verdaderos o falsos, la manera en que se sanciona unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorados para obtención de la verdad, e estatuto de aquellos que tienen la función de decir lo que funciona como verdadero (Foucault, *Dichos y Escritos*, citado por Castro Edgardo (2004) *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Prometeo).

• TEMA CENTRAL - Búsquedas actuales de la Pedagogía •

ga crítica feminista se cuestiona sobre la fragmentación de los discursos de la pedagogía crítica, las limitaciones pedagógicas que se derivan de su constitución histórica como discursos de regulación social y su posición institucional en el seno de los mismos y la necesidad de la reflexión para contrarrestar los peligros de ese régimen de verdad (Gore, J. 1996: 30).

No sin algo de resistencia hice la lectura de Gore, sin embargo entre más me adentraba en su escritura mejor comprendí que una crítica interna es evidencia de un compromiso con el propio proyecto político y que de ello depende avanzar en la reflexión, por eso no me situó por fuera de la simpatía que generan los emblemáticos enunciados de la pedagogía crítica como tampoco me caracterizo por fuera de lo potente que resulta el análisis foucaultiano de Gore. Considero más bien, que la teoría es para utilizarla en la comprensión de un problema que se nos antoja con respuestas saturadas y para poner de manifiesto algunas preguntas: ¿con qué fines?, ¿con qué propósitos?, ¿cuáles son sus efectos? Por cuestiones de espacio haré referencia sólo a dos críticas que incluye J. Gore.

Lo primero que ésta pedagoga analiza son las concepciones de poder que maneja la pedagogía crítica; el poder es concebido como objeto de propiedad, es decir, que éste sólo lo poseen las clases dominantes, lo cual implica una relación unidireccional: dominantes y dominados; ello constituye una noción reduccionista del poder invisibilizando la complejidad de sus múltiples relaciones. Sin embargo reconoce que el paso de una expresión crítica a una expresión de posibilidad le permite utilizar el poder con fines productivos, es decir con concepciones cambiantes del poder en el que éste no sólo reprime sino también libera.

En relación con esta concepción, sobre las ideas de autoridad y de potenciación profesional, la autora distingue dos aspectos. El primero, es que el maestro es agente de potenciación profesional para lo cual debe emplear su autoridad emancipadora, y señala que el mismo Giroux acepta que ella puede utilizarse en beneficio de la pedagogía crítica pero que también puede resultar destructiva para los alumnos si se utiliza para silenciarlos (Giroux 1988: 144, citado por Gore, *Ibíd.*:122). Entonces la pregunta es ¿qué de la autoridad emancipadora a la hora de ser ejercida por el maestro puede definir quién puede tener voz y quien no? El segundo aspecto es que en el lenguaje de la posibilidad de la pedagogía crítica gran parte de la acción se le adjudica a los maestros quienes *deben estar dispuestos a asumir el papel de intelectuales transformadores* y Gore pregunta: ¿al servicio de quienes está la idea del maestro como intelectual transformador?, acaso ¿está al

servicio de los alumnos, de los maestros, del cambio social, de los teóricos o de todos ellos? ¿La autoridad emancipatoria opera para emancipar al teórico y al maestro de la incoherencia de su pedagogía o en realidad actúa con suavidad para emancipar a los estudiantes o a otros de la opresión?

Un segundo aspecto señalado por Gore en el pensamiento de los dos pedagogos críticos es la diferenciación entre la teoría y la práctica. La crítica fuerte se enfoca en señalar cómo la preocupación del teórico se orienta hacia la práctica de los maestros dejando por fuera la suya propia lo que no sucede con Freire quien siempre partió de sus experiencias alfabetizadoras para pensar la educación y en sus propuestas concretas - por ejemplo el de los temas generadores -. La invitación entonces es a someter a examen las relaciones sociales entre autor y lector, *en cuanto mediadores de estos discursos que afectan en gran medida las personas, podemos decir que los dirigentes intelectuales constituyen un instrumento de opresión y, así, la mayoría se arroga el derecho y el poder de juzgar e imaginar alternativas eficaces, proceso que podemos sospechar que mantienen los dirigentes intelectuales a expensas de otros* (Bové, 1986: 227, citado por Gore, *Ibíd.*, 126). La distancia entre teoría y práctica también legitimaría la diferenciación entre la autoridad que tiene el teórico y la que tiene el maestro, en la que el teórico formula el proyecto político para los maestros, mientras que estos, en cuanto intelectuales transformadores, conceptualizan e implementan las estrategias o prácticas pedagógicas.

En esta misma línea la tendencia de la pedagogía crítica a renunciar a una especificación detallada de las prácticas de enseñanza para dar lugar a áreas de estudio más amplias como el poder, el lenguaje, la cultura y la historia, parece basarse en la intención de evitar un dogmatismo prescriptivo en el discurso; sin embargo, gran parte de éste asume la fórmula del *deber ser* de la actuación del maestro ajeno a orientaciones concretas. Por supuesto el argumento central sería que la pedagogía crítica reconoce la autonomía del maestro para poner en acción aquellos principios que prescribe la pedagogía crítica y es su responsabilidad encontrar la respuesta al cómo enseñar desde ese lugar. No obstante este argumento deja un espacio para la culpabilización del maestro cuando no se consiguen estas metas.

Lo que expone Gore es la forma como los discursos emancipatorios de la pedagogía crítica – así como los de la feminista - pueden producir inconcientemente relaciones de dominación. Esta controversia desarrollada en el mundo anglosajón llama la atención por acudir insistentemente a un latinoamericano como Paulo Freire, lo que advierte la nece-

sidad de pensarnos de manera situada y, no sólo en relación con la geografía sino con la propia particularidad de nuestra experiencia histórica, desde un lugar no-universal.

La pedagogía como saber subalterno

En muchos lugares de la Latinoamérica, y seguramente influenciados por las perspectivas críticas del "orientalismo" y el "africanismo", la acción renovadora de la teoría social está problematizando el pensamiento moderno, el nihilismo posmoderno y el cientificismo occidental desde corrientes conocidas como los estudios subalternos y las teorías postcoloniales. Las salidas planteadas por estas perspectivas teóricas a la imposición del pensamiento único del neoliberalismo o al nihilismo posmoderno muestran sus potencialidades reflexivas en el marco de las luchas de los pueblos históricamente excluidos. La crítica de los estudios subalternos apunta entre otras cosas, al cuestionamiento de las pretensiones de objetividad y neutralidad de los principales instrumentos de naturalización y legitimación de la sociedad capitalista – liberal como el único orden social posible. Esos instrumentos son las ciencias sociales. (Lander, E. 2000: 6).

Las ciencias sociales también han configurado un campo de lo educativo y de un saber pedagógico. La afirmación de Olga Lucía Zuluaga (1999:160) que "tanto la condición de la Pedagogía entre las disciplinas como la condición del maestro entre los intelectuales son subalternas" nos apresta a mirar con detenimiento qué de subalterno posee la pedagogía, si ella misma ha sido una forma de regulación y de gobierno. Será que podemos afirmar que su saber ha sido paulatinamente colonizado por saberes que instalan verdades a costa del suyo? ¿Es posible que los maestros pensemos cada vez menos en términos de la pedagogía y cada vez más en términos de la psicología, de la sociología y el derecho? Los estudios postcoloniales y los estudios subalternos se muestran como un poderoso instrumental conceptual para pensar la pedagogía de hoy en Latinoamérica, para reinventarnos en saberes propios invisibilizados por proclamas universales pero también para mirar estas proclamas en la configuración de la tradición de un saber pedagógico.

• Bibliografía

Bernstein B. (1994). La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata.

Bourdieu P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI Editores.

Butler Judith, (2000). Qué es la crítica. Un ensayo sobre la virtud de Foucault. Recuperado de <http://www.bru->

maria.net/textos/Brumaria7/01judithbutler.htm el 31 de enero de 2009.

Castro Edgardo (2004) El vocabulario de Michel Foucault. Buenos Aires: Prometeo.

Cortes Salcedo Ruth Amanda. (2003) La reconstrucción de la esperanza. Entre el discurso crítico y el discurso de la posibilidad. En: revista Magazín Aula Urbana No. 41. Bogotá: IDEP

Eribon Didier. (2004). El arte de la insumisión. En: El Infrecuente Michel Foucault. Buenos Aires: Letra Viva.

Foucault Michel. (1983). El sujeto y el poder. En: Dreyfus y Rabinow (Eds.). (1988). Michel Foucault: más allá del Estructuralismo y la hermenéutica. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

_____. (1990). Tecnologías del yo, Barcelona: Paidós.

Freire, Paulo. (1970). Educación como práctica de la libertad, Bogotá: Ed. América Latina.

_____. (1994). Introducción de Giroux y Capítulos 9 y 15 En: Freire Paulo. La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós

Gore J. (1996). Controversias entre las pedagogías. Madrid: Morata.

Giroux H. (1992). (1992) Teoría y resistencia en educación. Una teoría para la oposición. Madrid: Siglo XXI editores.

Lander Edgardo. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

McLaren Peter. (2001). El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución. México. Siglo XXI editores.

Wacquant Loïc (2004) Pensamiento crítico y disolución de la dóxa, En: Revista de Filosofía 26, no. 1 (abril, 2001): 129–134, Buenos Aires: ADEF, Traducción de Julia Varela. En <http://transform.eipcp.net/transversal/0806/wacquant/es>, consultado el 23 de junio de 2007.

Zuluaga Olga Lucia (2005). Foucault, una lectura desde la práctica pedagógica. En: Zuluaga et al. Foucault, la Pedagogía y la Educación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Preocupaciones de la pedagogía crítica en la escuela

Piedad Ortega Valencia¹

*Desconfiaré de quienes me digan, En voz
baja y precavida: Es peligroso hacer.
Es peligroso hablar. Es peligroso andar*

Paulo Freire

¿Cómo afrontar los discursos de la impotencia y el escepticismo pedagógico que circulan en la escuela? ¿Cómo resistir a esta “pedagogía de la pobreza”, una pedagogía para la sobrevivencia instalada desde todos los mínimos existenciales y formativos que presupone la existencia de marginados y excluidos para toda la vida? ¿Cómo recuperar los saberes que contienen y guardan la memoria de nuestros estudiantes? Memoria de enfrentamientos, de conflictos y de resistencias, de heridas y olvidos, de exclusiones y estigmatizaciones. Memoria también de múltiples violencias generadas. Memoria sobre sus procesos de constitución de sujetos, de auto- afirmación de sus diferencias. Y por supuesto se necesita conversar larga y pausadamente sobre preguntas que se deben abordar; ¿Qué le están transmitiendo los maestros a sus estudiantes? y a su vez, ¿qué les encanta, qué les seduce de ellos? ¿Los maestros qué le reclaman a sus estudiantes? ¿Los estudiantes qué le reclaman a sus maestros?

38

Me interesa en este escrito presentar unas consideraciones teóricas sobre las pedagogías críticas desde autores como H. Giroux, P. McLaren, P. Freire, Mélich y Bárcena. Me anima reconocer su apropiación en Colombia desde los discursos y prácticas de la educación popular y proponer unas categorías analíticas asumidas a partir de la perspectiva ética- política que la configura y desde esta perspectiva situar algunos desafíos y preocupaciones que enfrenta.

Una aproximación a la pedagogía crítica

Nuestro punto de partida surge de la identificación de asuntos problemáticos referidos a la consolidación de mecanismos a nivel institucional en torno a la desprofesionalización del maestro y a los procesos de despedagogización en la escuela. Este reconocimiento situacional aunado a las tendencias pedagógicas que se están imponiendo en nuestro país de tipo tecno – instrumental, gerencial, humanista - conservadora y unas pedagogías para el control, propenden por viabilizar un proyecto de formación para la adaptación, la integración y la movilidad social, desde una lógica de compensación de des-

igualdades y contenedora de los conflictos para unos sujetos que se pretende sean “asistidos, integrados e incorporados”. Pedagogías que se sostienen desde discursos anclados en la calidad, competencias, estándares; discursos sobre la tolerancia, el fundamentalismo, el escepticismo y el relativismo ético. Así mismo se identifican en ellas un vaciamiento de reflexividad y de pensamiento crítico.

Una aproximación sobre las pedagogías críticas en Colombia se hace fundamentalmente desde *el reconocimiento de la educación popular*, como una de las vías de resignificación en nuestro país; en esa medida las pedagogías críticas recogen los planteamientos de Paulo Freire desde la década de los años ochenta en la educación no formal, configurando un enfoque que orienta los discursos, las prácticas y proyectos de nuestros contextos; por ello asuntos como la relación práctica-teoría-práctica, es una construcción y confrontación permanente en cada uno de los escenarios en los que se actúa; al respecto se identifican las siguientes producciones teóricas de investigadores y pedagogos a nivel nacional². La pedagogía para Freire es una reflexión sobre la práctica y el contexto desde unas opciones emancipadoras de favorecer la

¹ Magíster en educación y desarrollo comunitario. Doctoranda en teoría de la educación y pedagogía social de la UNED Madrid- España. Profesora Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional –UPN- Bogotá. Email: piedadortegava@yahoo.es.

² En estas producciones se reconocen abordajes temáticos sobre la educación popular, educación comunitaria, procesos de movilización social, conflictos y convivencias, formación en ciudadanía, sistematización de experiencias, procesos de alfabetización, políticas educativas, estudios culturales y pedagogía crítica, en autores como: Marco Raúl Mejía, Lola Cendales, Germán Mariño, Jorge Posada, Mario Sequeda, Rafael Ávila, Luis E. Maldonado, Alfredo Ghiso, Mario Peresson, Alfonso Torres, Mario Acevedo, Miriam Zúñiga, Rafael Díaz Borbón, Alejandro Álvarez, Armando Zambrano y Jorge Gantiva.

construcción de un sujeto social protagónico que toma su especificidad de acuerdo a contextos muy definidos y a historias de sus colectividades.

Se identifican varias líneas argumentativas de las pedagogías críticas, éstas hacen énfasis en la construcción de una visión social para el trabajo de los maestros (en términos de la perspectiva ética-política), de formaciones específicas en el campo de las políticas educativas, el currículo, la didáctica, discursos para la regulación social, reflexividad crítica sobre las prácticas escolarizadas, estudios culturales, una lectura de contextos, la vinculación con organizaciones populares, movimientos sociales y políticos.

Comparte la pedagogía crítica con la educación popular un proyecto ético y político, sustentado por fines de reconocimiento, empoderamiento y democracia de sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades en condiciones de género, generacional, clase, etnia, sexo y condiciones de subalternidad; una actuación intencionada de corte educativo, que construye lo colectivo como soporte de los procesos escolares y sociales, una apuesta pedagógica en la orientación de procesos de construcción del conocimiento y de socialización que incluye prácticas, saberes, dinámicas socioculturales e interacciones para transformar la sociedad desde ciudadanía incluyente y resistencias culturales.

Los sentidos que proponemos de una pedagogía crítica en la escuela se asumen desde la perspectiva de Paulo Freire en la que destacamos los siguientes rasgos de su propuesta: construcción dialógica, realismo esperanzado, un humanismo crítico, prácticas emancipatorias y la reinención como la posibilidad de soñar este y otros mundos desde la esperanza que propende por la constitución de vínculos sociales solidarios.

Los procesos pedagógicos agenciados desde múltiples escenarios escolares y no escolares, son impensables si no se tienen en cuenta las condiciones antes enunciadas y si éstas no se asumen desde una postura ética y un direccionamiento político, que relieve las expectativas de vida de los sujetos. Construcciones que se resignifican en relación con unos sujetos, unas prácticas y una intencionalidad formadora, asumidos desde procesos de escolarización, prácticas de desarrollo comunitario, proyectos de redes y movilización social, entre otros.

La pedagogía crítica se sostiene desde las pedagogías propuestas por Freire; *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la autonomía*, *Pedagogía de la esperanza*, *Pedagogía en la ciudad*, *Pedagogía de la indignación*. Dichas pedagogías nos convocan a la re-inención, a la pregunta que desacomoda y que alienta, son pedagogías que desafían nuestros discursos y prácticas desde el lugar de actuación de cada uno de nosotros y que nos demandan un posicionamiento ético y político

para orientar los proyectos de formación que desarrollamos. En palabras de Giroux, (1998), la pedagogía crítica es sobre todo una *praxis* política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente; la pedagogía no debe limitar su campo de acción a las aulas, sino *que* está comprometida en todas aquellas tentativas que pretenden influir en la producción y construcción de significado.» En este sentido, la pedagogía no tiene que ver únicamente con las prácticas de enseñanza, sino que implica también un reconocimiento de las políticas culturales que sustentan dichas prácticas. (McLaren y Giroux, 1998, p. 226), plantean que la pedagogía crítica es *“esencialmente una pedagogía híbrida; es naturalmente anfibia. Está acostumbrada a disentir con climas intelectuales no llamados aún a un campo disciplinario propio. La pedagogía está enraizada éticamente, además de estar fundamentada teóricamente”*.

Reconocemos la pedagogía crítica como un cuerpo de pensamiento que ha de leerse articulado a un proyecto de lucha pedagógica y de fortalecimiento político, que propende por el reconocimiento y sostenimiento de la subjetividad del maestro, la dinamización del vínculo social desde prácticas pedagógicas afianzadas en una reflexividad dialógica, el agenciamiento del cuidado de sí mismo y del otro, la construcción de un pensamiento crítico para la construcción de comunidades solidarias y la propuesta por una ciudadanía crítica fundada en principios como democracia, dignidad, justicia, solidaridad y responsabilidad. Recogiendo los anteriores planteamientos, la pedagogía crítica, también es asumida como parte de un proyecto ético y político, en el que la acción pedagógica se propone como relación con el otro (alteridad) basada en la responsabilidad y en recogimiento del otro (hospitalidad). La pedagogía crítica para estos tiempos requiere producir la comprensión del otro desde prácticas reflexivas, hermenéuticas y de compromiso, en ese sentido la pedagogía introduce el cuidado formativo del otro.

Por ello la pedagogía es una práctica potencialmente política y ética, porque es una acción responsable, a través de ella respondemos no sólo ante las propias intenciones o convicciones, sino ante las consecuencias de los actos, cargando con la responsabilidad de las mismas de antemano. (Bárcena, 2005, p. 174) En esa medida la pedagogía nos exige pensarlos en situación, por ello es una práctica históricamente dada, porque necesitamos aprender a vivir, actuar y pensar bajo la incertidumbre que tanto tememos.

Así, la pedagogía crítica se define como una instancia de formación y aprendizaje ético y político que incide en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y generación de prácticas sociales (socialización). Consideramos que las orientaciones que nos ofrecen las pedagogías críticas nos permiten promover el desarrollo de la autonomía, la participación, el reconocimiento y respeto por la alteridad, la generación de

• TEMA CENTRAL - Búsquedas actuales de la Pedagogía •

espacios para la comprensión y tramitación de los conflictos y la creación de ambientes sociales y comunitarios para reconocernos en apuestas colectivas.

Algunos desafíos y preocupaciones de la pedagogía crítica

Estos se proponen como orientaciones para pensarnos en situación desde las maneras de asumimos y posicionarnos en este país y en las escuelas que se construyen cotidianamente. Potenciar pedagógicamente las actuaciones del maestro, lo que significa deconstruir los discursos disciplinadores y tecnicistas que lo sitúan como reproductor de órdenes y prácticas, así también hacer rupturas con las prescripciones permanentes que le formulan sobre lo que debe hacer. Los maestros se encuentran cada vez más sobrecargados de responsabilidades educativas, dentro de un contexto social que no siempre les acompaña, y donde perciben que se ha incrementado tanto la falta de acuerdo sobre las finalidades educativas, como la incertidumbre bajo las que se realiza su práctica pedagógica. (Bárcena, 2005). Existen maestros que se asumen en una posición subjetiva de resignación y obediencia, deslegitimándose permanentemente.

Se requiere recuperar su actuación en la enseñanza desde construcciones éticas y epistemológicas teóricamente informadas, dignificar su trabajo desde políticas de reconocimiento y de justicia, generar condiciones para su participación en la lucha sindical y en espacios de movilización educativa y política.

Es imperativo afirmar las prácticas pedagógicas que se agencian en la escuela desde comunidades de sentido, inscritas en saberes, relaciones, tensiones, dispositivos y condiciones de posibilidad. Crear comunidades que dinamicen procesos conversacionales de los maestros con sus estudiantes y demás actores educativos que les permitan reflexionar, leer, compartir su trabajo, producir materiales curriculares y sobre todo construir vínculos pedagógicos. En este horizonte, abordar la escuela como posibilitadora del vínculo, requiere de la legitimación de los sujetos, a fin de hacer rupturas con la construcción tradicional y positivista en la que se ha fundamentado, ocupada principalmente en reproducir acontecimientos y comportamientos con el único afán de ejercer controles; por ello se requiere asumir posturas críticas que construyan instancias de acercamiento al mundo institucional, sin desconocer los mundos de vida de maestros y estudiantes que asisten y son acogidos en ella. La construcción de vínculos pedagógicos pueden estar intencionados como un proceso de construcción de comunidades desde unas condiciones etáreas (jóvenes, niños, adultos) que asumen la dinamización de proyectos de vida colectivos, respaldados por unos principios éticos de justicia y solidaridad, así mismo compartir prácticas generadas en el mundo de la vida, en el

mundo de la experiencia, en el mundo de la alteridad, en el territorio de la memoria.

Es necesario fortalecer en la escuela las relaciones dialógicas y de negociación cultural en un ambiente de diálogo inter e intra generacional, basado en la construcción de sentidos sociales y en la tramitación de conflictos de los sujetos, de manera que la escuela atienda problemas de la marginación, desadaptación, nuevas desigualdades, las diferentes formas de expresión de la violencia, insatisfacción existencial, entre otras.

Una comunidad de sujetos en la escuela se reconoce desde la autoridad de enseñar y el deseo de aprender, sujetos inquietos en sus proyectos de formación acorde con los requerimientos y expectativas de esta época. La escuela constituye un horizonte de múltiples posibilidades para maestros y estudiantes, su carácter dinámico, contextual, contingente e histórico, esta mediado por modos de construcción de discursos éticos y formas de sociabilidad, desde los cuales los sujetos acumulan y desarrollan bienes materiales y simbólicos que les permiten pensarse, interrogarse y actuar sobre sus trayectorias de pasado, presente y futuro.

Proponemos entonces la pedagogía crítica en relación con estos desafíos, como una expresión de resistencia, indignación, afirmación y compromiso de maestros, educadores e investigadores que permita la construcción del vínculo social desde las diferencias y desigualdades. En esa medida también la proponemos como una *praxis* que moviliza sentidos de pertenencia y construcción de colectivos en pro de la justicia social en cada uno de sus órdenes. La pedagogía crítica se construye y se moviliza desde la memoria, el territorio, el conflicto, las sensibilidades, el



- Alberto Motta -

Se requiere recuperar la actuación del maestro en la enseñanza con construcciones éticas y epistemológicas, teóricamente informadas

cuerpo, el poder, saberes y prácticas que configuran nuestras actuaciones como maestros y educadores en espacios escolares y comunitarios.

La pedagogía crítica significa un espacio para la denuncia y el anuncio, denuncia de nuestras condiciones estructurales de desigualdad en todos sus órdenes (económicas, políticas, culturales y educativas) y de anuncio desde la posibilidad de implicarnos con el "otro", de hacerme responsable y en esa medida comprometerme en la lucha por construir modos de vida más justos, más democráticos y solidarios. La pedagogía crítica es también una cantera de preguntas, que nos desinstala de nuestras pocas certezas para avizorar allí -en el inédito viable- posibilidades de actuación colectivas de transformación de las condiciones existentes. Por ello, permítanos entonces compartir con ustedes estos interrogantes en términos de preocupaciones:

¿Cómo afrontar los discursos de la impotencia y el escepticismo pedagógico que circulan en la escuela? ¿Qué actuaciones movilizar para motivar el deseo de aprender y el poder de enseñar en el encuentro pedagógico de dos sujetos que se asumen desde su radical diferencia? ¿Cómo resistir a esta "pedagogía



¿Qué actuaciones movilizar para motivar el deseo de aprender y el poder de enseñar en el encuentro pedagógico de dos sujetos que se asumen desde su radical diferencia?

de la pobreza", una pedagogía para la sobrevivencia instalada desde todos los mínimos existenciales y formativos que presupone la existencia de marginados y excluidos para toda la vida? ¿Cómo recuperar los saberes que contienen y guardan la memoria de nuestros estudiantes? Memoria de enfrentamientos, de conflictos y de resistencias, de heridas y olvidos, de exclusiones y estigmatizaciones. Memoria también de múltiples violencias generadas. Memoria sobre sus procesos de constitución de sujetos, de auto-afirmación de sus diferencias. Y por supuesto se necesita conversar larga y pausadamente sobre preguntas que se deben abordar; ¿Qué le están transmitiendo los maestros a sus estudiantes? y a su vez, ¿qué les encanta, qué les seduce de ellos? ¿Los maestros qué le reclaman a sus estudiantes? ¿Los estudiantes qué le reclaman a sus maestros?

La pedagogía crítica es la presencia de Freire en su poder simbólico, pedagógico, político y ético, que nos convoca a pensarnos en estos tiempos de la incertidumbre y el desasosiego, para poder resistir tanta desesperanza junta y construir un "nosotros" desde actuaciones solidarias, receptivas y acogedoras.

• Bibliografía

- BARCENA, F. (2005). La experiencia reflexiva en educación. Barcelona: Papeles de Pedagogía. Paidós.
- BÁRCENA, F; MÉLICH, J-C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Barcelona: Papeles de Pedagogía. Paidós.
- FREIRE, P. (1982). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- _____, (2006). Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI Editores.
- GANTIVA, J. (2008). De la teoría crítica a la pedagogía radical. Bogotá. Web: www.espaciocrítico.com/articulo/jg
- GIROUX, H. (2008). Teoría y resistencia en educación. México: Siglo XXI.
- _____. (2003). Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- MCLAREN, P. (1994). Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Argentina: Aique Grupo Editor
- MCLAREN, P., GIROUX, H. (1998). Sociedad, cultura y educación. Madrid: Editorial: Miñó y Dávila Editores / Instituto Paulo Freire.
- MEJIA, Marco R. (2009). Resistencias en la educación colombiana. LE MONDE DIPLOMATIQUE. – *El Dipló*– No 81. Bogotá.

• TEMA CENTRAL - Búsquedas actuales de la Pedagogía •

El discurso pedagógico de la modernidad y la formación de subjetividades

Rafael Ávila Penagos¹

El autor propone una hipótesis de difícil asimilación que, en todo caso, merece mayor precisión y argumentación en el futuro: el discurso pedagógico de la modernidad representa una pieza central –quizá la clave de bóveda– de la cartografía geopolítica del colonialismo y de su dimensión cultural y epistémica; contribuyó, por tanto, a formar y disciplinar las subjetividades requeridas para la consolidación del colonialismo y de la colonialidad. Y, por consiguiente, a construir las cosmovisiones e identidades de colonizadores y colonizados. Parto del supuesto de que es perentorio y prioritario trabajar un conjunto de *cartografías* que habitan nuestra subjetividad, y que operan como *mapas de ruta* para orientar nuestro quehacer como educadores. Un conjunto de *cartografías* (o regímenes de representación) sembradas de trampas y de sesgos que es preciso des-enmascarar y poner en evidencia, para abrir nuestras mentes a un horizonte de sentido capaz de movilizar nuestras prácticas, en coherencia con nuestros contextos históricos y socio-culturales.

Construimos mapas mentales, decía N. Lechner, *para hacernos una idea del mundo y ordenar la complejidad de los asuntos humanos en un panorama inteligible*². Entre todos esos mapas, o cartografías, presento uno que nos ha ayudado a ordenar la complejidad del evento fundador de América Latina, Amerindia, o indo-afro-América: me refiero al 12 de Octubre de 1492, fecha en que se inaugura la invasión europea, según los pueblos pre-colombinos. El descubrimiento de América, según los europeos. O el encuentro de dos culturas, según las versiones más conciliadoras

42

Antecedentes

Una cierta hermenéutica de la historia reivindicó, como matrices generadoras de la modernidad, un conjunto de eventos situados espacialmente en Europa, y ubicados temporalmente entre los siglos XVI y XVIII. Me refiero:

- ☞ Al Renacimiento del arte, la escultura y la arquitectura en Italia, con la figura señera de Miguel Ángel Buonarroti (Siglo XVI, 1475-1564).
- ☞ A la reforma cultural y religiosa de Alemania, con la figura central de Lutero (Siglo XVI, 1483-1546).
- ☞ A la revolución industrial y Política de Inglaterra (Siglo XVII).
- ☞ A la revolución americana (Siglo XVIII-1776) a través de los lentes de Alexis de Tocqueville en "De la democracia en América".

☞ Y, por supuesto, a la Revolución francesa (Siglo XVIII-1789) a partir de figuras como Montesquieu, Voltaire, Robespierre, Diderot y Juan Jacobo Rousseau con el Emilio.

La literatura abunda en relatos y versiones sobre la modernidad, pero no sería de buen recibo que, al hablar del "discurso pedagógico de la modernidad"; me contento con remitir a dicha literatura, sin poner sobre la mesa su propia comprensión de la modernidad. Es parte de su responsabilidad.

¿Qué entiendo, entonces, por modernidad? Se entiende mediante dos procesos:

- La eclosión de una nueva forma de la subjetividad que se manifiesta en la creciente conciencia acerca de la posibilidad que tiene el ser humano de intervenir sus condiciones de existencia y, por tanto, el orden social. Y,
- Un cambio en la naturaleza misma de la organización social que se manifiesta en la transición desde una so-

¹ Doctor en Sociología, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Magíster en Dirección Universitaria, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Licenciado en Filosofía, Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional, Profesor en la Maestría y en el Doctorado en Educación; Profesor en la Especialización en Teorías, métodos y técnicas de investigación social. Investigador del CIUP en cultura escolar y en investigación-acción pedagógica. Correo electrónico: losavila@yahoo.fr.

² Citado por Germán Rey, en *Reflexiones y refracciones de un prisma*, ver Rev. Signo y pensamiento, No. 54, Pág. 21.



* ACHAQUÉMOSE LA A LA MODERNIDAD DE COPÉRNICO



considerar que el universo bien redondeado de la Teocracia medieval, apuntalado por una ideología dominante, la teología, y protegido en última instancia por la tenebrosa fuerza de la inquisición, había sido construido con base en las importaciones de conocimiento provenientes de tres fuentes: la judeo-cristiana (Biblia), la griega (Aristóteles y Platón) y la árabe (Avicenas, Averroes, etc.) que, poco a poco, fueron minando y agrietando el universo simbólico medieval (Eco, U., 1984, *El nombre de la Rosa*).

Estas grietas y fisuras demostraron las tensiones y contradicciones propias del Medioevo, sobretudo en la alta Edad Media. El terreno estaba preparado, pero faltaba un "disparador", un "precipitador", un "potenciador" de esos desarrollos y de esas contradicciones. Y ese fue exactamente el papel del llamado Descubrimiento de América. Ese momento fundador ha sido plasmado magistralmente en el mural realizado por el Maestro Acuña, hoy localizado en el vestíbulo del edificio Almirante Colón, en Bogotá.

"El impresionante engranaje de la Conquista se movió oficialmente como una empresa al servicio de Dios y de su Majestad, pero junto a dicho servicio también se dio (y en qué medida!) el deseo de haber riquezas, medio seguro para valer más y ser más" (De Roux 1998: 12).

Ampliar los dominios y llenar las arcas reales, a costa de etnocidios y epistemicidios, es el resumen de esta empresa orientada por una lógica de conquista y dominación, y legitimada con las más sutiles justificaciones jurídico-religiosas, hoy perfeccionadas por los neo-colonizadores.

Lo que ocurrió en la base económica y en la dimensión cultural

Todo el oro y todas las materias primas que España extrajo por medio del pillaje, y toda la fuerza de trabajo que España extrajo hasta la última gota, en los cuerpos de indios y negros (Etnocidio y Epistemicidio) condujeron a lo que Marx llamó "la acumulación originaria de capital", base de la actual prosperidad europea. De modo que la modernidad europea fue literalmente edificada sobre la materialidad específica de la expansión territorial de las metrópolis (española, lusitana, holandesa, inglesa) como un efecto, y no como una causa, del descubrimiento, conquista y colonización de Amerindia (Castro-Gómez 2005: 47). *La modernidad no es otra cosa que la cultura del centro de ese sistema-mundo que surgió como resultado de la administración de esa centralidad.* (E. Dussel citado por Castro-Gómez, pgs. 45-47).

Pero más allá de la expropiación de bienes económicos, se produjo una reconfiguración de la *dimensión cultural y epistémica* de Europa. El descubrimiento del Nuevo Mundo obliga

ciudad homogenizada por una cosmovisión única, de tipo religioso, hacia una sociedad abierta a una pluralidad de credos y lecturas del mundo.

Un comienzo y una ruptura. El *comienzo* de una reorganización profunda de la sociedad, en su dimensión cultural y epistémica, pero también en los órdenes económico y político. La *ruptura* con la organización religiosa del mundo, es decir: con todo tipo de legitimación religiosa del orden social y del poder. Max Weber la llamó el *desencantamiento del mundo*. Una transición de la Teo-cracia a la demo-cracia que implica una distinción fundamental entre Biblia y constitución política, y entre Iglesia y Estado. Y una transición de la monarquía a la poli-arquía que implica una diferenciación de poderes que se contrabalancean mutuamente.

El "Descubrimiento" como evento fundador

¿Jugó algún papel, en la irrupción de la modernidad, el llamado "Descubrimiento" de América? Para responder es necesario comenzar por reconocer que todos y cada uno de los eventos "revolucionarios" a los que hemos aludido anteriormente ocurren *después* de 1492. ¿Simple casualidad? ¿O más bien: compleja causalidad? ¿Obedecen dichos eventos a un desarrollo interno de las potencialidades inherentes a Europa? ¿O se deben a un conjunto de variables externas que irrumpen en ese ámbito para sacudirlo y obligarlo a reconfigurar su dimensión cultural y su propia identidad? En primer lugar hay que

• **TEMA CENTRAL** - Búsquedas actuales de la Pedagogía •

a re-configurar la cosmovisión europea. El imaginario de una tierra redonda sustituye el imaginario de una tierra plana, cuyos bordes conducían al abismo. La hipótesis helio-céntrica de Copérnico desplaza el imaginario geo-céntrico, con su *tractatus* intitulado *de revolutionibus orbium coelestium* (1543). Con las precisiones formuladas por Ticho Brahe y Kepler nos abrimos a un sistema planetario con leyes propias (1609) y, finalmente, con la introducción de los "lentes" en astronomía (tele-scopio) hecha por Galileo, se inaugura una revolución en la *manera de mirar el universo* que confirma la hipótesis copernicana y conduce a su ya conocida condenación. Todos los asombros y extrañamientos que se produjeron con el encuentro de estos dos mundos fueron el punto de partida de preguntas angustiosas que originaron debates, de amplio alcance, y que obligaron a cuestionar verdades que se suponían bien asentadas, como también supuestos que jamás se habían puesto en duda.

Son muy conocidos los debates apasionados entre Bartolomé de las Casas, defensor de los indios y pionero de los derechos humanos, y Juan Ginés de Sepúlveda, teórico consumado del colonialismo. Como también las contribuciones de Francisco de Vitoria al derecho de gentes, primera forma de nombrar el derecho internacional. El imaginario de las metrópolis se re-configuró como la versión europea de las prácticas colonialistas. Y la maquinaria colonialista se encargó de reconfigurar el rostro amerindio de la modernidad. Dos fenómenos complementarios y mutuamente dependientes.

La construcción de una cosmo-visión euro-céntrica

Hablar de la (re)construcción de la dimensión cultural y epistémica de Europa es referirse a la re-construcción que ella hace de su propia subjetividad (el conocimiento de sí misma) diseñando una cosmovisión euro-céntrica para responder a todos los interrogantes e inputs de orden simbólico que le plantea su propio proceso de conquista y colonización.

Este proceso opera por etapas:

- i) *Primer movimiento.* Para distinguirse de la India y de la China, Europa traza una primera frontera entre nosotros (The West) y ellos, los otros (the Rest) (Edward Said), no sólo como lugares geográficos sino como formas de vida y pensamiento que se expresan en los *habitus* de los actores y en estructuras sociales objetivas. Construye así un discurso sobre el otro, retocando el discurso sobre sí misma. Generando su propia imagen como etnia superior racial y epistémicamente (etno-centrismo). Y generando la imagen del otro como un conjunto de etnias de segundo rango: el oriente, el negro, el indio, etc. La construcción de la categoría *raza* aparece aquí, como una construcción discursiva que pretende atribuir a los genes lo que no es más que un resultado del ajuste al medio ambiente.

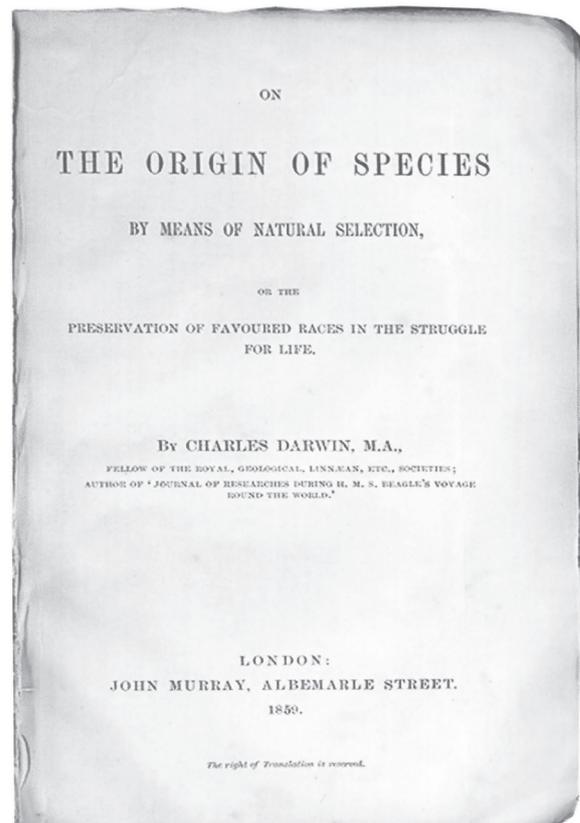
De ahí toda la gama de racismos, tratando de justificar supuestas superioridades raciales de los blancos frente a supuestas inferioridades de los negros o los indios, etc. Ver el mito de la raza aria, etc. Y todo un conjunto de estrategias sutiles para *blanquear* todo aquello que se aleja del imaginario de la blancura.

- ii) *Segundo movimiento.* Europa distingue de ellos a los orientales a quienes reconoce como una cultura milenaria, al tiempo que les desconoce su contemporaneidad, ubicándola en el pasado, como el pasado glorioso de Europa. Y calificándola de "*simplemente bárbara*".
- iii) *Tercer movimiento.* Europa elabora una nueva frontera para distinguirse de ellos, los negros y los indios (Africa y América) a quienes también desconoce su contemporaneidad, ubicándolos como el pasado vergonzoso de Europa. Y a quienes califica injustamente como *doblemente bárbaros*.

La teoría de la evolución y el concepto de desarrollo

En la tarea de construir este imaginario etno-céntrico, la teoría de la evolución que propone Charles Darwin viene como anillo al dedo, para elaborar una imagen de sí misma que le

44



Facsimil de la portada de la primera edición del libro de Darwin.

permite posicionarse, ya no solamente como nosotros los del *centro* frente a una *vaga periferia*, o un vago margen, sino además para situarse en la *cima* (versus *sima*), en la cumbre del proceso evolutivo, como los más desarrollados frente a los menos desarrollados, que se ubican en la base de la escalera, diseñando un modelo que puede compararse a una gran escalera por la cual ascienden todos los pueblos hacia el “*telos*” prefijado del desarrollo. Europa situada en la *cumbre* avisora, en la lejanía, a esos otros pueblos, situados en los escalones más bajos, que se esfuerzan por ascender penosamente la escalera del progreso. Y por un gesto de humanidad les tiende la mano, y les ofrece ayudas para que se desarrollen, etc. Esa Europa, situada en la cumbre, es decir: la que ya llegó, constituye además el *modelo de desarrollo* a seguir. El *telos* es único, el camino es el mismo, y la forma de encaminarse hacia el *telos* es única. La pluralidad de vías hacia el progreso queda mutilada. Se integra un *régimen de representación geopolítica*, alrededor de la categoría *desarrollo*, que se naturaliza y legitima como única vía para pensar nuestra realidad y para planificar nuestros modos de “modernización” (Escobar, Arturo, *La invención del tercer mundo*, 1996).

Este representa así un imaginario del mundo en el cual los dos polos de las relaciones sociales constitutivas del colonialismo (las metrópolis y las colonias) quedan caracterizados por rasgos identitarios opuestos y antinómicos pero, a la postre, complementarios: nosotros los civilizados, ellos los salvajes o los bárbaros, nosotros los iluminados, ellos los tenebrosos; nosotros los desarrollados, ellos los sub-desarrollados; nosotros en el centro, ellos en la periferia; nosotros en la cima, ellos en la sima; nosotros el modelo, ellos los imitadores; nosotros los modernos, ellos los pre-modernos; nosotros los blancos, ellos los negros; nosotros los blancos, ellos los indios; nosotros la raza elegida, ellos las razas inferiores; nosotros los buenos, ellos los malos, etc.

El discurso pedagógico de la modernidad

En el contexto de esta re-construcción de la subjetividad europea y de toda su dimensión cultural y epistémica, se va configurando lo que podemos llamar *el discurso pedagógico de la modernidad*, o el proyecto pedagógico de la modernidad (Cullen, C., 2004: 15-17). Este proyecto se apoya en un supuesto que es preciso explicitar: para producir un orden social y para re-producirlo hay que someter los individuos a un proceso de disciplinamiento social, mediante un conjunto de *dispositivos de control*:

i) El discurso del *método*, para disciplinar el uso de la inteligencia (Descartes) y con él la introducción de la mentalidad analítica (des-componer, des-componer, des-componer).

ii) El discurso del *contrato social* para disciplinar el uso de la libertad (Rousseau y Hobbes). Dado que el hombre es un lobo para el hombre (homo homini lupus) se impone la necesidad de ceder al Soberano la decisión sobre las reglas de juego que deben regir la construcción del orden social y el Estado (Ver Leviathan 1651).

iii) El discurso del *mercado libre* para disciplinar el uso de la fuerza de trabajo. Se impone el libre examen (versus hermenéutica autoritaria) la producción libre (*laissez faire*) y la circulación libre de mercancías (*laissez passer*). O sea: libertad sin regulación.

La ciencia moderna y el Estado moderno, los dos componentes estructurales del *espacio público moderno*, un nuevo espacio público con respecto al espacio público de la teocracia medieval, han sido productos y resultados; la primera de la capacidad de universalización de que fuimos dotados mediante el *discurso del método*, y el segundo de la capacidad de pactar, acordar y contratar impulsados por el *discurso del contrato social*. La paradoja, o mejor la antinomia originante de las contradicciones centrales de dicho espacio público, consiste en que el orden económico del capitalismo naciente se reservó un *espacio privado* para el funcionamiento del mercado. El discurso del método y la razón resultante del “*atrévete a pensar*” están allí atadas a los intereses particulares y no al bien común, y el discurso del contrato social y la razón pactante están allí reprimidas por los modos de producción, circulación y consumo ligados al poder de unas minorías que se niegan a negociar con las mayorías. He aquí la razón por la cual estamos condenados a ser mera jauría y no fraternidad³.

La concreción institucional del Proyecto moderno

Apoyándonos en C. Cullen (2004), podemos afirmar que el proyecto moderno se concreta en:

Una educación básica, común para todos (igualdad de acceso y permanencia) para ser coherentes con el principio de igualdad.

Una educación superior, especial(izada) para una élite de profesionales (desigualdad) que discrimina entre:

i) Saberes legitimados con título: dentro de los cuales se encuentran unas carreras prestigiosas y rentables con materias básicas y complementarias, y otras carreras que no son ni prestigiosas, ni rentables. Y,

3 El juego semántico es de C. Cullen.

• **TEMA CENTRAL** - Búsquedas actuales de la Pedagogía •

- ii) Saberes no legitimados, y sin título: saberes populares, des-conocidos y reducidos a "doxa" (los teguas, los tintorillos, los shamanes, etc.). Es decir: saberes excluidos del ámbito universitario, que se lanzan a los márgenes del sistema.

De aquí se sigue una división entre la cultura ilustrada, legitimada, que se nombra como la *cultura*, y la cultura no-ilustrada, ni legitimada, que se vulgariza como *incultura*. Esta división se traduce, en el campo lingüístico, en una división entre lengua oficial y lenguas vernáculas. En el campo de la organización y la gestión de los espacios y los tiempos, en un conjunto amorfo de ámbitos de educación *fragmentados*: Aula versus patio; trabajo versus juego; rutina versus fiesta; silencio versus palabra; curricular versus extracurricular.

Todo esto sin referirnos a las tensiones que se originan, desde una lucha por la hegemonía, entre quienes confunden y reducen la educación ética a un disciplinamiento social, concebido como una mera incorporación acrítica al orden social, y quienes construyen un problema de esa forma de disciplina social poniendo en juego los principios de valoración y la fundamentación de las obligaciones, y promoviendo prácticas de resistencia a esos tipos de control (resistencia y alternativas) que reprimen la emergencia de la subjetividad.

La crisis de este proyecto

Lo que vivimos hoy en todos los ámbitos en que se ha concretado institucionalmente el proyecto moderno son, entonces, las luchas y las tensiones producidas por las contradicciones internas de ese proyecto que, con razón, podemos afirmar que ha entrado en crisis. ¿Pero qué se entiende por crisis?

Inspirándome en Antonio Gramsci, hablo de crisis cuando lo viejo, que está a punto de morir, no acaba de morir; y cuando lo nuevo, que está a punto de nacer, no logra ser dado a luz. Lo viejo no acaba de morir porque el neoliberalismo, corriente dominante que fija las políticas en educación, se empeña en entronizar la competitividad sobre la solidaridad, en encubrir la injusticia con despliegues de eficacia y efectividad, en excluir en lugar de incluir, y en promover la desigualdad sobre la igualdad. Y lo nuevo no acaba de nacer porque las políticas educativas, los currículos, la organización y la gestión institucional, los procesos de evaluación y acreditación no se deciden a dar la batalla por el reconocimiento incondicional de la dignidad de los que aprenden y de los que enseñan, para que la construcción de con-vivencia sea, finalmente, el resultado de un proceso de reconocimiento mutuo y de dignidad re-conocida. En una palabra: porque hemos escamoteado la dimensión ético-política de la educación.

Puentes en lugar de muros

Muchas de las acciones o de las empresas que emprendemos están montadas sobre cartografías complejas sembradas de sub-posiciones o sub-puestos que, en ocasiones, llamamos pre-sub-puestos. Pero hay supuestos de supuestos... No es lo mismo suponer que mi señora está en casa justo en el momento en que la llamo por teléfono; suponer que el pan que me están vendiendo en la panadería está fresco; o suponer que el monto del dinero que introduje en el bolsillo va a ser suficiente para cubrir los gastos del día; suponer que el techo que nos cubre está lo suficientemente bien armado para no andar con el temor de que se nos venga encima; suponer que el gobierno está interesado en la educación pública, o suponer que la virgen me va a hacer "el milagrito". Lo que llamamos presupuesto familiar o presupuesto empresarial es justamente, un conjunto de supuestos; suponemos que cada una de las decisiones que hemos tomado, dentro del marco de un plan de acción, debe estar respaldada por un monto correspondiente en el pre-sub-puesto.

Dentro de esa infinidad de pre-supuestos que nos habitan, me interesa destacar uno que, a mi juicio, subtiende un conjunto de discriminaciones y se interpone como obstáculo prominente para la construcción de solidaridad e inter-culturalidad. Me refiero a un presupuesto muy importante de nuestra práctica académica que pasa por inocente pero no lo es. Al contrario: está cargado de veneno y oculta su ponzoña. Pongámoslo en el "banquillo" de los enjuiciados y saquémoslo de la penumbra de las bambalinas al escenario de lo público. Hablo del respetado, pero no respetable, *presupuesto de la distinción entre conocimiento (episteme) y opinión (doxa)* que se verbaliza de muchas maneras: nosotros los científicos aquí, ustedes, los otros, allá. Nosotros producimos ciencia, ustedes producen opinión. Nosotros somos los de bata blanca, ustedes los sin bata. Nosotros somos la élite, ustedes son las masas o la chusma. Nosotros los iluminados con las luces de la razón, ustedes los que habitan en las tinieblas de la sin razón, los tenebrosos.

Esto es lo que se manifiesta en la superficie textual. ¿Qué ocurre en las entrañas de la subjetividad? Sin saberlo, actuamos exactamente como los pintores tenebristas, *producimos* un contraste tan marcado entre las luces y las sombras que las partes iluminadas terminan destacándose violentamente sobre las que no lo están. Producimos, entonces, el contraste para provocar un efecto de sentido. Dicho de otra manera, estamos ante *una estrategia de posicionamiento*, intencionalmente diseñada para marcar distancias entre un grupo que se auto-considera de mayor status, y otro al que, unilateralmente, consideramos de menor status. Una estrategia de distinción, diría P. Bourdieu, que construye una diferencia, y al mismo tiempo intenta enmascararla como diferencia natural, convirtiendo en *natura* lo que en realidad es cultura: es decir: naturalizando una diferencia en los modos de relacionarse con el conocimiento.

Esto es lo que yo denomino construir muros de separación, como el muro de Berlín, o el muro que estaban construyendo los israelitas para evitar las incursiones peligrosas de los palestinos, o el que iniciaron los norteamericanos para obturar el hueco por el cual se le estaba colando la *chusma* mexicana. Muros de separación que suponen y originan políticas discriminatorias que, a su vez, dan lugar a comportamientos discriminatorios. Verdaderos huecos de serpiente que, poco a poco, e insensiblemente, van desenmascarando el rostro terrorífico de los Apartheids o de los campos de concentración.

Mi propuesta, es la de *construir puentes y no muros*. Y para ello es necesario desplazarnos desde el lenguaje de los muros hacia el lenguaje de los puentes. No es lo mismo, por ejemplo, hablar de los límites entre Colombia y Venezuela, que hablar de la *zona limítrofe* entre los dos países. Son dos maneras de hablar que implican cambios fundamentales en las maneras de construir eso que hemos convenido en llamar la *realidad*. En el lenguaje se halla contenida una determinada visión del mundo decía Gramsci. Una tradición respetable me sirve de fuente de inspiración. Bacon, Buenaventura, Gramsci, Eco nos suministran un buen punto de partida. Oigamos a Umberto Eco:

Bacon creía en la fuerza, en las necesidades, en las invenciones espirituales de los simples. No habría sido un buen franciscano si no hubiese pensado que, a menudo, Nuestro Señor habla por boca de los pobres, de los desheredados, de los idiotas, de los analfabetos... Los simples tienen algo más que los doctores, que suelen perderse en la búsqueda de leyes muy generales, tienen la intuición de lo individual... El gran Buenaventura decía que la tarea de los sabios es expresar con claridad conceptual la verdad implícita en los actos de los simples... (U. Eco, en El nombre de la Rosa, Pág. 210 de la traducción al español publicada por el Círculo de Lectores, Bogotá, 1984?).

Y ahora, escuchemos a Antonio Gramsci: *Una de las mayores debilidades de la filosofía inmanentista en general, consiste en no haber sabido crear una unidad ideológica entre los de arriba y los de abajo, entre los sencillos y los intelectuales... El idealismo también se ha mostrado adverso a los movimientos culturales encaminados hacia el pueblo, manifestados en las llamadas universidades populares e instituciones análogas... Esos movimientos eran dignos de interés y merecerían ser estudiados (A. Gramsci, La formación de los intelectuales, pgs. 68-69).*

Construyamos, entonces, puentes y no muros entre los intelectuales y los simples, entre los hombres que se dedican a la ciencia, y los que elaboran saberes para la vida cotidiana; puentes y no muros entre la Universidad y sus entornos locales; puentes y no muros entre las diferentes disciplinas del saber, convertidas en estancos aislados, creando espacios de práctica multidisciplinar: Necesitamos puentes y no muros entre la Universidad y la escuela, por medio de la creación de anillos retroactivos que permitan una

relación bidireccional de circulación entre conocimientos y experiencias; puentes y no muros entre la escuela y las comunidades regionales que la entornan; puentes y no muros entre los maestros y los estudiantes. Puentes y no muros entre las diferentes universidades, diseminadas por todos los continentes, para favorecer el intercambio permanente de saberes, entre diferentes rincones del planeta. Aunque parezca paradójico, exigir la validación de un diploma es des-conocer las rutas curriculares elegidas por las otras universidades; Exigimos puentes y no muros entre los campus universitarios y las ciudades para elevar la cultura ciudadana. Puentes y no muros que permitan el acceso y permanencia en las instituciones escolares, para los jóvenes que tienen el talento pero no los recursos económicos. Puentes y no muros entre la pluralidad de paradigmas epistemológicos que luchan *cuerpo a cuerpo* por conquistar la hegemonía en el mundo del conocimiento.

Puentes y no muros entre el norte y el sur, entre el primer mundo y el tercero, entre todos los países, para facilitar desplazamientos sin aduanas, e-migración sin discriminaciones, exportación sin barreras comerciales, Puentes y no muros para evitar una ruptura de la especie humana en dos grupos biológicamente diferenciados, como consecuencia de una manera de concebir la globalización que da origen a tratamientos discriminatorios, propios de los Apartheid y los *Campos de Concentración*; y que, en algunos casos, está legitimada por discursos de carácter religioso, producidos en las mismas Facultades de Teología.

• Bibliografía

- Ávila Penagos Rafael (2007) *La formación de subjetividades, Un escenario de luchas culturales*, Ed. Antropos, Bogotá.
- Castro Gómez Santiago (2005) *La poscolonialidad explicada a los niños*, Ed. Univ. Del Cauca e Instituto Pensar, Popayán.
- Bourdieu Pierre (1979), *La distinción, critique sociale du jugement*, Editions de Minuit, Paris.
- Cullen Carlos (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- De Roux Rodolfo (1998) *Cómo se legitima una conquista*, Ed. Nueva América, Bogotá.
- Escobar Arturo (1998) *La invención del tercer mundo*, Ed. Norma, Bogotá.
- Eco Umberto (1984) *El nombre de la rosa*, Ed. Círculo de lectores.
- Portelli Hugues (1972) *Gramsci et le bloc historique*, PUF, Paris.
- Rey Germán (2009) *Reflexiones y refracciones de un prisma*, en Rev. Signo y pensamiento, PUF, No. 54.
- Santos Boaventura de Souza (2006) *La Universidad en el Siglo XXI*, Casa de las Américas, La Habana.

Escuela y nuevos repertorios tecnológicos: la escuela como espacio de encuentro de contemporaneidades no sincrónicas

Rocío Gómez Zúñiga¹

El artículo reflexiona acerca de los aportes y tareas que el estudio de las relaciones entre jóvenes y nuevos repertorios tecnológicos, puede hacerle al trabajo educativo con jóvenes escolares. La autora desarrolla tres ideas centrales: a) la comprensión de los nuevos repertorios tecnológicos como “ambientes educativos de creación y expresión” que permiten la emergencia de formas diversas de aprendizaje y cognición; b) el análisis de la relación entre educación y comunicación, intentando superar los *tecno fanatismos* y los *tecno catastrofismos* que la reducen y simplifican, y su conexión con algunos planteamientos centrales de la Pedagogía Crítica; c) El rol educativo del maestro y de los adultos como sujetos sociales indispensables para construir *relaciones dialógicas* con las subjetividades múltiples, difusas, contradictorias y creativas que la atmósfera cultural y tecnológica contemporánea tiende a agenciar entre nuestros jóvenes

48

Nuestro pensamiento nos ata todavía al pasado, al mundo tal como existía en la época de nuestra infancia y nuestra juventud. Nacidos y criados antes de la revolución electrónica, la mayoría de nosotros no entendemos lo que ésta significa

M. Mead

Los nuevos repertorios tecnológicos como ambientes de aprendizaje y creación

A intentar pensar la dimensión educativa que comporta la relación entre jóvenes y nuevos repertorios tecnológicos, resulta indispensable partir de una comprensión *no instrumental* de dichos repertorios; esto es pensarlos en lo que tienen de *virus* o *drogas* (Piscitelli, 1995) o tecnologías *intelectuales* (Levy, 1991; Gasse y Rheingold, 1991), tecnologías *de la mente* (Levy, 2004; Rueda, 2007) o como parte del proceso de *virtualización* del mundo (P. Levy, 1995). En tanto no son aparatos de naturaleza mecánica, los nuevos repertorios tecnológicos proveen condiciones para articular de una manera intensiva, integrada y simultánea formas expresivas, lenguajes y tareas que, en el pasado, operaban de manera desagregada, secuencial y

yuxtapuesta. Sólo si disponemos de argumentos que sitúen las tecnologías más allá del “instrumento operativo” podremos construir los argumentos necesarios para, a su vez, leer sus usos emergentes y sus posibilidades educativas *críticas*.

Dos distinciones resultan aquí importantes. La primera planteada por Schlereth (Citado por Basalla, 1991), quien sostiene que por tecnologías deberíamos comprender todo el universo de objetos utilizados por la humanidad para hacer frente al mundo físico, para facilitar la relación social, para deleitar la fantasía y para crear símbolos significativos. Según este autor en la historia humana, las tecnologías habrían cumplido al menos cuatro funciones sociales: a) como medios de producción; b) como aglutinantes sociales y facilitadores de relaciones sociales; c) como dispositivos de entretención y tratamiento de los imaginarios y fantasías; d) y como dispositivos de generación y procesamiento simbólico. La segunda distinción procede de Mumford (1934) que diferencia entre “máquina” y “herramienta”. La máquina se define por su extraordinaria complejidad técnica, orientada a favorecer el automatismo (es decir, un funcionamiento que dependa lo menos posible de la subjetividad y orgánica del hombre) y, en consecuencia, suele operar un conjunto limitado de funciones (monofuncionalidad). Una máquina, pues, tiende a operar

¹ Profesora Universidad del Valle. Integrante del Grupo de Investigación en Educación Popular de la misma Universidad. Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Pedagógica Nacional, línea de investigación en Educación y Cultura Política. Correo electrónico: rociogomez66@yahoo.com. El artículo se elabora a partir de los avances que la autora ha ido desarrollando en el marco de su proyecto de Tesis Doctoral denominado “Procurarse sentido en la ciudad contemporánea: usos emergentes y heredados de nuevos repertorios tecnológicos entre jóvenes urbanos integrados”.

una función específica con independencia de la subjetividad y orgánica humana que la activa y manipula. Para automatizarse requiere de alta complejidad técnica y de una fuente de energía externa (no humana, generalmente) que la movilice (agua, viento, energía eléctrica, energía solar, energía atómica, derivados del petróleo, etc.). La herramienta, en contraste, se caracteriza por su baja complejidad técnica, depende casi por completo de la actividad orgánica y subjetiva del usuario que, literalmente, la pone en acción con sus propias energías y recursos, y deviene polifuncional; es decir, depende de las disposiciones y usos que prevea quien la manipula.

Estas distinciones nos permiten precisar en qué sentido los nuevos repertorios tecnológicos pueden considerarse una síntesis tecnológica "nueva". Son nuevas -con respecto a la historia de los artefactos humanos- en dos sentidos: a) proveen condiciones para cumplir, simultánea y concurrentemente, funciones socio tecnológicas que antes aparecían articuladas a repertorios tecnológicos específicos y diferenciados (las tecnologías de la información y la comunicación actuales sirven para procesar

y generar símbolos, para juntar y conectar personas, para producir cosas e intervenir el mundo físico, y para trabajar la imaginación-fantasia y entretener); y b) consistentemente con lo anterior, constituyen la máquina-herramienta más completa del repertorio técnico contemporáneo: son crecientemente poli funcionales, requieren intensivamente de la actividad orgánica y subjetiva del usuario, y devienen automáticas?

Los nuevos repertorios tecnológicos, al demandar el compromiso subjetivo de quien los opera, acentúan el efecto de inmersión que resultaba más moderado en otras máquinas mecánicas o monofuncionales como el automóvil o el cinematógrafo. Un efecto de inmersión que hace que, por ejemplo, el internauta o el video jugador tengan la sensación de estar dentro de una burbuja casi aislados del mundo exterior. En términos educativos, es relevante considerar que a diferencia de la escuela tradicional que requiere olvidar el cuerpo (aquietándolo, atándolo a rutinas) para rendir o hipertrofiar algunas de sus partes (el ojo, el oído, la mano) en detrimento de otras (Piscitelli, 1998), la experiencia de inmersión aprovecha la totalidad del cuerpo para derivar placer, conocimiento, sensaciones. El efecto de inmersión y arropamiento indica el compromiso emocional y simbólico del cuerpo, sin trozarlo o segmentarlo (Barthes, 1994).

La tesis central es la de que los nuevos repertorios tecnológicos son máquinas en que convergen como posibilidad todas las *funciones sociotecnológicas*, son tecnologías de *inmersión* y *máquinas-herramientas* que demandan compromiso emocional y simbólico del cuerpo/mente, y, en consecuencia, actúan como *ambientes* más que receptáculos y transmisores de contenidos. Por supuesto, este carácter "ambiental" de los nuevos repertorios tecnológicos (manifiesto en el efecto de arropamiento e inmersión) no es un atributo exclusivo de dichas tecnologías, más bien, se trata de un dato de la experiencia social y psíquica de los hombres que podemos experimentar también frente al libro, en los media, en el cine (Benjamín, 1982) e incluso en la escuela.

En las experiencias educativas "*ambientales*" los sujetos son probados continuamente a lo largo del proceso y no al final de la secuencia. La evaluación, el control, la apropiación



2 Es decir, se comportan como máquina, al automatizar ciertos procesos, mediante la complejidad técnica del hardware y software; y como herramientas, al suponer la actividad creativa e intelectual del usuario, que las llena de contenido y sentido. En el caso del computador, el software y el hardware prevén -en tanto máquinas complejas- una proyección o interface técnica (pantalla, monitor, teclado, comandos) cuya apariencia mecánica y simple -iconos, mouse, cursor- crecientemente «amigable» (simple) oculta la extraordinaria complejidad de los procesos tecnológicos que ocurren tras las interfaces de contacto. En ese sentido es una máquina-herramienta, una máquina compleja que simula comportarse como una herramienta más o menos simple, dúctil y manipulable.

• TEMA CENTRAL - Búsquedas actuales de la Pedagogía •

ción, la producción, el rediseño, la reformulación devienen concurrentes y simultáneos, y no secuenciales. Como en las inteligencias múltiples de las que habla Gardner (1997) o en la cognición corporalizada de Varela (1992) estamos frente a procesos concurrentes, asociativos y simultáneos que no tienen "salidas" y "derivaciones" previsibles de antemano, y más bien ofrecen posibilidades que abren nuevas posibilidades (Rueda, 2007). Aprendemos posibilidades de aprender. Aprendemos modos de aprender. Aprendemos modos de correlacionar y conectar. Aprendemos cómo asociar competencias intelectuales para producir. Esta es una de las grandes tareas educativas de los nuevos repertorios tecnológicos, pero -obviamente- no son dispositivos educativos en sí mismos. Consideramos que los nuevos repertorios tecnológicos constituyen "ambientes educativos" donde, potencialmente, podemos integrar, correlacionar y desarrollar distintas competencias intelectuales, lenguajes y sistemas notacionales adquiridos a través de la interacción social.

En este sentido ni las máquinas por sí mismas, ni la interacción hombre-máquina generan procesos educativos. En fases primarias y germinales de educación, la presencia de mediadores sociales, espacios conversacionales, tutores, maestros, padres que actúen como agentes formadores es clave (Gómez y González, 2005); en fases de desarrollo y formación de *expertos* (ya situados en sus roles específicos, con inteligencias integradas y maduras (Gardner, 1997) las mediaciones tecnológicas resultan utilísimas porque el sujeto que las usa ya es competente en algo que las máquinas no pueden dar: apropiación de los dominios simbólicos y canales notacionales. Los nuevos repertorios tecnológicos, se articulan orgánicamente a la vida social y requieren de formas humanas de acompañamiento y andamiaje: vínculos sociales entre pares, relaciones educativas escolares y no escolares, redes culturales, organizaciones comunitarias, movimientos sociales, etc. Son agentes que entran en relación dinámica con los contextos sociales específicos, entre más creativos sean esos contextos, mejores y más productivas serán las relaciones de educativas y de encuentro social que emerjan.

Ningún dispositivo técnico es capaz por sí mismo – sin producción humana que lo acompañe – de crear y generar producción social, en tanto "ninguna técnica tiene significación intrínseca, un "ser" estable, sino solamente el sentido que le dan, sucesiva y simultáneamente, múltiples actores" (Rueda y Quintana, 2004:57). Las tecnologías intelectuales (desde el alfabeto, la imprenta hasta los nuevos repertorios tecnológicos) son *matrices cognitivas* que movilizan nuevas formas de relación del hombre con su mundo interior y exterior (Piscitelli, 1995), son productos sociales (Piscitelli, 1995; Mumford, 1987; Turkle, 1997; Castells, 1999; Martín-Barbero, 2003; entre otros) y su *orientación* no se debe a cualidades intrínsecas, están culturalmente *situadas* y es un

error atribuirles a las máquinas el dictamen de los "ideales sociales" de educación o formas de relación social que los pueblos desean alcanzar. Comprender las tecnologías como "ambientes educativos" implica reconocer que los procesos educativos con jóvenes requieren la confluencia de dinámicas educativas de diverso tipo (algunas de las cuales requieren de los nuevos repertorios tecnológicos y otras no) en la que la escuela y los adultos tenemos una labor indiscutible que realizar tanto en la potenciación de modos de aprendizaje múltiples (algunos tecnológicamente mediados y otros no) como en la construcción de formas de encuentro educativo que les permitan a los estudiantes construir visiones críticas con respecto a su vida y la vida social a la que pertenecen.

Perspectivas para pensar la relación entre educación y nuevos repertorios tecnológicos: una lectura desde los planteamientos de la Pedagogía Crítica

Educación en (y no para) la comunicación

Algunos estudios sobre comunicación y educación tienden a reducir los procesos de comunicación sólo a lo que ocurre en los medios de comunicación y los procesos educativos únicamente al ámbito escolar, reduciendo de este modo la complejidad y alcances de esta relación (Huergo, 2000; Martín-Barbero, 2003). En el caso particular de los nuevos repertorios tecnológicos, muchos de estos estudios quedan atrapados en perspectivas analíticas tecnófilas o tecnófobas, que simplifican la comprensión tanto de los límites como de las potencias cognitivas, éticas y estéticas que dichos repertorios permiten dinamizar (Rueda, 2007). De un lado, la perspectiva *tecnófila* considera que la solución a los problemas educativos proviene de la incorporación de las tecnologías en la escuela, manteniendo una concepción idealista que elude las discusiones sobre las condiciones de poder y hegemonía que subyacen a los procesos de producción, distribución y circulación de dichas tecnologías. De otro lado, la perspectiva *tecnófoba*, cuestiona duramente la incorporación a la educación de las nuevas tecnologías (Rueda, 2008a). Otra tendencia muy generalizada es a pensar la relación entre educación y nuevos repertorios tecnológicos, en términos de "cómo" conseguir que los estudiantes realicen determinados procedimientos cognitivos a través del uso ciertas tecnologías o en determinar cuánta "dosis de tecnología" se les da (Piscitelli, 1998).

Pero si la tarea es crear una alianza productiva entre escuela y nuevos repertorios tecnológicos, resulta importante construir procesos de educación *en* comunicación que más allá de la educación para los medios, trabaja en la potenciación de sujetos sociales con capacidad para discutir su

El mejor modo de intervenir y construir diversas estrategias educativas que favorezcan mejores y más fructíferas formas de relación con los nuevos repertorios tecnológicos es evitar caer en posiciones autoritarias o en posiciones espontaneistas que dejan a los estudiantes "abandonados" a sí mismos, a sus caprichos y fantasías. Los nuevos repertorios tecnológicos, por sí solos no pueden suplir el rol educativo del maestro. Hacer escuchar nuestra voz a la vez que logramos escuchar a los jóvenes: oírlos y que nos oigan, en palabras de P Freire. Los adultos deberíamos aplicar el modelo de la primera generación de inmigrantes que llega a un territorio desconocido, reemplazando la imagen de migración en el espacio por la de migración en el tiempo

realidad y avanzar en la construcción de nuevas y creativas posibilidades vitales (Huergo, 2000). Siguiendo a Gramsci y a Freire, esta perspectiva desmitifica el poder totalizador de la cultura dominante y visibiliza la capacidad de las personas para confrontar, resistir y dar nuevos sentidos a aquello que es producido desde los nuevos repertorios tecnológicos. Ni pura sumisión ni rebelión total, la cultura no es sólo instancia de reproducción y dominación, sino también lugar estratégico de invención y expresión de nuevos utopías y mundos posibles (Giroux, 1990; McLaren, 1990; Huergo, 2000; Martín-Barbero, 2003).

La educación en comunicación retoma el legado de Freire de la educación como proceso de comunicación dialógica que rompe la *cultura del silencio* y estimula la *"una actitud y práctica de descubrimiento de la palabra negada"* (Freire, 1976). Freire hace énfasis en el espesor de la comunicación al ponerla en el horizonte del encuentro con el *otro*, con su alteridad y su complejidad cultural, parte del reconocimiento del capital cultural de los diversos grupos sociales para desde allí construir *con* ellos (y no *para* ellos) nuevas y renovadas lecturas sobre el mundo. Freire explicita así la pedagogía como *política* (Martín-Barbero, 2003) y propone una de las vetas más interesantes para pensar la relación entre comunicación y educación al otorgarle una

enorme centralidad a los procesos educativos (escolares y no escolares) como lugares estratégicos de transformación social.

Pedagogía crítica y subjetividades nómadas

Siguiendo el camino planteado por Freire, la pedagogía crítica se asume la *educación como práctica liberadora* y comprende la vida escolar como una *"arena turbulenta de discusiones y luchas conflictivas, un terreno donde colisionan la cultura del aula y la cultura de la calle"* (Giroux y McLaren, 1997:57).

Con respecto a los jóvenes contemporáneos, la pedagogía Crítica propone comprender las condiciones de crisis en la que viven y adelantar con ellos tareas de diálogo y confrontación; en ese contexto, los medios de comunicación y los nuevos repertorios tecnológicos, son cuestionados como instrumentos de dominación que tienden a disminuir las presiones y a hacer funcionales y a administrar las formas de protesta social. Sin embargo, esta postura no le impide asumir el reconocimiento de lo jóvenes como sujetos sociales que albergan tanto potencialidades críticas como sedimentaciones de dominación y autoritarismo. Sujetos sociales *productores* y *producto* de la historia (Freire, 2001). Con respecto a estas subjetividades, la vida escolar tiene el reto de crear las condiciones para tender puentes entre la cultura de la escuela y la cultura estudiantil (Martín-Barbero, 1996; Freire, 2001; McLaren, 2003). Se trata del *encuentro pedagógico crítico* propuesto por Freire que motiva a los maestros, en tanto *intelectuales transformadores* (Giroux, 1990), a atender la naturaleza contradictoria de la voz de los jóvenes y explorar las interacciones que establecen entre sus propias vidas y las limitaciones y posibilidades planteadas por el orden social (Giroux y McLaren, 1997). Retomar estas posturas de la Pedagogía Crítica es fundamental para repensar el papel educativo que la escuela puede ejercer con respecto a la relación entre jóvenes y nuevos repertorios tecnológicos.

Educación democrática tecnológicamente mediada o el diálogo entre voces propias y voces ajenas

Frente a la relación entre jóvenes y nuevos repertorios tecnológicos, la escuela tiene el reto de aprender – como diría Freire (1993) - a leer sus semánticas, entender su visión del mundo, comprender las *"mañas"* que emplean como formas indispensables de resistencia y analizar sus modos de percibir y actuar, como algo más que meras expresiones de alienación. *"No es justo que se niegue el valor de lo que los alumnos saben"*, nos recuerdan Freire, McLaren y Giroux. En la *"cultura corriente"* de los jóvenes existen formas múltiples e imaginativas de usar, humanizar y dotar de sentido sus espacios vitales y prácticas. La escuela debe adentrarse en la

• **TEMA CENTRAL** - Búsquedas actuales de la Pedagogía •

comprensión de las metamorfosis de la juventud en la era de la globalización (Feixa, 1997 y 2006). En ese sentido, Giroux (1990) propone pensar formas renovadas de alfabetización que permitan a los estudiantes mirar críticamente su mundo y confrontar los modos cómo la *cultura depredadora* reproduce y naturaliza las jerarquías sociales negando su carácter histórico y contradictorio (Giroux, 1990; McLaren, 1997). Tal como Freinet lo hizo con la imprenta y el periódico escolar, los nuevos repertorios tecnológicos son espacios privilegiados para tramitar las complejas y conflictivas realidades sociales que viven los jóvenes estudiantes y construir formas diversas de *educación democrática mediada tecnológicamente* (Huerco, 2000).

Al reconocer que los nuevos repertorios tecnológicos generan, formas diferentes de alfabetización y aprendizaje que merecen ser atendidas y reconocidas por la escuela (Martín Barbero, 1996; Huerco, 2000; Piscitelli 1998; Hopenhyán y Ottone, 2001; Rueda, 2007 y 2008a) y dar continuidad al lema de Freinet de *"escribir para ser leídos"* es posible aventurarse a la exploración de nuevas narrativas (Rueda, 2007) o *narratologías poscoloniales* (Huerco, 2000) que animen a los jóvenes a ser críticos de las condiciones sociales existentes y a aprender a *"escuchar"* las voces de los *otros* que son socialmente silenciados y excluidos. De esta manera, la Pedagogía Crítica puede encontrar en los nuevos repertorios tecnológicos escenarios ideales para estimular la proliferación de voces y el encuentro crítico de las diferencias (Giroux y McLaren, 1997; Rueda, 2007).

En consecuencia, contra las posturas que tienden a minimizar la posibilidad de los jóvenes como sujetos políticos y a reducir los nuevos repertorios tecnológicos a instrumentos de dominación y control, es necesario retomar la *esperanza radical* de Freire, como la esperanza forjada incluso desde el tamiz de las subjetividades posmodernas (subjetividades irónicas, descentradas y múltiplemente organizadas). Releer en Freire, Giroux y McLaren el llamado permanente a retar las sensaciones de desorientación y crisis que suelen experimentar los jóvenes y potenciarlas como gérmenes de procesos de transformación y cambio social. Hay formas de comunicación y de socialidad humana que operan en los márgenes del universo social hegemónico, en las cuales podemos encontrar pistas para imaginar y construir nuevos mundos y estructuras sociales posibles (McLaren P. et al, 2004). En la actualidad, muchas de esas formas de socialidad pasan por la mediación de los actuales repertorios tecnológicos. La escuela y sus propuestas académicas no

pueden ser ajenas a esta evidencia. Ese es uno de los principales aportes de una pedagogía que se niega a dejarse dominar por el cinismo del poder y opone la voluntad de soñar y de actuar.

Epílogo**Investir el futuro: un reto de los adultos**

Con la finalidad de avanzar en una comprensión justa y equilibrada de la relación entre escuela y nuevos repertorios tecnológicos, evitando los tecnos fanatismos como los tecnos fatalismos, un paso decisivo es robustecer nuestro rol como adultos acompañantes en la vida de los jóvenes estudiantes³. El mejor modo de intervenir y construir diversas estrategias educativas que favorecen mejores y más fructíferas formas de relación con los nuevos repertorios tecnológicos es evitar caer en posiciones autoritarias o en posiciones espontaneistas que dejan a los estudiantes *"abandonados"* a sí mismos, a sus caprichos y fantasías (Freire, 1993). Los nuevos repertorios tecnológicos, por sí solos no pueden suplir el rol educativo del maestros. Hacer escuchar nuestra voz a la vez que logramos escuchar a los jóvenes: *oírlos y que nos oigan* (Freire, 2004). Con respecto a las nuevas generaciones, los adultos deberíamos aplicar el modelo de la primera generación de inmigrantes que llega a un territorio desconocido, remplazando la imagen de migración en el espacio por la de migración en el tiempo (Mead, 2002). En tanto migrantes en el tiempo, los adultos tendríamos que reconocer que la cultura con la que crecimos no constituye una guía segura para el presente y que, como quien llega a un país extraño, los únicos modelos con los que contamos son nuestras propias adaptaciones e innovaciones experimentales. Construir para ellos condiciones en las que puedan expresar sus propios vacíos, preguntas, cuestionamientos. En tanto los adultos, los maestros podremos desarrollar un nuevo tipo de comunicación con los jóvenes que no implique ni sustraernos – porque nos reconocemos torpes e inexpertos frente al cambiante mundo moderno – ni imponernos autoritariamente – porque consideramos que sólo nosotros sabemos cuál es el camino seguro y correcto.

Una mirada esperanzadora hacia los jóvenes

Tener una mirada esperanzadora en las nuevas generaciones es quizá uno de los principales legados políticos de Freire y de la pedagogía crítica. Reconocer en los jóvenes no sólo sumisión y apatía sino también tendencias libera-

3 Por ejemplo, las experiencias de maestros que motivan a sus alumnos a diseñar páginas web ya no sólo como parte de la tarea de un curso sino como espacio para crear foros de discusión sobre la situación política del país; o a padres de familia que antes que prohibir el acceso de sus hijos a internet, convierten algunas de las temáticas que circulan por la red en parte de las conversaciones y diálogos familiares.

doras y de transformación social. Los maestros estamos frente a jóvenes que en su mayoría, y no sin contradicciones y retrocesos, cuestionan la degradación del medio ambiente, comprenden lo infundado de las segregaciones raciales y étnicas, no están amarradas a la dictadura de la palabra impresa, rechazan la guerra y los asesinatos, no encuentran sentido al hambre y la injusticia social, etc. Frente a un régimen de velocidad y fragmentación – desde el cual pareciera que cada vez más perdemos la capacidad para compartir nuestras experiencias - la escuela podría operar como lugar de encuentro y conversación social: permitir que las distintas agendas y temáticas que circulan entre los jóvenes a través de Internet (por ejemplo) pueden ser tematizadas, no para censurarlas, sino para permitir la construcción y discusión colectiva de los sueños y angustias que atraviesan la vida de los jóvenes. El trabajo de la escuela sería motivar la construcción de espacios dialógicos críticos, de escucha, pero también de confrontación creativa y de puesta en tensión de sus propios preconceptos y formas naturalizadas de ver y concebir el mundo. Pero

para ello es necesario *confiar en los jóvenes* y darnos la oportunidad de abrirnos a esos modos de conocimiento y socialidad que está emergiendo.

La posibilidad de crear otras estrategias de trabajo educativo en la escuela

La consideración de los nuevos repertorios tecnológicos como “*ambientes educativos*” y los planteamientos de Freire y la Pedagogía Crítica sobre la “*potencia creadora*” de los sujetos, permiten señalar algunas líneas de acción para enriquecer la relación entre educación, jóvenes y nuevos repertorios tecnológicos: a) *La relación entre saberes*. Los nuevos repertorios tecnológicos nos enfrentan a los maestros al reconocimiento de nuestras carencias y dificultades con respecto al dominio y manejo que de ellos tienen algunos jóvenes. Antes que una amenaza, esta sensación de “*vulnerabilidad cognitiva*” puede ser una oportunidad para avanzar en la construcción de una *ecología de los saberes* (Santos, 2005) que reconozca lo incompleto de nuestros conocimientos.

b) *Las otras formas de cognición*. Al asumir los nuevos repertorios tecnológicos como algo más que instrumentos que se agregan al currículo escolar, y considerarlos como “ambientes educativos” capaces de dinamizar formas nuevas de cognición en diversas disciplinas y áreas del conocimiento, es posible incluir cambios curriculares decisivos al interior de la escuela. Desde matemáticas, pasando por inglés y hasta ciencias sociales y química, los nuevos repertorios tecnológicos pueden convertirse en componentes transversales del currículum que combinen formas de aprendizaje diversos en los cuales los estudiantes tengan la oportunidad de aprender de sus maestros pero también ser productores de sus propias mecanismos y resultados de aprendizaje. c) *La escuela abierta al contexto*. Además del desarrollo de habilidades tecno-cognitivas importantes, los nuevos repertorios tecnológicos son una oportunidad para que la escuela se abra al contexto social y establezca formas diversas de diálogo intercultural (foros de discusión, chats, visita a páginas Web específicas, etc.) con actores sociales no siempre reconocidos por las prácticas educativas tradicionales: los marginados, las minorías étnicas y sexuales, los movimientos sociales ambientalistas o feministas, por señalar algunos. Esta es



• **TEMA CENTRAL** - Búsquedas actuales de la Pedagogía •

una forma en que la escuela se abre al mundo a la vez que el mundo se abre para la escuela, aprovechando una de las ventajas más importante de este tipo de repertorios tecnológicos (la posibilidad extendida de vinculación y conexión con otros entornos sin las restricciones que imponen los límites geográficos y físicos del desplazamiento corporal), pero moderando y compensando sus limitaciones, esto es, la tendencia a mutilar y desanclar los signos y símbolos del mundo, de las raíces socioculturales y del entramado vital que les da sentido, lo cual deteriora su densidad cultural.

Sumar antes que restar

Los nuevos repertorios tecnológicos permiten la emergencia de formas de conocimiento novedosas y muy interesantes desde el punto de vista pedagógico. Pero igualmente la escuela - quizá por su rol histórico como aparato ideológico al servicio de los grupos de poder o por verse abocada a estar en contacto permanente con generaciones jóvenes y con realidades sociales y modos de aprendizaje cambiantes - es conminada insistentemente a mirarse a sí misma, a revisarse y a mantener un incesante impulso hacia el cambio y la innovación; la escuela es una de las instituciones que históricamente más se ha preocupado y continúa preocupándose por la renovación y el cambio; prueba de ello son las constantes reformas educativas que pululan en nuestros sistemas educativos. Pese a que muchas de ellas no han logrado transformaciones profundas, lo cierto es que este "impulso" innovador está latente en la lógica escolar y que es posible encontrarlo materializado en un sinnúmero de experiencias educativas ricas en creatividad e inventiva pedagógica⁴. En consecuencia, aprovechar tanto las formas de aprendizaje y cognición que los nuevos repertorios tecnológicos potencian como ese espíritu innovador de la escuela, es un modo de "sumar antes que restar" y reconocer que la escuela es principalmente un espacio de encuentro entre sujetos e instituciones que aún siendo diferentes tienen algo que compartir. Maestros, adultos y escuela provenimos de un tiempo histórico distinto al de nuestros jóvenes (en ese sentido somos *no-sincrónicos*) pero habitamos el mismo espacio social: *la contemporaneidad*. Y ese representa nuestro principal punto de intersección y encuentro. Sólo a partir de este reconocimiento es posible entablar el diálogo crítico de P. Freire; sólo así es posible ver, más que "brechas generacionales", espacios y problemas sociales comunes (los que vivimos como habitantes de la *contemporaneidad*) frente a los cuales adultos, maestros, escuela y jóvenes tenemos mucho que decir y que aprender... así provengamos de tiempos históricos distintos (*no sincrónicos*).

• **Bibliografía**

- Bassalla, George (1991). *La Evolución de la Tecnología*. Crítica. México
- Benjamin, Walter (1982), "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica". En: *Discursos Interrumpidos I*. Editorial Taurus, Madrid.
- Castells, Manuel (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen II: el poder de la identidad*. Siglo XXI Editores. México.
- Feixa, Carles (1997) "De culturas, subculturas y estilos" En: Feixa, Carles. *De Jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Capítulo III. Editorial Ariel, S.A. Barcelona, 1999. pp.84-105. Consultado en: www.cholonautas.edu.pe Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales Consultado en Julio de 2008
- Freire, Paulo (1976). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Cuarta edición. Siglo XXI, México
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Tercera edición. Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo (2001). *Política y educación*. Quinta edición. Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Novena edición. Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo (2001). *La Pedagogía de la Indignación*. Ediciones Morata. Madrid

54



- Alberto Morta -

⁴ Tal como lo demuestran las innumerables experiencias de innovación educativa recogidas en Colombia por la Expedición Pedagógica.

- Gardner, Howard (1997). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Editorial Paidós. Barcelona
- Giroux, Henry (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós, Barcelona.
- Giroux, Henry (1992) *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI, México.
- Giroux, Henry y Peter McLaren (1997). "La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y del antiutopismo". En: McLAREN, Peter (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós, Barcelona.
- Giroux, Henry (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Editorial Popular. Madrid.
- Gómez, Rocío y Julián González, (2005) "Pantallas Reflexivas: Reinventar la Casa y Domesticar las Pantallas Audiovisuales". En: Comisión Nacional de Televisión, *Los Niños y la Televisión*, Informe Final de Investigación, Universidad del Valle-CNTV, Imprenta Nacional, Bogotá.
- Huergo, Jorge (1999). *Cultura escolar, cultura mediática / intersecciones*. Colegio Académico de Comunicación y Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Huergo, Jorge (2000) "Comunicación-Educación: Itinerarios Transversales" En: AAVV Comunicación-Educación. Coordinadas, abordajes y travesías.
- Levy, Pierre (1991) "La oralidad primaria, la escritura y la informática. Tecnologías intelectuales y formas de conocimiento". En *Revista David y Goliath* No. 58, Octubre de 1991. Buenos Aires.
- Levy, Pierre (1995) *¿Qué es lo virtual?*. Editorial Paidós, Barcelona.
- Levy, Pierre (2004). *Inteligencia Colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Washington. Organización Panamericana de la Salud. En: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org>.
- Martín Barbero, Jesús (1996) "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la Comunicación". En: *Revista Nómadas* No. 5. Octubre de 1996. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos. Universidad Central. Bogotá.
- Martín Barbero, Jesús (2002). "La educación desde la comunicación". En: www.eduteka.org Consultado en mayo de 2008.
- Martín Barbero, Jesús (2003). *La educación desde la comunicación*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Grupo Editorial Norma, Bogotá.
- McLaren, Peter (1990) "Prefacio: Teoría crítica y significado de la esperanza". En: GIROUX, Henry (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Barcelona.
- McLaren, Peter (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós, Barcelona.
- McLaren, Peter (2001) *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Siglo XXI, México
- McLaren, Peter (2003) "Pedagogía crítica en la época de la resignación". En: BARBECHO. Revista de reflexión socioeducativa # 2. Abril-diciembre de 2003. En: <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO2/A2B2.PDF> Consultado en Junio de 2008
- McLaren, Peter; Valerie Scatamburlo-D'Annibale, Valerie; Juha Souranta, Juha y Natali Jaramillo, (2004). "Adiós al "rebaño desorientado": la comunicación dialógica de Paulo Freire en la era de la globalización corporativa". En: *Revista Nómadas*. No. 21. Octubre de 2004. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos. Universidad Central. Bogotá.
- Mead, Margaret (2002). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Mumford, Lewis (1987). *Técnica y civilización*. Alianza editorial. Madrid.
- Muñoz, Germán (2006). *La comunicación en los mundos de vida juveniles: Hacia una ciudadanía comunicativa*. Tesis Doctoral. Doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud. Manizales. Universidad de Manizales – CINDE.
- Piscitelli, Alejandro (1995). *Ciberculturas en la era de las máquinas inteligentes*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Piscitelli, Alejandro (1998). *Pos/Televisión. Ecología de los Medios en la Era de Internet*. Paidós Buenos Aires.
- Rueda, Rocío y Antonio Quintana (2004). *Ellos vienen con chip incorporado. Aproximaciones a la cultura informática escolar*. Universidad Central Francisco José de Caldas – Fundación Universidad Central. Bogotá.
- Rueda, Rocío (2007). *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad*. Anthropos. Barcelona.
- Rueda, Rocío (2008a). "Educación y transformaciones tecno-cognitivas: Más allá del determinismo tecnológico y más acá de la ficción". Ponencia presentada en Nasciencia, Marzo 27 de 2008. Bogotá.
- Santos, Boaventura (2005). *El milenio huérfano*. Editorial Trotta. Madrid.
- Turkle, Sherry (1997). *La Vida en la Pantalla. La Construcción de la Identidad en el Internet*. Paidós. Barcelona.
- Varela, Francisco (1992). *De Cuerpo Presente. Las Ciencias Cognitivas y la Experiencia Humana*. Gedisa. Barcelona.

El concepto de cultura y la pedagogía crítica: una manera de volver a Paulo Freire para pensar el presente de la educación

John Ávila B.¹

Para Freire, la cultura es una característica de la condición y la experiencia humana, pero también es "acción para la libertad", es decir, es acción y transformación. Aparentemente, estaríamos ante dos usos distintos e incluso dispares del término, uno filosófico y conceptual que define la cultura en relación con las concepciones ontológicas sobre lo humano, otro, que pone el uso del término en el sentido de la praxis y le asigna una intencionalidad política

56

Muchas de las reflexiones sobre Paulo Freire invocan cierta utilidad a sus aportes con la finalidad de pensar la actualidad de la educación y la pedagogía, para recuperar su legado y su vigencia en circunstancias distintas a las que él se refirió en el desarrollo de su obra. Sus textos, pueden ser leídos hoy, porque su pensamiento no se encerró en capillas dogmáticas, ni se encasilló en fórmulas o recetas preestablecidas para dictaminar la realidad o proponer una acción educativa. Por eso, la actualidad de su obra radica en aprovechar sus textos para concebir crítica, reflexión y acción sobre el presente de la educación y la sociedad. Asumiendo este pretexto, entre muchos otros pretextos posibles desde una obra como la de Freire, su pensamiento representa una poderosa herramienta para reorientar la praxis crítica y una pedagogía política capaz de confrontar la situación que vive la escuela hoy; dicha situación permanece atravesada por complejos y múltiples entrecruces y contradicciones: demandas imposibles que la academia y la sociedad le exigen a la escuela; la implacable configuración de un severo deterioro de la vida ocasionado por el capitalismo de casino que erosiona y degrada distintos órdenes de la economía, la vida, la sociedad, la política, el medio ambiente y la cultura, en una desaforada lógica de consumo, depredación y violencia, que interpela y se inmiscuye en la escuela; además de la ingerencia de las

políticas educativas neoliberales, políticas que han reconfigurado los horizontes teóricos, de sentido, significación y práctica de la educación pública.

La versatilidad del pensamiento de Paulo Freire, su apertura, su flexibilidad, o como él mismo decía, lo inacabado del mismo, han dado para una gran variedad de interpretaciones y relecturas. Algunas, hacen énfasis en su sentido crítico y político; otras, buscan confundir sus planteamientos y aplican un reduccionismo populista o cooptan sus ideas para propósitos diferentes a los que él se planteó, desligando su pedagogía de las implicaciones políticas que siempre mantuvo en su constante producción intelectual. Estos sesgos, requieren ser confrontados por las Pedagogías Críticas, pedagogías de las que él fue cofundador y de las que él propuso muchas de sus bases teóricas y para la praxis pedagógica. Por eso, hoy, las Pedagogías Críticas, poseen el doble reto de insistir en el sentido de lo crítico como político, y de usar ese sentido para confrontar discursos dominantes de una educación para la dominación, para la domesticación; viejos propósitos que ahora son reeditados con lenguajes de aparente novedad, falsa sofisticación y aparataje tecnicista por los discursos monolíticos y únicos de las políticas neoliberales en educación.

La versatilidad político pedagógica de la pedagogía de Paulo Freire, abre la posibilidad a infinitas maneras de ver cómo sus estrategias, reflexiones y propuestas, indican que las pedagogías críticas deben ser revolucionarias y en ese sentido, son a la vez la confrontación del mundo existente y una lucha esperanzadora por la transformación. Ese es el sentido y la lección más profunda que nos dejó. Hoy, el lugar de las pedagogías críticas se encuentra en pensar políticamente el mundo y la situación de la educación en ese mundo. Un ejemplo concreto de este planteamiento, es una de sus primeras obras: *"La educación como práctica de la libertad"*²; y en ella, el concepto de cultura es el mejor pretexto para enunciar cómo Freire enfatizó esa relación crítica de la pedagogía con la po-

¹ Director Nacional CEID FECODE. Correo electrónico: joavilab@gmail.com.

² Freire, Paulo. *"La educación como práctica de la libertad"*, México, Siglo XXI, 1969.

lítica, pero fundamentalmente, con la visión de formar políticamente para la organización y la lucha por la emancipación y la transformación social: eso es lo que él mismo llamó praxis revolucionaria, la cual, le corresponde fundamentalmente a la educación hacerla.

Cultura y los círculos de cultura en Freire: concepto y estrategia político-pedagógica

En *"La educación como práctica de la libertad"*, conceptos como cultura aparecen ligados a muchas otras nociones que siempre emergían como elementos comunes y específicos en su lenguaje. Es así, como en esta obra y en muchos de sus escritos posteriores, su pedagogía permanece ampliamente poblada de vocablos como cultura, amor, esperanza, diálogo, crítica, lucha, transformación, palabra, verdad, concientización, liberación, acción, praxis, historia, educación, emancipación, sueño, realidad, revolución, utopía, inédito viable... y muchas otras. Todas ellas, suenan como un insistente eco que pregona por un mundo distinto. Pero no son palabras aisladas entre sí, son palabras articuladas alrededor de un discurso que las reúne, las relaciona, con un propósito claramente pedagógico y político, o tal vez... amoroso. Pero este discurso, al integrar éstos términos, los coloca al lado de otros como opresión, explotadores, dominados y dominadores, y así, les da un sentido completo dentro de su discurso, un sentido que no es solamente conceptual y argumentativo, sino profundamente provocador y transgresivo: es un discurso que integra la crítica, la denuncia, la protesta y la impugnación, con la idea de lucha y transformación social³; es un discurso que antepone la oposición con la opción.

Algo similar ocurre con el uso que Freire hace del término cultura. En tanto que es expuesto conceptualmente por Freire, es articulado a los otros términos que giran en su discurso pedagógico, y a la vez, desarrollado argumentativamente con una intención política. Para Freire, la cultura es una característica de la condición y la experiencia humana, pero también es *"acción para la libertad"*⁴, es decir, es acción y transformación. Aparentemente, estaríamos ante dos usos distintos e incluso dispares del término, uno filosófico y conceptual que define

la cultura en relación con las concepciones ontológicas sobre lo humano, otro, que pone el uso del término en el sentido de la praxis y le asigna una intencionalidad política. Ambos usos, a pesar de sus aparentes sentidos opuestos, son en realidad complementarios, y así lo hace saber el autor en sus continuos esfuerzos por hacer de su reflexión una propuesta para la lucha educativa, en la cual, sus conceptos y reflexiones filosóficas adquieren una dimensión muy precisa: por un lado significan protesta e impugnación, pero se complementan con utopía y esperanza concebidas en un proyecto pedagógico-político de transformación, en una educación para la emancipación, la libertad y una sociedad igualitaria y de justicia social.

Esos dos usos que Freire da al término cultura, poseen a su vez, tres sentidos distintos pero complementarios. De una parte, está la definición de la cultura como creación y acumulación de la experiencia humana; en segundo lugar, esta la definición de lo que es un círculo de cultura como método pedagógico; y en tercer lugar esta la de *"democratización de la cultura"*, entendida como la acción política de la transformación de lo humano y de la sociedad. En el primer sentido hay un esfuerzo de Freire por definir desde la filosofía, y más específicamente, desde la antropología filosófica, lo que es Cultura; definición que utiliza para explicar filosóficamente la constitución de los Círculos de Cultura y del Movimiento por la Cultura popular en Recife⁵, sus fines y propósitos educativos. En el segundo sentido, usa el término para definir lo que es su estrategia pedagógica: la creación de los *Círculos de Cultura*, Círculos que reciben este nombre pero que a su vez, tienen como objeto de estudio a la cultura misma. Y, en el tercer sentido, hay una finalidad política, pues los *Círculos de Cultura*, tienen como propósito la democratización de la cultura, la cual sólo es posible mediante la acción consciente de los sujetos por ser parte decisoria en el curso de la historia y la transformación de las relaciones de poder y dominación en la sociedad. En esos tres sentidos, el primero, el filosófico, tiene la potestad de atravesar a los otros dos, definir sus características, direcciones, fines y objetivos, y explicar su finalidad y pertinencia; pero el último, señala una ruta de acción para que la teorización no sea solamente reflexión o contemplación. De

3 La articulación de crítica y posibilidad no es un planteamiento plenamente desarrollado como un proceso continuo y sistemático en la obra de Freire. Tampoco, crítica y posibilidad son excluyentes en los distintos periodos de su producción intelectual. Distintas clasificaciones de la obra de Freire en periodos, señalan que en sus primeras obras hay un énfasis mayor en la crítica radical, y en las últimas, una insistencia en la idea de la esperanza. Sin embargo, sin olvidar que el acento de cada obra está inclinado en uno de estos dos sentidos, en *"La educación como práctica de la libertad"* mencionaba términos como diálogo, transformación y liberación; y en *"Pedagogía del oprimido"* (México, Siglo XXI, 1970), habló de conceptos como "inédito viable" y "praxis revolucionaria"; esto significa que, desde sus primeras publicaciones, la crítica era pensada por Freire en relación con la posibilidad de la transformación. Al respecto, McLaren señala: "Al relacionar las categorías de historia, política, economía y clase, con los conceptos de cultura y poder, Freire logró desarrollar un lenguaje de crítica y un lenguaje de esperanza que trabajan conjunta y dialécticamente, y que habían probado ser exitosos al lograr ayudar a liberarse a generaciones de personas que habían perdido sus derechos en un tiempo en el que las preguntas críticas relacionadas con esas categorías habían sido formalmente excluidas de la existencia por obra de los funcionarios de la educación". McLaren, Peter. "El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución", México, Siglo XXI, 2001. Pág. 206.

4 Freire, Paulo. *"La educación como práctica de la libertad"*, México, Siglo XXI, 1969.

5 El trabajo de Freire en los Círculos de cultura y el Movimiento por la cultura popular fue dramáticamente interrumpido por el golpe militar de 1964 en Brasil, lo que le valió a Freire, primero la prisión y luego el exilio.

• TEMA CENTRAL - Búsquedas actuales de la Pedagogía •

este modo, Freire plantea otra constante de su obra: la teoría como guía para la acción y la pedagogía como estrategia para la formación en la praxis.

El concepto de cultura, además de animar la idea de la creación de los *Círculos de Cultura*, fue desarrollado por el mismo autor, dentro de los mismos *Círculos de Cultura* y es utilizado por su metodología para provocar en los participantes de dichos círculos, reflexiones sobre su cultura, sobre sí mismos, sobre su experiencia en el mundo y en la vida y la posición que van a asumir ante ese mundo. Lo que hace posible dicha utilización, es la concepción de cultura que tiene Freire, concepción tomada de la Filosofía Existencialista y del personalismo, y que advierte que la cultura tiene que ver con la existencia humana y su experiencia en el mundo.

La cultura es para Freire, la *"adquisición sistemática de la experiencia humana"*, experiencia que es sistematizada por la educación y que involucra la acción *en* y *con* el mundo natural y social a través del trabajo, la creación, el diálogo y la comunicación, donde *en* y *con*, significan relación y al mismo tiempo pertenencia. Su concepción de cultura involucra la distinción entre dos mundos, el de lo natural y lo social, pero a diferencia del idealismo y del concepto clásico de cultura⁶, Freire no ve que estos dos mundos se encuentren separados, sino que permanecen articulados por la naturaleza y la existencia relacional de lo humano y por su actividad mediadora entre lo natural y lo cultural, lo cual, además de ser una acción transformadora del mundo se vincula a su ser a través del trabajo, la comunicación y el diálogo. Es decir, que en Freire, la cultura es la integración de lo material y lo espiritual: los valores de la naturaleza y el trabajo; y lo espiritual: los valores y la comunicación.

Cuando Freire plantea que *"es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo"*⁷, está afirmando su concepción de integración entre el mundo de la cultura y el de naturaleza, integración que es al mismo tiempo transformación. El humano no sólo se relaciona con el mundo natural, sino que se apropia de él, lo transforma con el trabajo, el cual coordina mediante la comunicación, procesos que a su vez, modifican su experiencia con ese mundo. De ahí, su concepto antropológico de Cultura, que explica afirmando: *la distinción entre los dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura. El papel*

*activo del hombre en y con su realidad. El sentido de la mediación que tiene la naturaleza en las relaciones y en las comunicaciones entre los hombres. La cultura como el aporte que el hombre hace al mundo que no pudo hacer. La cultura como el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador. El sentido trascendental de sus relaciones. La dimensión humanista de la cultura. La cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación por eso crítica y creadora*⁸; de ahí, que luego afirmara, *"la cultura es toda creación humana"*⁹. Esto le da un sentido no determinista al concepto de cultura y su vinculación directa con la historia.

La cultura entendida como *"sistematización de la experiencia"* es el resultado del papel activo del hombre frente a la naturaleza, papel que implica trabajo, creación, comunicación, diálogo y educación; y por ende, transformación. El sentido experiencial de la cultura involucra al hombre con su contexto, pero al mismo tiempo involucra creación y comunicación. El trabajo tiene el poder de transformar la naturaleza y hacerla útil a las necesidades humanas, pero ello exige una voluntad creadora, un uso audaz e incluso innovador del ingenio humano. El trabajo, entonces, convoca el poder creador del hombre; creación que además de transformar el medio, produce conocimiento; y al actuar sobre la materia, modificándola, haciendo de ella un objeto, una herramienta o una técnica, produce ese elemento intangible que se llama conocimiento, el cual ha sido posible porque se ha sistematizado y se ha transmitido de una generación a otra a través de la educación. Cuando el hombre elabora un objeto, elabora también el conocimiento y la técnica que hacen posible la elaboración de ese objeto y su uso, de este modo, su experiencia de mediación y transformación con la naturaleza, ha sido incorporada como conocimiento y transmitida como educación. Así, lo explica Freire: *prolongando sus brazos cinco o diez metros, por medio del instrumento creado, mediante el cual ya no necesita tomar su presa con las manos, el hombre hace cultura. Al enseñar a las generaciones más jóvenes no sólo el uso del instrumento sino también la incipiente tecnología de su fabricación, el hombre hace educación*¹⁰. Con ello, no sólo esta mostrando el poder transformador que tiene la cultura sobre el medio, sino que también plantea el poder de la educación como transformadora de la cultura. Ese poder transformador involucra el reconocimiento del diálogo como componente fundamental de la cultura, tanto como mediador y como transformador; mediador entre el sujeto y la naturale-

6 *"Es...; durante los siglos XVIII y XIX cuando empieza a consolidarse la idea de que la cultura es un ámbito de valores específicamente humano que se contraponen a la naturaleza"* CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura*. En: VVAA, *Sujeto, cultura y dinámica social*. Ediciones Antropos, Bogotá D.C. 2005. Pág. 73.

7 Freire, Paulo. *"La educación como práctica de la libertad"*, México, Siglo XXI, 1969. Pág. 28.

8 *Ibidem*. Pág. 105.

9 *Ibidem* Pág. 106.

10 *Ibidem*. Pág. 128

za, pero también entre el sujeto y la cultura; y transformador, porque contribuye a modificar las relaciones entre los hombres, entre éstos y la naturaleza, entre éstos y la cultura y entre ellos mismos.

El diálogo en los *Círculos de Cultura* transforma la cultura misma

El potencial del diálogo y de su poder hacedor y creador, además de ser elementos que Freire integró a su definición de la cultura, constituyeron en el fundamento que inspiraría su praxis en los *Círculos de Cultura*. Trabajo, creación y diálogo, permiten, al mismo tiempo, transformar la naturaleza, construir mundos posibles, producir conocimiento, generar pautas de comportamiento e imprimir en ese crear y recrear el mundo, el sentido estético y el sello indeleble de la emoción y la experiencia humana. Allí ubicaría Freire el papel de la educación. Si la experiencia humana se hace cultura y la cultura se hace educación, ¿por qué entonces no hacer que la educación transforme la cultura? Algo así debió pensar Freire para concebir sus *Círculos de Cultura*, su composición, su objeto de estudio, su funcionamiento, "su sentido dinámico, la fuerza creadora del diálogo, la concienciación"¹¹. Los *Círculos de Cultura*, grupos creados para la alfabetización, funcionaban tomando la cultura como su objeto de estudio y utilizando el diálogo como estrategia de formación. En ellos, la cultura, era retomada en el sentido experiencial con que Freire la había definido, es decir, como experiencia sistematizada, como trabajo, creación, diálogo y transformación. Sin embargo, el método ideado por Freire, no llevaba directamente a las reflexiones filosóficas que inspiraron su concepción de cultura. Por el contrario, con su concepción, ideó unas situaciones gráficas que representaban al hombre como ser de relaciones y a la cultura como fruto de estas relaciones de trabajo, creación y transformación del mundo, del hombre y de la vida. La tarea de dicha organización era reflexionar sobre las situaciones presentadas y mediante el poder provocador del diálogo, conciliar conclusiones que poco a poco, iban permitiendo a los alfabetizandos la construcción de sus propias visiones sobre la cultura; pero más allá, lograban una conceptualización y una reflexión sobre su propio mundo, sobre sus experiencias, sobre sí mismos y sus condiciones¹².

La concepción de Freire sobre cultura le permitió conciliar su concepción filosófica con su propuesta metodológica, pues desde otra concepción de cultura, que no estuviera ligada a la experiencia humana, no le hubiera sido posible utilizarla como pretexto para lograr que los hombres y mujeres que integraban sus *Círculos de Cultura*, se reconocieran allí, se reencontraran o se descubrieran a sus mismos. La vida cotidiana representada en las "situaciones existenciales", permitieron que los alfabetizandos reconocieran y se reconocieran en ese mundo de la cultura que ellos mismos construían, pero que en su vida pasaba desapercibida. Al mismo tiempo, problematización y diálogo emergieron como dinamizadores y mecanismos para la acción, la reflexión y la transformación.

Al concitar el diálogo, los *Círculos de Cultura* convocaban a los alfabetizandos a reencontrarse consigo mismos y con su mundo, y develar en ello, el poder creador de sus manos, de su mente, de su trabajo en la dinámica del mundo. Al mismo tiempo, generaban un reconocimiento y un realce de su importancia en el mundo y de sus invaluable aportes a la sociedad. De ahí, la capacidad de los mismos para la democratización de la cultura como poder político. Para Freire era muy importante poner de manifiesto que no existe una cultura superior o una cultura inferior, y denominó "democratización de la Cultura" a ese quehacer dialógico en que los sujetos se reconocen como portadores y hacedores de cultura. Surge entonces, el sentido político y su apuesta para la utopía: hacer de la alfabetización un proceso para que el hombre se apropie del su mundo y se lo arrebatase al opresor.

"La educación como práctica de la libertad", texto concebido en el contexto de las luchas anticoloniales iniciada en el continente y en el mundo a finales de los años 1960, daba al concepto de cultura, palabra y diálogo, un sentido revolucionario: el diálogo y la cultura, y mas aún, el diálogo sobre la cultura, posibilitan un proceso de transformación. En palabras de Freire, esta acción significaba "comprender la palabra en su justo significado: como una fuerza de y transformación del mundo"¹³. El reto pedagógico allí propuesto era convertir el proceso de alfabetización en un uso de la palabra para leer críticamente la cultura, y en el ejercicio que Freire puso en marcha, esto era leer críticamente el mundo para avanzar en

11 *Ibidem*. Pág. 142

12 "El programa educativo de Freire ayudó a 300 trabajadores rurales a leer y escribir en 45 días. Al vivir comunitariamente con los campesinos y los trabajadores, el educador fue capaz de ayudarles a identificar palabras genéricas de acuerdo con su valor fonético, su extensión silábica y su significado e importancia social para los trabajadores. Esas palabras representaban la realidad cotidiana de los trabajadores. Cada palabra estaba asociada con temas relacionados con preguntas existenciales acerca de la vida y de los factores sociales que determinan las condiciones económicas de la existencia diaria. Entonces se crearon temas a partir de esas palabras (como salario o gobierno), que posteriormente eran codificadas y descodificadas por grupos de trabajadores y de maestros que participaban en grupos conocidos como círculos de cultura. La lectura y la escritura llegaron entonces a fundamentarse en las experiencias vividas por los campesinos y los trabajadores, y dio como resultado un proceso de lucha ideológica y de praxis revolucionaria... Los trabajadores y los campesinos fueron capaces de transformar su cultura del silencio y se convirtieron en agentes colectivos del cambio político y social". McLaren, Peter. "El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución", México, Siglo XXI, 2001. Págs. 188 y 189.

13 *Ibidem*.

• **TEMA CENTRAL** - Búsquedas actuales de la Pedagogía •

- Alberto Motta -



► *Los Círculos de Cultura concebidos por Paulo Freire, creados para la alfabetización, funcionaban tomando la cultura como su objeto de estudio y utilizando el diálogo como estrategia de formación*

60

su comprensión y su transformación. La lectura de la cultura y de la vida cotidiana que los campesinos involucrados en los círculos de cultura hacían; a la vez que los acercaban al aprendizaje de la lectura, la escritura y al conocimiento de la cultura letrada; les daba la posibilidad del ejercicio de organizarse y, en una visión compartida, develar los mecanismos de explotación capitalista y de la acción que el colonialismo desplegaba para invisibilizar la cultura popular y enajenar el trabajo de los campesinos. La reflexión sobre la cultura no excluye su ubicación en las estrategias políticas y económicas de la sociedad, y ello implicaba una mirada fuerte sobre las lógicas del capitalismo. A su vez, hacía visible y daba curso a una acción en donde la reflexión sobre el sentido dialógico de la cultura era el potencial dinamizador de una acción política y educativa de transformación de la sociedad.

Pensar el presente de la educación y de la pedagogía

Aunque Freire rehusó de planteamientos acabados y de programas definitivos, lo dicho hasta el momento, nos permite aventurar unos ejes de la gran enorme cantidad de tareas que las pedagogías críticas y revolucionarias pueden trazarse en la búsqueda de una educación y una escuela distinta a lo que el capitalismo y las políticas neoliberales vienen haciendo en educación. La manera como Freire abordó la cultura, su

sentido filosófico, pedagógico y político, nos abren la posibilidad de construir pedagogías críticas que sean reflexión sobre el mundo, estrategia pedagógica organizativa y acción directiva en la perspectiva del diálogo liberador y emancipador.

Unos posibles ejes de esa ruta por tazar, tiene que ver con las siguientes características:

- Leer la cultura es una Crítica a la sociedad, es leer el mundo. En *"la educación como práctica de la libertad"*, Freire toma como punto de partida una lectura de la situación histórica del Brasil, de su realidad social, cuyo difícil tránsito a la vida republicana no lograba superar los rezagos culturales del colonialismo, la explotación económica del pueblo, su débil inserción en la industrialización y un soterrado autoritarismo disfrazado de farsa electorera y alineación cultural, factores que en conjunto, hacían de la cultura y la sociedad brasilera, una sociedad cerrada con tenuous esfuerzos por hacer tránsito hacia una sociedad democrática; esfuerzos, que finalmente fueron frustrados por el golpe militar. Pero esta lectura del Brasil de su época, deja como lección para las pedagogías críticas y revolucionarias, que el sentido crítico comienza cuando la pedagogía hace lectura de su tiempo, de su contexto, de la realidad social, económica

y política en la que esta inmersa. Lo que hoy en día, las pedagogías críticas llaman contextualización, es una lectura crítica de la sociedad; lo que implica un rol político e histórico, pues la tarea pedagógica de la contextualización al abordar la realidad concreta de la sociedad sitúa al sujeto frente a su presente histórico y lo ubica en sus relaciones políticas, de poder, económicas y culturales que atraviesan su vida y que lo desafían a transformarla. El mundo histórico cultural es una realidad creada y transformable, no una realidad acabada.

- Se opone al capitalismo. Como resultado de lo anterior, de situar al sujeto frente a su realidad concreta, resulta una clara oposición al capitalismo. Desde *"La educación como práctica de la libertad"*, la Pedagogía de Freire fue una constante denuncia al capitalismo, y no concebía una pedagogía crítica que no fuera oposición al capitalismo. De manera frecuente, su pedagogía es una denuncia de las injusticias sociales y económicas del capitalismo; pues claramente insiste que el sistema capitalista es la fuente de la explotación económica, la dominación política y la alineación cultural. Si la pedagogía crítica es una pedagogía para la liberación, ese proceso de emancipación de la conciencia, tiene que traducirse en la lucha contra la fuente de la dominación: el capitalismo. Aún en sus últimos libros, insistió constantemente en que la posición de la pedagogía crítica es una postura anticapitalista. Esto nos obliga a pensar en la importancia que tienen para las pedagogías críticas adentrarse en la función aguda y crítica de develar la lógica cultural del capitalismo en su etapa de globalización e internacionalización de la cultura y sus devastadores y depredadores efectos en la vida, la sociedad, la naturaleza, la cultura y la escuela misma. Pensar y reflexionar sobre la cultura en la escuela, tomarla como objeto de estudio, es impugnar esas lógicas depredadoras del capitalismo actual y las brutales y desiguales condiciones de explotación, pobreza, marginalidad y violencia que impudicamente multiplica y reproduce en los distintos rincones del planeta.
- Es crítica a la educación, lo que implica crítica a las políticas educativas. En *"La educación como práctica de la libertad"* y luego en *"Pedagogía del oprimido"*, la Pedagogía de Freire hace profundas reflexiones sobre el papel de la educación como sistema de reproducción de las relaciones de dominación existentes en la sociedad. Su crítica a la masificación y a la educación bancaria no se limita a señalar el papel pasivo de la educación en la transmisión de conocimientos, sino que ubica

políticamente el papel que cumple la educación en la tarea de mantener las relaciones de subordinación y explotación social. En palabras de Freire, la educación es dirigida por la élite, y sus desarrollos, la selección de contenidos, su rol puramente transmisionista y acrítico, cumple la tarea de mantener las relaciones de poder y dominación, así como las desigualdades económicas y la dependencia política. Esta lección de Paulo Freire nos lleva inmediatamente a volver la mirada sobre lo que hacen las políticas neoliberales en educación. Así como Freire critico la intención de la educación bancaria, hoy tenemos que confrontar la bancarización de la educación y la delineación de un capitalismo académico que subordina la educación a la privatización, a la mercantilización y su enajenación en el mercado de los servicios. Política que educativa que rige la educación y que propone una reconversión del sistema educativo, con la intención de volver a regularlo y reconfigurarlo en pos de la modernidad. Para esto, sin embargo, intenta descentralizar, con lógica privatista, el sistema educativo, mercantilizar los contenidos, la capacitación y la investigación, desregular y precarizar la situación laboral de los docentes". (...) estas políticas "tienden a plantear la agenda educativa más en términos de eficacia que de justicia, y que, por lo mismo, tienden a profundizar la exclusión social"¹⁴. Pero, adicionalmente, se han propuesto encauzar el conocimiento y la subjetividad en pos de la economía globalizada y del "libre mercado", y despliegan el concepto de "capital humano" para formar los trabajadores-mercancía que el mundo y la división internacional del trabajo ejercen actualmente. Cuando Cullen nos advierte que "si la tendencia actual es a transformar el conocimiento en un valor de cambio, en una mercancía, no parece posible que la educación, como práctica de la libertad, pueda constituirse"¹⁵, nos interpela y nos convoca a desarrollar pedagogías críticas llamadas a confrontar esas políticas que mercantilizan el conocimiento, la escuela y la vida de las personas. Igualmente nos invita a que la sustituyamos por un proyecto educativo de recomposición y transformación de la cultura en la vía de la liberación, la emancipación, la dignidad y la justicia social.

- Es Diálogo liberador. El papel del diálogo, no consiste solamente en reflexionar, en discutir y comentar. El diálogo debe ser una compenetración con el otro, un encuentro con el otro; pero además, debe ser sobre su realidad común, sobre sus condiciones como sujetos históricos concretos, que reconocen su subordinación y de manera

14 Cullen, Carlos. "Perfiles ético-políticos de la educación". Paidós. Buenos Aires.2004. Pág. 18.
15 Cullen, Carlos. "Perfiles ético-políticos de la educación". Paidós. Buenos Aires.2004. Pág. 189.

• TEMA CENTRAL - Búsquedas actuales de la Pedagogía •

- Alberto Motta -



de cultura como instancias de formación y organización en distintos niveles. *Círculos de Cultura* para la reflexión, para la investigación, para la impugnación y la vivencia plena del ejercicio solidario y colectivo de vivir y aprender colectivamente. Las lógicas individualizantes de la globalización y las falacias de la competitividad que aislan a los sujetos y los fragmentan, pueden ser fuertemente transformadas por colectivos organizados política y pedagógicamente en la visión de conocer y transformar la cultura. Los *Círculos de Cultura* no significan solamente la democratización de la cultura porque relieván la cultura

popular y la llevan a disputarle la hegemonía de signos a la cultura de las élites; representan también la posibilidad de organizar colectivos de base que trabajan solidariamente por la lucha contra hegemónica que hará posible superar las lógicas privadas y depredadoras de la cultura capitalista.

- Es Utopía, opción y posibilidad. Su "*Pedagogía del oprimido*" es también una "*Pedagogía de la esperanza*". A diferencia de muchos que negaban la posibilidad de que la escuela y la educación transformaran el rol que las élites les habían asignado, Freire confiaba en la posibilidad de hacer una escuela diferente, alternativa a la escuela capitalista, que fuera como un arco de esperanza y posibilidad, de sueño social, de creencia en la utopía, en el "inéxito viable". De ahí, que en su propuesta, la escuela se vea como un espacio de pugna, de disputa, de lucha por construir resistencia contra la exclusión. Como diría Giroux¹⁷, la lucha educativa y contra hegemónica está en la posibilidad de hacer de las escuelas, esferas públicas democráticas.

Estos planteamientos puestos en marcha en el proceso de alfabetización, es lo que Freire llamó, una inserción crítica del educando en su realidad, y que definió como la transitividad de una conciencia ingenua a una conciencia crítica, la cual, se constituye por la acción y la capacidad de hombres y mujeres de leer el mundo, su mundo, sus condiciones concretas de existencia e identificar allí, las relaciones de dominación y desde ese lugar de reflexión crítica, oponerse creativa, solidaria y organizativamente a ellas.

conjunta, colectiva y solidaria, en el encuentro, participan, se proyectan organizarse y transformar colectivamente su condición. Es decir, es diálogo es para producir encuentro entre iguales, fomentar la conciencia crítica y empoderar a los sujetos como seres capaces de hacer su propia historia. El diálogo solo tiene sentido, si produce encuentro y si ese encuentro está dirigido a construir sujeto social e histórico, que trabaje colectivamente por su liberación. Por su emancipación, no sólo en términos de conciencia, sino también de práctica. No es solo dialogar por dialogar, sino asumir el diálogo en relación con otros, con la construcción de colectivos y de un sentido político que McLaren define cuando afirma: *No se trata, en la educación para la libertad, de saberse mercancía, se trata de conocerse a sí mismo y cuidarse como sujeto en la intersubjetividad y la transformación de la realidad, que son las formas de constituirnos como ciudadanos participativos y dialogantes, aumentando la potencia de actuar. Es decir, constituirse en sujetos que, porque conocer, toman la palabra y asumen el poder para actuar culturalmente y, en definitiva, revolucionariamente*¹⁶.

- Es constituir los *Círculos de Cultura* y los círculos pedagógicos. Freire coincidió en una idea con Amílcar Cabral: antes de hacer la revolución es preciso formar y educar revolucionariamente a los sujetos de la revolución. Los *Círculos de Cultura* no fueron una estrategia pedagógica, son la base de una acción política, de organización, de concientización, de involucramiento colectivo en el diálogo emancipador. El presente requiere de círculos

16 McLaren, Peter. *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, México, Siglo XXI, 2001. Pág. 184.
17 Giroux, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI, México. 1993.

El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y la sociedad pedagogizante

Stephen J. Ball¹

El aprendizaje durante toda la vida aparece como un tema permanente en la política educativa actual; las teorías sociales contemporáneas también lo examinan con interés. Los textos que se refieren al "aprendizaje de por vida" o "aprendizaje a lo largo de la vida" están "saturados de ficciones políticas". Estos pronunciamientos y textos sintetizan lo que podría denominarse una nueva dimensión social. El profesor Stephen J. Ball explora algunos de los elementos principales de esta nueva totalidad social examinando la trayectoria del concepto de "aprendizaje durante toda la vida", en tres momentos o escenarios asociados al aprendizaje y a las subjetividades; entre estos, el aprendizaje preescolar y lo que el autor denomina "una maternidad total"; el aprendizaje obligatorio y la sociedad trabajadora; y, por último, el aprendizaje del adulto y la "autoayuda". Se incluyen tres discursos íntimamente relacionados, a saber: el empresarismo, la responsabilidad, el entrenamiento y los servicios

El aprendizaje durante toda la vida aparece como un tema permanente en la política educativa actual; las teorías sociales contemporáneas también lo examinan. Los textos que se refieren al "aprendizaje de por vida" o "aprendizaje durante toda la vida" están sujetos a una corriente constante de pronunciamientos políticos totalmente caducos² y que, permanecen saturados de ficciones políticas³. Estos pronunciamientos y textos esbozan algunas dimensiones de una nueva totalidad social, de la cual, el aprendizaje a lo largo de la vida representa un componente significativo.

La retórica y los discursos del aprendizaje a lo largo de la vida

La industria de la política del aprendizaje a lo largo de la vida está enmarcada y accionada desde distintos niveles y lugares por una retórica marcadamente estable y repetitiva. Para comenzar podemos citar como ejemplo de ello un documento titulado "La edad del aprendizaje"⁴:

El aprendizaje es la llave de la prosperidad...invertir en el capital humano será la llave del éxito de la economía global del Siglo XXI cimentada en el conocimiento' (p.7). 'Para

continuar compitiendo, nosotros debemos prepararnos para enfrentar los enormes cambios sociales y económicos, para así darle sentido a la rápida transformación del mundo y para incentivar la imaginación y la innovación (p. 10)

Para ilustrarlo con otro ejemplo, el Ministerio Sueco de Educación afirma que la educación de adultos debe:

...disponer de las oportunidades para la educación continua y para el desarrollo personal, tanto en lo que respecta al papel como ciudadano como al de trabajador. Esta debe consistir de conocimiento y de creatividad, y de aptitud para aprender nuevas cosas y para adaptarse a los cambios⁵

Y, no faltan las medidas promulgadas por la Unión Europea:

La aproximación hacia el aprendizaje a lo largo de la vida representa una Estrategia de política esencial para el desarrollo de la ciudadanía, la cohesión social, el empleo y la realización individual⁶

El pronunciamiento de UNESCO contiene términos aún más francos e imperativos:

63

¹ Colabora con el Centro para los Estudios de Políticas en Educación Crítica de la Universidad de Londres. Es Profesor de la cátedra de Sociología de la Educación Karl Mannheim en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Correo electrónico: s.ball@ioe.ac.uk. Título en inglés: Lifelong Learning, subjectivity and the totally pedagogised society. Traducción: María Eugenia Romero (2009).

² Edwards, R. y K. Nicoll, 2001, Pág. 104.

³ Las historias reales y de ficción comparten la misma clase de recursos textuales para la construcción de descripciones fidedignas, mediante la construcción de secuencias plausibles o inusuales que corresponden a: causas y consecuencias, actividades y exigencias, carácter y circunstancias Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. London, Sage.

⁴ DFE (1998), de un documento titulado: *The Learning Age (La edad del aprendizaje)*.

⁵ Suecia, Ministerio de Educación, 1998 p. 8.

⁶ Comisión de la Unión Europea, 2002, Informe Europeo sobre los indicadores de calidad del aprendizaje a lo largo de la vida.

• INTERNACIONAL •

El transcurrir transparente del cambio tecnológico ha convalidado por igual a las comunidades de negocios y a las naciones de la necesidad de una flexibilidad en la calidad exigida a la fuerza de trabajo. No se puede esperar en el futuro que los sistemas educativos entrenen una fuerza de trabajo para trabajos estables en el sector industrial; en lugar de ello, estos sistemas deben entrenar a los individuos a ser innovativos, capaces de desarrollarse y de adaptarse a un mundo que está cambiando rápidamente, y a su vez, asimilar los cambios⁷

La noción de aprendizaje a lo largo de la vida en estos textos hábilmente concebidos, se construye en relación con ficciones minuciosas de la "economía del conocimiento" dentro de la cual, se convoca a una nueva clase de trabajador, innovador, creativo y con carácter de empresario. Como siempre, las economías reales son "más complejas y desordenadas"⁸ y desiguales de lo que estos textos proclaman; debemos considerar todos estos pronunciamientos más como ficciones parciales y no como simples verdades, aunque ellas no están por fuera de las verdaderas y "reales" economías de países reales y de la cotidianidad del trabajo de la mayoría, y es, únicamente un símil de lo que aquí se describe⁹. En el núcleo de este discurso eferescente alrededor del aprendizaje a lo largo de la vida se vislumbra al individuo emprendedor.

64 *Un individuo emprendedor posee una disposición positiva, adaptable al cambio el cual lo considera normal y como una oportunidad, más que como un problema. Un individuo emprendedor que considere el cambio en esta perspectiva, va a lograr una seguridad que surge de su auto-confianza.... etc.¹⁰*

Estos textos también bosquejan una maquinaria política de mecanismos, procedimientos y tácticas, armada e inmersa en los programas de aprendizaje a lo largo de toda la vida. El "trabajo de la política gubernamental se hace realidad parcialmente al poner [dichos] textos en práctica"¹¹ y forma parte inherente de su contenido. La urgencia, la inevitabilidad y el cambio radical forman parte de este contexto. Cualquier ausencia de claridad y coherencia en estos pronunciamientos y la asociación de estos elementos entre sí no es tan importante. Dichos textos, [b]

adoptan un lenguaje novedoso acompañados de un conjunto de técnicas para pensar acerca de los objetos, los objetivos y metas, los mecanismos y los límites del gobierno¹².

El contenido de estos documentos y el objeto de sus políticas conciben una nueva clase de persona y una nueva 'ética de la personalidad'; en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida 'es requisito que se construya y complete un nuevo ser a manera de persona con carácter empresarial'¹³. Estos textos articulan la producción de un Nuevo tipo de trabajador, de ciudadano, de aprendiz con nuevas disposiciones y cualidades; denominado por Kuhn y Sultana el Ciudadano Aprendiz Europeo¹⁴. En efecto, se construye una nueva ontología del aprendizaje y de la política y una 'tecnología del ser' bastante elaborada, a través de la cual damos forma a nuestros cuerpos y a nuestras subjetividades conforme a las necesidades de aprendizaje, 'desarrollando no solamente un 'sentido' de nuestra personalidad, sino también, una 'sensibilidad': ello significa, un requisito para nuevos sentimientos y para una nueva moral...'¹⁵. El aprendiz de toda la vida pervive dentro de un nuevo ambiente moral¹⁶ en el cual los valores, las relaciones sociales y la autoestima se asocian fuertemente con las exigencias e imperativos de una vida empresarial en la cual 'el empresarismo se sitúa como el principio de "la buena vida"¹⁷. Parece que 'la política económica' del Empresarismo no conociera fronteras respecto a donde podría ser puesta en marcha¹⁸ o sobre quién aplicarlo. Dentro de estas políticas nosotros estamos -tal como lo afirma Falk-¹⁹: 'sentenciados a convertirnos en Aprendices de por vida'. Nos movemos inexorablemente hacia la 'sociedad del aprendizaje', sociedad en la cual 'cada adulto posee un programa de aprendizaje personal, debidamente redactado y monitoreado por un tutor; y, cada organización busca convertirse en una organización para el aprendizaje'²⁰.

Con claridad, Tuschling y Engeman la han denominado 'el régimen del aprendizaje' con su concomitante 'régimen de documentación del individuo'²¹. A través de las bases de datos, los portafolios, las auditorías, las autoevaluaciones y las revisiones de aprendizaje las personas que participan en el aprendizaje a lo largo de la vida conforman grupos de individuos 'que deben sobresalir y destacarse'²².

7 UNESCO, 1996, *Proyecciones y Consideraciones de Política*, París.

8 Edwards R. y K. Nicoll, 2001, Pág.111.

9 Cf. Keep, E., 1997.

10 Organización para el Desarrollo Económico y la Cooperación OCDE. Informe: *La cultura empresarial: un reto para la educación y el entrenamiento*.

11 Fairclough, N., 2000, Pág. 158.

12 du Gay 2004, Pág.40.

13 McWilliam, E. 2002, Pág.292.

14 Kuhn M. y R. Sultana, 2006.

15 Colley, James et al., 2003, Pág.471.

16 Haydon, G., 2004.

17 Edwards, 2002, Pág.357.

18 du Gay 2004, Pág.40.

19 Falk, 1999.

20 Keep, E., 1997, Pág.457.

21 Tuschling A. y C. Engeman, 2006.

22 Foucault, M., 1979, Pág.187.

Esta es la síntesis de una sociedad 'totalmente pedagógica' y de la 'pedagogización de la vida' en la cual el aprendizaje representa una actividad interminable, 'en la cual el Estado se mueve para no dejar espacio o tiempo que no forme parte de este principio'²³. Es un sistema social en el cual los individuos permanecen disponibles para la re-educación y el re-entrenamiento – 'con la habilidad para beneficiarse de las permanentes reformas pedagógicas'²⁴ que a su vez, permiten el olvido de viejas prácticas y un compromiso para 'des-aprender' durante toda su vida²⁵. El aprendizaje durante toda la vida no es otra cosa que 'un proyecto de recuperación económica, social y epistemológica dedicado más a delimitar y no a expandir las subjetividades de los aprendices'²⁶. Para este aprendizaje se requiere una ausencia de profundidad, un ser sin conocimiento acumulado que pueda desembarazarse de las cargas de la experiencia, puesto que en esta perspectiva, la experiencia es un obstáculo al cambio. Más bien, la flexibilidad, la innovación, la creatividad, la evolución y la adaptabilidad dentro de este 'laberinto confuso'²⁷ de aprendizajes que aparece en las políticas figurativas del aprendizaje a lo largo de la vida, se convierten en técnicas para controlar a las poblaciones que permanecen en condiciones de inestabilidad e incertidumbre económica y social²⁸; ésta forma, se establece un 'orden a la diversidad y a la multiplicidad de la humanidad'²⁹. Esta es pues, una forma de *Darwinismo económico*³⁰: adaptarse, evolucionar o convertirse en irrelevante.

Dentro de todo ello, muchos analistas han señalado que la adquisición, desarrollo y 'actualización' de habilidades y competencias se convierten en una responsabilidad personal del trabajador como individuo, todo ello basado en un principio de que la persona posee 'una autonomía virtuosa, disciplinada y responsable'³¹. Concomitantemente, tanto instituciones como gobiernos se manifiestan mucho menos responsables con sus trabajadores y con los ciudadanos en estos y en otros aspectos.

Hacia finales de la década de 1970, los líderes de distintas naciones comenzaron a buscar la forma para romper el ciclo corrosivo de la inflación creciente y de la economía estancada a través de la reconstrucción de la economía

de los Estados Unidos en la imagen de sus predecesores de frontera- las industrias sin regulación, disminuyendo los programas sociales y promoviendo la noción ideal de una economía de mercado libre en la cual cada individuo debe forjarse su propio camino, libre de alcanzar el éxito o el fracaso, basado tanto en el mérito como en la suerte. En general, puede afirmarse que sus esfuerzos por la transformación de la economía han sido exitosos. Sin embargo, la reconstrucción de la economía significa un precio que no ha sido señalado: y es el aumento considerable y cuantificable de los riesgos que los ciudadanos Americanos deben confrontar para proveer y sostener a sus familias, pagar sus hipotecas, ahorrar para el retiro y destinar emolumentos para una adecuada calidad de vida

Un amplio conjunto de medidas protectoras de las que dependían antiguamente las familias y que las salvaguardaban de la confusión económica –entre estas, la estabilidad laboral, una amplia cobertura de servicios de salud, un sistema pensional garantizado, cortos períodos de desempleo, beneficios de desempleo a largo plazo, y adecuada financiación para los programas de entrenamiento laboral – han sido abolidos si no en su totalidad, al menos, han sido disminuidos³².

'El sujeto educable hoy en día se crea a partir y en relación con una nueva racionalidad de gobierno donde él mismo se construye mediante sus propias escogencias y acciones'³³. Este sujeto 'vive para interpretar su realidad y su destino como un asunto de responsabilidad individual; el existe para hallar significado a su propia existencia dándole forma a su propia vida con sus propios actos y escogencias'³⁴; 'a los individuos responsables se les convoca para examinar sus propias vidas con ciertas técnicas administrativas y actuariales como si fueran sujetos de un nuevo régimen de bienestar privado'³⁵. El aprendizaje a lo largo de la vida se puede considerar como una micro-tecnología de poder que, a su vez, trabaja para dichos fines, promoviendo e impulsando a los individuos para que alcancen una autoconfianza y un empresarismo, y que de ésta forma sean capaces de desarrollar sus capacidades y que, constantemente se estén 'recomponiendo', a manera de una 'optimización' individual permanente³⁶, que se impone sobre

23 Berstein, B. 2001, Pág.377.

24 Berstein, B. Op. Cit, Pág.365.

25 Bauman, Z. 2004, Pág.22.

26 Falk, Op. Cit., Pág.7.

27 Bauman, Z. 2004.

28 Berstein, B. Op. Cit.

29 Foucault, M., 1979, Pág.218.

30 Edwards, R. y K. Nicoll, 2001.

31 Dean, 1999, Pág.155.

32 Los Angeles Times October 10th 2004 www.latimes.com/business/la-fi-riskshift3oct10,1,4792299.story accessed 24.08.09

33 Fejes, A., 2006, Pág.676.

34 Rose, N. 1988, Pág.151.

35 Peters, M., 2001, Pág.60.

36 Dean, 1999, Pág.20.

• INTERNACIONAL •

las personas como sujetos activos. En esta postura, *'el ser empresarial va a construir su propia vida a manera de una empresa'*³⁷. Como una categoría de persona y como una personalidad ética, se demuestra que el empresario ahora *'debe ser considerado como un ser que asume una importancia ontológica'*³⁸. El principio empresarial tal como se divulga se convierte en un *'principio generalizante'*³⁹ del funcionamiento de la gobernabilidad; las narrativas empresariales se insinúan en todos los lugares y desde el corazón mismo del aprendizaje y de la infancia:

*En el año 2006 y, con la finalidad de fomentar y promover a los empresarios del mañana, todas las escuelas del país deberán ofrecer educación empresarial, y todo centro de formación superior o universidad deberá poseer una institución par que sea, a su vez, empresa líder en el campo de los negocios*⁴⁰.

Dicha situación posee algunas bases que merecen ser examinadas⁴¹. Primera, *'el hecho de que el mercado represente la mejor forma para alcanzar acuerdos organizacionales efectivos posee su status paradigmático'*⁴². Segundo, *'la ética de la creación de la riqueza'* significa una medida de éxito y valía última (los nuevos héroes de la economía y de la política educativa son *'campeones de negocios'*, y empresarios que se han hecho a sí mismos). Ello representa, una *'forma de capitalismo extremadamente individualista'*⁴³ basada en una *'búsqueda precipitada de importancia tal como la define el Mercado'*⁴⁴.

Examinemos a continuación a este nuevo empresario, aprendiz a lo largo de la vida y su contexto económico y social más general, o al menos tal como figura en los discursos económicos y sociales pregonados por los textos de política educativa y, en algunas teorías sociales.

El entorno económico

El discurso sobre la necesidad e inevitabilidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida se maneja mediante el pro-

nunciamento repetitivo de las urgentes demandas de la globalización. Tal como lo afirmó Tony Blair en una entrevista a la revista Newsweek:

*Quejarse acerca de la globalización es tan inoficioso como tratar de devolver la marea. La competencia asiática no se puede dar por terminada; simplemente hay que combatirla. Y ahora, Europa está totalmente atrasada en lo que respecta a las medidas de una economía moderna*⁴⁵. Esta es la *'lógica necesaria de la política económica del Nuevo Laborismo'*⁴⁶ y de lo que tanto la Unión Europea, la Organización para el Desarrollo Económico y la Cooperación OCDE y UNESCO, articularon a través de los diversos *'textos persuasivos'*⁴⁷ ya citados. Este es pues, el espíritu de subordinación de la *'política social a las demandas de la flexibilidad del mercado de trabajo y de la empleabilidad y los imperativos percibidos por la competitividad sistémica o estructural'*⁴⁸ a través de la cual y en el nombre de la que *'el individuo y SU sociedad se ven cada vez más interrelacionados'*⁴⁹.

Y, por supuesto como *'educadores'* nos vemos incluidos y *'convocados'* por estos textos. El aprendiz y las organizaciones del aprendizaje (como por ejemplo las universidades) deben recomponerse para responder a las exigencias⁵⁰, esto es, a la globalización y a desempeñar sus papeles en la economía de la competencia. Todos los individuos y los actores institucionales y sus disposiciones y respuestas se ven atados dentro de estos textos para seguir el destino de una nación dentro de la economía global. Estos son los límites de nuestro sentido e imaginación acerca del aprendizaje dentro de la *'política general de la verdad'* contemporánea⁵¹. Debemos entonces renunciar al pasado y someternos a ser re-formados como sujetos de la globalización y sujetos globales, moviéndonos a través de *'una Educación Superior que no tiene fronteras'*⁵².

Existe una narrativa de fácil comprensión en otros textos ya citados, una *'singularidad insistente'*⁵³ que asocia mucho más de cerca las intimidades cotidianas de las prácticas educativas a la economía global. Se observa un diálogo que acomoda al *'antiguo'* sector público, en contraste con el sector público

37 Rose, N. Op.Cit.Pág.154.

38 du Gay, 1996, Pág. 181.

39 Gordon, C.,1991, Pág.42.

40 Manifiesto de elección del Partido Laborista, P. 23, 2005.

41 McWilliam, f/c.

42 du Gay, P. 1991, Pág. 45.

43 Heelas, P. y P.P. Morris, 1992, Pág. 3.

44 Falk 1999, Pág.1.

45 Newsweek, Noviembre, 2004.

46 Watson M. y C. Hay, 2003.

47 Edwards, R. y K. Nicoll 2001, Pág. 111.

48 Jessop, B.,2001, Pág.2008.

49 Tuschling A. y C. Engeman, 2006, Pág.452.

50 Edwards R. y K. Nicoll. 2001.

51 Foucault, M. 1980, Pág.131.

52 <http://www.unesco.org/iiep/virtualuniversity/files/chap3.pdf>.

53 du Gay, P. 2000, Pág.78.



► *El aprendizaje a lo largo de la vida comienza ahora a más temprana edad. La noción de éxito y de fracaso es un asunto de asumir o no, posiciones empresariales, de tener talento o no tenerlo, y ya no representa un asunto de “¿quién es Usted?” sino de: “¿En qué es lo que Usted se puede convertir?”*

‘moderno’ y la ‘nueva’ economía como una amenaza para la competitividad; este principio se considera un anacronismo, algo sin importancia.

¿Hemos asumido pasos modestos e importantes para el mejoramiento? ¿O damos un gran paso hacia la transformación? Permítame explicarlo en lo que se refiere a la educación... nosotros abrimos el sistema a nuevas y diferentes formas de educación... No hay nada equivocado en los antiguos principios, pero si dichos principios funcionaron antes, deberían también hacerlo en la actualidad⁵⁴.

El contexto social

El concepto de aprendiz de toda la vida también adquiere perfecto sentido cuando aquél individuo, caracterizado por su adaptabilidad y flexibilidad es trasladado a un entorno social post-tradicional, separado violentamente de los límites de clase y de comunidad, para convertirlo en un proyecto de realización totalmente individual. Esta situación es bastante atractiva: el nuevo ser, aprendiz empresarial, significa un conjunto de posibilidades no realizadas, y en lugar de la tradición, pervive el principio del mérito. La noción de éxito y de fracaso es un asunto de asumir o no, posiciones empresariales, de tener talento o no tenerlo, y ya no representa un asunto de *quién es Usted* sino de *en qué es lo que Usted se puede convertir*. De allí que el *empresarismo* y la *imparcialidad* permanezcan ‘naturalmente’ juntos. *Empresarismo y equidad. Ese es nuestro sueño⁵⁵.*

A. Giddens se refiere a la política de ‘la sociedad del aprendizaje’ como aquella que ‘redistribuye posibilidades’ y no recursos, pero también reconoce que: ‘En un orden social como éste, los privilegiados se ven obligados a ser capaces de conceder ventajas a sus propios hijos-destruyendo de ésta forma la meritocracia⁵⁶; las políticas del posbienestar se interesan por la creación de la riqueza y no por la redistribución de la misma. Todo esto por supuesto, más que un simple fenómeno asociado al aprendizaje a lo largo de la vida se representa y refleja, tal como el caso citado por Giddens, cómo una ‘política intelectual’ promulgada, -como parte de una metafísica denominada por U. Beck ‘la segunda modernidad’ o ‘la modernización reflexiva’ con sus ‘mecanismos de desarraigo’-⁵⁷ que disuelve los parámetros tradicionales de las instituciones sociales y políticas así como los ‘marcos de referencia protectores’ y conlleva ‘el surgimiento de un individualismo social’ con el resultado de que ‘las personas relegan sus compromisos de clase y deben aducirse a sí mismas para planear y programar sus biografías individuales acorde con el mercado de trabajo⁵⁸. Así, las certezas sociales son objeto de interrogación. Se pierden los vínculos sociales y por ello, aumenta el aislamiento social. Tal como lo aduce Z. Bauman, la identidad humana se transforma de un ‘don’ a una ‘tarea’. Al individuo se le hace responsable de desempeñar una tarea y de enfrentar los ‘efectos secundarios’ de la misma, a medida que nosotros buscamos ‘un portafolio de identidades’ en una ‘estructura social ambivalente’, y, además confrontamos aquellas incertidumbres extravagantes con un conocimiento incompleto; ‘la biografía estandarizada se convierte en la biografía seleccio-

54 Blair, Tony, Conferencia del Partido Laborista, otoño de 2002.

55 “Knowledge 2000” –Conocimiento 2000 Conferencia sobre la Economía del Conocimiento. Tony Blair <http://mbbnet.umn.edu/doric/economy.html>.

56 Giddens, A. 1998, Pág.102.

57 Giddens, A. 1991.

58 Beck, U. 1992, Pág. 87.

• INTERNACIONAL •

nada, en la biografía que cada individuo debe hacer⁵⁹. Esta situación aumenta el deseo por 'una vida propia', por una 'vida de experiencias' y por una 'biografía de soluciones' que dejan un sentimiento individual de 'tristeza y soledad en un mundo que no le provee de apoyos psicológicos'⁶⁰.

Sin embargo, debemos ser precavidos con el análisis de Beck y de Giddens, precauciones que frecuentemente se pasan por alto. En primer lugar, 'la perplejidad de la obligación de la auto-determinación' que produce sus propias inequidades. La incertidumbre representa una experiencia disímil según la posición social que se detente y los distintos grupos sociales poseen distintas formas de acceso a los recursos, habilidades y capitales requeridos para afrontar de manera efectiva la ambivalencia de la situación, el futuro y la responsabilidad. Aquellos que viven por fuera de la posibilidad de escogencia o que no poseen las competencias claves para hacerlo, son 'socialmente excluidos'. En segundo lugar, aquellas 'posibilidades de escapatória' significan una de las pocas libertades peculiares dentro de las cuales los individuos se ven 'condenados a una actividad'⁶¹ y a la necesidad de escogencia, y deben actuar conforme a las orientaciones de vida de una 'existencia responsable' (p. 135). Se ven 'obligados' (p. 88) a verse a sí mismos como el centro de planeación de su propia vida. De esta forma, nos vemos 'obligados a ser libres'⁶². Existen condiciones de libertad y de individualismo dentro de las cuales, lo que se denomina 'vida responsable' está específicamente definido, si no es que es considerado 'obvio' y dentro del cual 'nosotros jamás sabremos lo suficiente y nunca vamos a desarrollar todas las capacidades y competencias necesarias' (Bernstein citado en Bonal 2003). La capacidad de cambiar se 'convierte en la actualidad en un índice de aptitud'⁶³. A los individuos se les exige reiterativamente a que 'hagan algo de sus vidas y a que utilicen sus habilidades y potenciales al máximo'⁶⁴— donde los conceptos de 'algo de sus vidas', 'habilidad' y 'potencial' están estrechamente limitados; '... nadie puede simplemente 'escapar' de las transformaciones inherentes a la modernidad'⁶⁵.

Aquellos que se consideren no aptos para ejercer esas condiciones de libertad son objeto de intervenciones remediales y forzados a convertirse en individuos 'activos' dentro de las

políticas sociales de bienestar que proponen cultivar atributos individuales preconcebidos como apropiados —como por ejemplo, la autoestima, la autoconfianza, la automotivación, la ambición y la eficacia. Para aquellos socialmente excluidos, que no poseen 'estructuras protectoras' esta situación puede fácilmente convertirse en el despojo de la individualidad y en una forma inexorable de soledad y de pobreza⁶⁶. El individuo es señalado como culpable por su fracaso en la construcción exitosa de una nueva persona. Aquellos que fracasan, son considerados como 'individuos disminuidos'⁶⁷, vulnerables, 'personas a riesgo', 'frágiles', por ello son considerados como individuos patológicos y estigmatizados. Falk debate que la noción de aprendizaje a lo largo de la vida actúa en la actualidad para convertir a la educación en algo más intruso en las vidas y, por supuesto, ocasiona más daño a aquellos que no deciden optar por este tipo de aprendizaje⁶⁸. En esta instancia entra a actuar el Estado —cuando hay un fracaso respecto a la responsabilidad, 'un proceso a la vez económico y moral'⁶⁹; cuando el Estado interviene, es como agente moral autoritario. Ahora, me interesa demostrar lo propuesto de una forma mucho más práctica y desarrollar y puntualizar al aprendiz a lo largo de toda la vida dentro de una serie de escenarios —de la cuna a la tumba—; aunque soy conciente que sería posible otra clasificación.

Una maternidad total

El aprendizaje a lo largo de la vida comienza ahora a más temprana edad. Cada día, más y más familias invierten mayores esfuerzos en convertir las vidas de sus propios hijos en "Proyectos"; allí, la madre se convierte en la 'oficina de planeación' de una clase particular de sujeto educativo; ello ocurre especialmente en las clases medias y, especialmente, en una época de inseguridad subjetiva generalizada y de temores de fracaso⁷⁰. Dentro de tales familias el trabajo de socialización del capital cultural y de la autoformación es agotador, —hasta los extremos— y totalmente deliberado, en total contraste con el retrato que describe Bourdieu y que pudo ocurrir en tiempos pasados⁷¹. La inversión importante de la madre en tiempo, energía, dinero y compromiso emocional representa un producto de lo que podría denominarse 'maternidad intensiva' o 'maternidad total' —se orienta a aumentar el

68

59 Beck, U. 1994, Pág.15.

60 Giddens, A. 1991, Pág.3.

61 Beck, U., 1992, Pág.162.

62 Rimke, H.M. 2000, Pág. 73. Triantafillou, P. y M. Risjerg Nielsen (2001). En "Policing empowerment: the making of capable subjects." *History of the Human Sciences* (14): 2, señalan 'que a medida que el empoderamiento es más efectivo- hay mayor participación del sujeto en hacerse cargo de sí mismo para promover el bienestar —de sí mismo o de su familia — la persona se ve mucho más comprometida con relaciones de poder'.

63 Bauman, Z., 2000, Pág.19.

64 Blair, Tony, 2002.

65 Giddens A. 1991, Pág.22.

66 Santos, 1995.

67 Ecclestone, K., 2007.

68 Falk, 1999, Pág. 8.

69 Peters, M., 2001, Pág.61.

70 Enrenreich, B., 1989.

71 Bourdieu, P., 2004, Pág.18.

desarrollo intelectual, físico, social y emocional del niño; *'la mayor parte del tiempo libre está destinado a maximizar el capital cultural'*⁷². Me refiero a aquellas madres que asumen la responsabilidad para investigar, organizar y hacer seguimiento del cuidado y la alimentación de los niños⁷³. *'El papel de la mujer es el de convertir el capital económico en capital simbólico a través de la manifestación de los gustos y escogencias'*⁷⁴.

Lo que se podría llamar *'la construcción del niño'* en términos de sus *'talentos'* o *'habilidades'* particulares se convierte, entonces en *'el producto de una inversión de tiempo y de capital cultural'*⁷⁵, y también en una inversión de dinero. Cada vez más, ésta *'construcción'* – definida como las formas en que nosotros conceptualizamos y nos damos cuenta de quienes somos⁷⁶ – comprende la organización de complejas actividades comerciales y de entretenimiento, la cual no depende completamente del *'capital cultural comprendido en la totalidad de la familia'*⁷⁷. La adquisición de aprendizaje mediante la compra o las diversas experiencias de consejería y apoyo (como por ejemplo, las actividades de entretenimiento, las tutorías o las escuelas de padres) son posibles porque el capital económico es convertido en capital cultural.

Las actividades disponibles para los niños son múltiples y muy diversas, pero hacen énfasis principalmente en la estética –música, teatro, arte y danza. El papel que la estética desempeña en este caso es a manera de un vehículo de acumulación de cultura para el intercambio –*convirtiendo a la cultura en una propiedad de la clase media en sí misma'*⁷⁸ aunque al mismo tiempo actúa a manera de diversión y satisfacción por parte de los niños. Estos factores no son mutuamente excluyentes. Es bien cierto que la educación estética comprende *'una relación particular con la cultura como recurso, la cual es utilizada para el desarrollo individual'* (p. 137) –una forma de extensión –y de acumulación del valor individual. Los dos aspectos seguramente son inseparables, como parte de aquello que se adquiere y es la capacidad divertirse; el saber lo que es bueno y es bueno para ti mismo. Es una inversión personal en actividades atractivas.

Para algunos padres de familia las actividades para sus niños forman parte de un proceso de construcción y hallazgo de la individualidad del niño, asegurando la identificación y

desarrollo de sus talentos y habilidades al máximo. En este caso, los padres funcionan dentro de una lógica donde pervive la idea de la *'búsqueda de la construcción del ser'*⁷⁹ la cual yace en el corazón del individualismo liberal, –la idea, es, la de que aquellos individuos que todavía *'no posean identidades'*– puedan tomar decisiones a medida que pasa el tiempo para lograr dicha construcción⁸⁰. Este es un tipo particular de individualismo, y una clase particular de libertad, enraizados en la especificidad y particularidad de los jóvenes y niños y en la idea de que este niño puede ser capaz de desarrollar sus capacidades o potencial innato y convertirse en un sujeto auto-desarrollado, esto es, en una persona con valor categórico. Se le proveen las oportunidades, se hacen las escogencias y se toman decisiones, luego, se asume un estilo y una orientación hacia la acción, todo ello, una vez que el universo social del niño o del joven se ha iniciado. Allí se establecen las responsabilidades individuales sobre el ser.

Parte del trabajo de transmisión de conocimiento y de formación tiene lugar por fuera de la familia, en muchos casos a través de la utilización comercial de servicios especializados. Estos incluyen las clases privadas, las actividades de enriquecimiento (como por ejemplo, las instituciones inglesas denominadas StageCoach⁸¹, Tumbletots y Cresendo). Se consiguen expertos que venden productos y servicios *'educativos'* directamente a los padres y a los aprendices; los materiales de aprendizaje (como libros y programas de computador) así como los juguetes educativos y lo que se denomina *'edu-entertainment'*⁸² –*diversión con un propósito'* motivan y empujan a los padres de familia a *'buscar soluciones de consumo para resolver los problemas de su paternidad'* (p. 85). Para los padres de familia ya no es suficiente ser intuitivos. La paternidad se ha visto cada día más politizada y comercializada. Los padres de familia pertenecientes a las clases medias deben vivir conforme a modelos que abusan de su confianza. (Por ejemplo, los cursos para padres no son solamente para aquellos para quienes el Estado considera que poseen escasas habilidades paternales; en el Reino Unido, compañías como aquella denominada *The Parent Company (La Compañía de Padres)* ofrece seminarios nocturnos por valor de £45 libras esterlinas⁸³ por persona en áreas como aquellas tituladas *'Cómo educar niños'* y *'Cómo educar niñas'*. También ofrecen cursos para padres vía telefónica. Otra institución, de-

72 Bourdieu, P. Op. Cit. Pág.19

73 Vincent, C. y S. Ball, 2006.

74 Skeggs, B., 2004, Pág.142.

75 Bourdieu, P.Op. Cit., Pág. 17.

76 Hacking, I.,1986.

77 Bourdieu, P. Op. Cit. Pág.19.

78 Skeggs, B. 2004, Pág.135.

79 Jordan, B., M. Redley et al., 1994, Págs. 5-6.

80 Bauman, Z., 1993, Pág. 4.

81 El Stagecoach Theatre Arts fue fundado en el año 1988 y en la actualidad funciona en 355 escuelas del Reino Unido; en el año 2001 fue puesto en el mercado de valores AIM (Alterative Investment Market).

82 Kenway, J. y E. Bullen, 2001.

83 1 £: 1.64U\$D. Aproximadamente U\$73,8 (<http://es.exchange-rates.org/rate/GBP/USD>. Consultado agosto 24,2009), lo cual equivale aproximadamente a \$147.402.00 pesos col (Tasa representativa del Mercado EL TIEMPO, lunes 24 de agosto 2009 Pág. 2-1; \$1.997.31).

• INTERNACIONAL •

nominada *The Parenting Practice (La práctica de la paternidad)*, ofrece habilidades como las siguientes: 'Habilidades para Transformar su vida familiar' – "¿Quisiera Ud. ser un padre más efectivo, calmado, con niños más felices y colaboradores?" Se ofrecen talleres (todos a £38 libras por persona⁸⁴, £60 libras por pareja⁸⁵ con los contenidos: 'Cómo reducir las reyertas entre hermanos' y 'Mejorando las relaciones entre Adultos y Niños'). B. Bernstein considera esto como otra transformación pedagógica parte de esa sociedad pedagogizante en la cual las 'unidades familiares' deben organizarse para desarrollar las habilidades de los padres⁸⁶. Para aquellos padres considerados por el Estado como 'padres fracasados' se organizan intervenciones remediales y disciplinarias incluyendo la asistencia obligatoria a la escuela de padres⁸⁷.

El aprendizaje obligatorio de los jóvenes para hacerlos flexibles y responsables de su desarrollo

En esta etapa del aprendizaje a lo largo de la vida, 'el centro de la atención ya no es el currículo que los aprendices deben dominar sino las habilidades para organizarse a sí mismos y a percibir y a utilizar las circunstancias que se les presenten como oportunidades de aprendizaje'⁸⁸. Aquellas son las oportunidades de las que se espera produzcan un 'trabajador altamente flexible con habilidades para administración, manejo de información, comunicación, resolución de problemas y toma de decisiones'⁸⁹. 'La economía global ya ha dado por terminada la noción de "un trabajo para toda la vida"'. El imperativo actual no es otro que la empleabilidad de por vida⁹⁰ y su concomitante 'entrenabilidad': esto es, 'la habilidad para ser enseñado... la habilidad para responder efectivamente a una pedagogía intermitente, concurrente y subsecuente'⁹¹— esto es, a convertirse en una persona que 'permanentemente es objeto pedagógico'.

Esta es una persona que posee las 'competencias sociales' adecuadas, o las 'cualificaciones esenciales' o, en otras palabras 'las disposición autorganizacional'⁹². Respecto de ésta

concepción de la individualidad, Gordon (1991 p. 43) señala que 'el gobierno económico se toma de las manos con la concepción conductista y trabaja para 'reemplazar los compromisos internos y la dedicación por instrumentalidades a corto plazo' (p. 76)⁹³.

Con la finalidad de influenciar las tendencias del desempleo juvenil a largo plazo los Estados Miembros intensificarán sus esfuerzos para desarrollar estrategias preventivas de empleabilidad mediante la identificación temprana de las necesidades individuales⁹⁴

Dentro de este mundo social del aprendizaje todo es posible, pero nada es estable. No existe una certeza en la cual nos podamos apoyar, debemos convertirnos en sujetos objeto de desarrollo, en lugar de individuos con una 'personalidad afianzada' capaces de alcanzar distintas realizaciones individuales en contextos y situaciones diferentes, que renuncian a los valores del modernismo. Cada vez más, se nota, que el aprender significa más **ser algo** que aprender ALGO. Ello no significa otra cosa que 'aprender a ser empleable'⁹⁵ y a ser entrenable, y, adquirir los atributos y disposiciones para lograr dicho fin. En la actualidad, tanto las 'habilidades' como el conocimiento son 'bienes perecederos'⁹⁶. Los compromisos sociales y colectivos de una identidad definida son ahora redundantes y representan un obstáculo. Los trabajadores jóvenes deben constantemente, trabajar sobre sí mismos para convertirse en sujetos capaces de ser empleados y participar en una lucha por evitar caer en la 'zona de la precariedad'⁹⁷. Los jóvenes deben internalizar y asumir la responsabilidad de las necesidades del Estado en una situación en la que no existe lugar para las historias personales y para las condiciones sociales del aprendizaje. Así, el futuro se disuelve en la incertidumbre y la precariedad, 'posponiendo para siempre' los intereses individuales⁹⁸; quedamos así limitados al corto plazo en todo sentido, a la buena disposición para ser diferentes, para cambiar; en ello, quedamos 'descentrados'.

84 Aproximadamente U\$61.94 (<http://es.exchange-rates.org/rate/GBP/USD>. Consultado agosto 24,2009) 1 U\$: lo cual equivale aproximadamente a \$123.713.00.

85 Aproximadamente U\$98.40 (<http://es.exchange-rates.org/rate/GBP/USD>. Consultado agosto 24,2009), lo cual equivale aproximadamente a \$196.535.00.

86 Bernstein, 2001, Pág.365.

87 Home Office, 2003.

88 Tuschling A. y C. Engeman, 2006, Pág.458.

89 Peters, M., 2001, Pág.66.

90 DfES, 2003. Department for children, schools and families. <http://www.dcsf.gov.uk/index.htm> The future of Higher Education: White Paper.

91 Bernstein, B., 1996, Pág. 73.

92 ver Tuschling, A. y C. Engemann, 2006.

93 Y, Richard Sennett ha demostrado la forma como el principio del "corto plazo ... erosiona la confianza, la lealtad y el compromiso mutuo" (1998:24).

94 Consejo de la Unión Europea, 2000 p. 3.

95 Garsten, C. y K. Jacobsson 2003.

96 Garsten, C. y K. Jacobsson, Op. Cit, 2003.

97 Dorre, K.,2006. La precariedad en todo sentido se convierte cada día más en una situación cotidiana, no solamente caracterizada por los déficit materiales, la inseguridad, las condiciones de trabajo adversas y la ausencia de reconocimiento, sino que, más que todo incluye al decrecimiento de las posibilidades para que las personas puedan hacer planes a largo plazo en sus vidas. (ver 'la zona de la precariedad'. (Klaus Dörre noviembre de 2006 <http://www.goethe.de/ges/soz/dos/arb/pre/en1870532.htm>).

98 Deleuze, G. 1990

Algunos de los cursos denominados *De regreso al trabajo 'enseñan'* a comportarse como una persona neutral, así como a presentarse individualmente con las habilidades requeridas para lograr cierto tipo de trabajos.

B. Berstein⁹⁹ contrasta dicha '*habilidad*' con la capacidad para recibir enseñanza y reformarse en respuesta a las contingencias, con la habilidad del actor para '*proyectarse a sí mismo de manera importante y relevante hacia el futuro*' (p. 366); su debate radica en el hecho de que: '*El concepto de entrenabilidad, la llave para el aprendizaje a lo largo de la vida, la forma de socialización dentro de una Sociedad Totalmente Pedagógica erosiona el compromiso, la dedicación y la utilización coherente del tiempo, y por ello, es un concepto socialmente vacío*' (p. 366). El cambio en sí mismo se hace a-social y se despolitiza; esta no es otra cosa que la globalización, el cambio tecnológico, inevitable, irresistible y necesario. Como resultado, las experiencias se abstraen '*de las relaciones de poder donde no se permite criticarlas y no es posible comprenderlas*'¹⁰⁰. Los problemas del empleo son considerados como problemas de la empleabilidad –lo que Coffield¹⁰¹ ha denominado '*un concepto vacío e insatisfactorio... un deseo para ser entrenado y re-entrenado para la clase de empleo que esté disponible, lo que deja a los aprendices en la búsqueda de soluciones individuales para problemas del sistema... En el lenguaje de C. Wright Mills, la empleabilidad convierte el debate público de la escasez de buenos trabajos en el problema privado del re-entrenamiento constante*'. P. Bourdieu lo denominó adecuadamente '*explotación flexible*', definida como una forma nueva de dominación basada en '*la creación de un estado permanente y generalizado de inseguridad dirigido a forzar a los trabajadores a una continua sumisión y a que acepten la explotación*'¹⁰². Esta dominación se alcanza cada vez más, por medio de nuevas pedagogías íntimas de consejería, patrocinio, enseñanza individual, programas vocacionales anticuados, que permiten a los aprendices pensarse y considerarse a sí mismos de formas diferentes. Mientras que mucho de esto se dirige principalmente a los aprendices de la educación pos-obligatoria y de la Educación vocacional, en los textos de política educativa se presenta una amplia convergencia con la educación superior.

El adulto educable y objeto de Auto-Ayuda

Todo el tiempo Ustedes se construyen mediante el aprendizaje, durante el tiempo libre, en el trabajo y en la actividad

*educativa. Esta forma de razonamiento acerca del aprendizaje parece indicar una nueva forma de razonar acerca de cómo y de qué gobernar*¹⁰³

Como el '*momento*' final del aprendizaje a lo largo de toda la vida deseo considerar el fenómeno de auto ayuda. La literatura de la auto ayuda puede ser vista como una estrategia '*para reclutar a los sujetos hacia la búsqueda del mejoramiento individual y de la autonomía*'¹⁰⁴, estrategia que se hace cada vez mejor '*por medio de la evasión o la negación de las relaciones sociales*' (p. 61), nosotros debemos confiar en nosotros mismos y no en los demás, nosotros no somos responsables con nadie sino con '*nosotros mismos*', todo lo cual está basado en el postulado de que '*la gente puede ejercer el control y la maestría sobre sí mismos y sobre sus vidas*' (p. 62). Dicho postulado '*niega la inherente sociabilidad de ser*' (p. 62). Es, lo que este autor denomina '*hiper-individualidad*' (p. 67) o, lo que B. Bernstein llama '*una identidad terapéutica*', lo que significa '*una construcción auto-regulada... una construcción simbólica verdadera... una narrativa que construye una linealidad interna*'¹⁰⁵.

Al mismo tiempo, y de igual forma que con las actividades de los padres con los hijos ya comentadas, '*Los proyectos de Auto ayuda requieren de formas externas de autoridad y de conocimiento de expertos*'¹⁰⁶ La Auto ayuda se convierte en un bien comercial en la forma de libros y programas de computador de auto ayuda y a través del trabajo de '*entrenadores de estilos de vida, consejeros, terapeutas y asesores* varios. Nosotros podemos auto-ayudarnos hasta los límites de nuestras competencias para luego '*comprar o adquirir*' experiencia y apoyo para poder saber cómo trabajar mejor con nosotros mismos. Esa es la aplicación práctica de las habilidades para nuestra transformación en sujetos a través de las libertades de auto determinación. El proceso asume posteriormente una forma de flexibilidad o de transformación, a medida que nosotros escogemos quién deseamos ser, en quién nos queremos convertir, en un proyecto interminable de autorreflexión y actualización individual. La vida adquiere significado y valor '*al extremo que ella puede ser racionalizada como el resultado de las escogencias que yo he hecho o que haré en el futuro*'¹⁰⁷. De nuevo, se borran las relaciones de poder que construyen la personalidad. A través de técnicas calculadoras del manual de autoayuda

99 Berstein, B. 2001.

100 Gordon, C., 1991, Pág.73.

101 Coffield, 2006, Pág. 6.

102 Bourdieu, P., 1998, Pág.85.

103 Fejes A., 2006, Pág. 698.

104 Rimke, H.M., 2000, Pág.61.

105 Berstein, B., 1996, Pág.77.

106 Rimke, H. M., 2000, Pág.62.

107 Rose, N., 1996, Pág.57.

• INTERNACIONAL •

nosotros volvemos *'la mirada'* hacia nosotros mismos, para hacernos seguimiento, para ver si hemos *'adquirido significado'*. Aprendemos sobre nosotros mismos y nos autoconfesamos por intermedio de conocimientos híbridos con bases psicológicas. Sin ese autoconocimiento vamos a estar siempre enfrentando el peligro de cometer los mismos errores. Ese conocimiento representa lo más importante a medida que luchamos por vivir de conformidad con *'códigos de perfección'* tanto para la mente como para el cuerpo.

La auto ayuda asume el lugar de muchas *'interconexiones entre múltiples dominios de gobierno y de autoformación'*¹⁰⁸ convirtiéndose en una nueva forma de poder natural para manejar a los pueblos, para alcanzar docilidad y docilidad a medida que los gobiernos continúan *'ampliando y extendiendo sus capacidades para crear poblaciones flexibles, productivas y saludables'*¹⁰⁹

Discusión

Después de esta revisión del concepto de aprendizaje durante toda la vida señalo a continuación cuatro puntos específicos a manera de conclusiones.

Las relaciones sociales a distancia

El mundo del aprendizaje durante toda la vida está habitado por aprendices que están solos y se sienten solitarios. Es un mundo desprovisto de comunidad y de compromiso dentro del cual las relaciones sociales son cada vez más valoradas únicamente intrínsecamente, en un desplazamiento de lo que A. Wittel¹¹⁰ denomina *'red de sociabilidad'* que es mucho más *'informática'* que narrativa y que está principalmente basada en el intercambio de información. Es más, se presenta una individuación de las instituciones educativas en la medida en que se establece una competencia entre ellas para reclutar estudiantes y para desempeñarse, y en razón del carácter del lugar de trabajo educativo – con más y más proyectos a corto plazo, consultores, asesores independientes, funcionarios de agencias diversas, contratos a término fijo, mezcla de habilidades – este nuevo tipo de funcionarios o trabajadores viven *'con'* y *'para'* la organización, más que *'dentro de ella'* tal como Wittel (p 65) lo señala. Los lazos sociales en los espacios educativos se

convierten en efímeros, desechables, volátiles –nosotros vivimos tal como lo afirma Bauman en la *'edad de las contingencias'*¹¹¹. En este mundo moderno con características *líquidas* el trabajo de sostener relaciones sociales *'principalmente desarmables'*¹¹² es tan importante como cuando se trata de armarlas y organizarlas. Además, ello contribuye a la disolución de las obligaciones morales. Existe la percepción generalizada de que las relaciones sociales son un capital social, una forma de inversión en las relaciones sociales para los individuos y para el Estado. Aquí pervive una forma de desplazamiento de los valores de uso (una relación cualitativa) a los valores de intercambio (una relación cuantitativa) –una proporción de intercambio entre mercancías –de tal forma que el capital social le produce a Uds. tanto resultado en los niveles de empleo, como en la reducción del crimen. Las relaciones sociales son consideradas como una mercancía en sí mismas –algo en lo que *'se invierten'*, y que, produce *'beneficios y réditos'*. Deliberadamente, las relaciones sociales se producen y reproducen a medida que son objeto de *'consumo'*. Son vistas como *relaciones post-sociales'*¹¹³. Nosotros ya no *tenemos* relaciones sociales, nosotros *las hacemos, las construimos* y, por lo tanto, estas deben ser *administradas*.

Ya es muy obvio que las relaciones sociales se puedan manejar a distancia. Actualmente existen más y nuevas formas de sentirse solo en este e-mundo de aprendizaje a distancia. Las relaciones sociales se han *'de-localizado'*, basadas en las tecnologías de la comunicación y no en los encuentros cara a cara llamados *'una cultura sustituta'* de compromisos sociales¹¹⁴. Así, en el Internet nosotros podemos convertirnos en cualquier persona o en cualquier cosa sin que nadie nos mire a la cara. *'Ya no podemos referirnos a los social sin mencionar la técnica (Castells 2001)'*¹¹⁵. Nos hemos aferado emocionalmente a aprender *modelos de rol* de *'otros distantes'* quienes desempeñan el papel de *'compañeros regulares y dependientes'*¹¹⁶

La disminución de la responsabilidad

Todo lo anterior puede conducir a una *'responsabilidad moral disminuida'*¹¹⁷ a medida que adoptamos un estilo de conducta artificial olvidando las autenticidades y dando respuesta a las señales del mercado. Quedamos pues,

108 Rimke, H. M., 2000, Pág.71.

109 Edwards, R. y K. Nicoll, 1999, Pág.625.

110 Wittel, A., 2001.

111 Bauman, Z., 1996.

112 Bauman, Z. 2004, Pág. 22.

113 Knorr-Cetina, K., 2000.

114 Lury, C. 1997.

115 McWilliam, E. 2005, Pág.2.

116 Thompson, J.B., 1995m Pág.220.

117 Mason, M., 2001, Pág.47.

sujetos a luchar con el antagonismo de la funcionalidad y de la moralidad¹¹⁸. Persiste la 'privatización de la ambivalencia' que le da al individuo una estructura de la cual pocos pueden enorgullecerse¹¹⁹. Se corroe la confianza y la lealtad así como el compromiso mutuo¹²⁰. Solamente somos responsables ante nosotros mismos. Nos tornamos sujetos sociales con una moral y lealtades flexibles. 'Se niegan la esfera de lo público y la responsabilidad asociada a la ciudadanía... también son negadas las subjetividades con las que la ciudadanía posee obligaciones y de las cuales depende'¹²¹.

El mercado y las relaciones sociales como objeto

No es que conceptos como 'iniciativa', 'empresarismo', 'responsabilidad' o 'actividad' no representen capacidades humanas destacables... Más bien, es que dentro de esta individualidad empresarial ... [ellas] son estrechamente imaginadas en relación con el desempeño del intercambio de relaciones en el orden amplio de los mercados capitalistas¹²²

La existencia de las relaciones de intercambio representa una faceta recurrente en este relato. Falk señala que el aprendizaje durante toda la vida se comporta actualmente como un vehículo para vender mercancías y como algo valioso en sí mismo¹²³—en una variedad de sentidos, una privatización del aprendizaje. Los estudiantes de todo nivel, desde al preescolar hasta la educación superior se consideran *clientes*, un concepto que más adelante refuerza la idea de que su experiencia de aprendizaje es una mercancía que (idealmente) puede ser intercambiada en algún punto de entrada al mercado de trabajo¹²⁴. Aquí, las relaciones sociales se transforman en objeto. Como parte de la búsqueda por nuevos 'mercados' y la reorientación del consumidor, se desarrollan nuevas formas de 'entrega' y de consumo de la Educación lo cual puede resultar en la fragmentación de la experiencia del aprendizaje. El currículo se reorganiza como una secuencia a pedazos (Del tamaño de *bytes* como en el portal Internet de la BBC) que se pueden transferir a 'créditos' y combinados en novedosas formas sin garantía de coherencia interna —estas se 'ponen a disposición' como bien lo señala la jerga de la *Declaración de Bologna* — a 'un *currículum de Educación*

Superior para cortar y pegar' como lo llamó David Robertson, fluido y no lineal. Sin embargo, Robertson es optimista acerca de sus efectos en términos de la 'flexibilidad organizacional y el enriquecimiento entre los distintos campos profesionales académicos'¹²⁵.

Pero, el hecho es que tanto las relaciones pedagógicas como los valores entran a desempeñar un papel marginal. Lyotard en su revisión de la educación superior titulada *The Post Modern Condition*, la menciona como una 'exteriorización' y la sintetiza en sus términos como un cambio de preguntas sobre lo que 'es verdadero' y lo que 'es justo' a lo que 'es útil, vendible, eficiente'¹²⁶ El conocimiento ya no se legitima mediante las 'grandes narrativas de la especulación y de la emancipación' (p. 38) pero, más bien, en la pragmática de la 'optimización' —esto es, la creación de habilidades o de ganancias más que de ideales, lo que Lyotard también denomina la 'mercantilización del conocimiento'.

Antiguas inequidades, nuevas desigualdades

Las sensibilidades y motivaciones derivadas del aprendizaje a lo largo de la vida son sutiles y además, no son tan sutilmente 'clasificadas'. Los discursos sobre este tipo de aprendizaje congratulan y gratifican al individuo liberal perteneciente a una clase social móvil, parecido a un sujeto de clase media con recursos sociales, culturales, emocionales y financieros disponibles, con un 'estilo de vida' muy particular y con un repertorio de compromisos. Es posible que la inhabilidad para manejar las incertidumbres y las inestabilidades le permita identificar intervenciones remediales a su situación. De esta forma, se reafirman las antiguas inequidades y divisiones a medida que surgen nuevas desigualdades.

Un cambio epistémico

Finalmente, si ensamblamos todo lo anterior es posible seamos testigos de un cambio Epistémico profundo, que observemos el cambio de de un paradigma educativo moderno a uno postmoderno —que deja de lado el aprendiz moderno, objeto de bienestar y 'auténtico' para crear un aprendiz sin profundidad, flexible, solitario, responsable (colectivamente

118 Wittel, A. 2001, Pág.71. Aunque A. Giddens pudiera considerar estas condiciones como las bases para la 'confianza activa'.

119 Bauman, Z., 1991, Pág.197.

120 Sennet, R., 1998.

121 Rimke, H. M. 2000, Pág.73.

122 Kelly, P., 2006, Pág. 29.

123 McWilliam, E., 2002, Pág.296.

124 Willmott, H., 1995.

125 Robertson, D. 2000.

126 Lyotard, J.F., 1984.

• INTERNACIONAL •

representado como capital humano), carente de 'sociabilidad', esto es, que convierte lo social en una mercancía. La lógica inherente significa el fin de *'la edad de la educación'*¹²⁷. El pensamiento racional y la acción que *'comprenda escogencias alternativas entre distintos caminos, que no son otra cosa que promesas'* reconfiguradas de forma económica como parte del *'territorio de la teoría económica'*¹²⁸. Allí radica *'la peligrosa vanagloria'* del neoliberalismo¹²⁹ dentro de la cual *'el marco de referencia de las relaciones entre individuos y gobiernos enfrenta actualmente transiciones profundas'*¹³⁰.

Se han cambiado profundamente el conjunto de leyes implícitas que gobierna la producción de discursos, las condiciones del conocimiento, en un período específico –en una totalidad cultural o regularidad multi-dimensional si lo prefieren; las estructuras sociales y las relaciones sociales que toman forma como *carne y hueso* del nuevo discurso dominante –una transformación general en la naturaleza de las relaciones sociales –fundadas en la eliminación de las fronteras que han apuntalado el pensamiento moderno, en el colapso concomitante de las esferas morales y en la subordinación total de las obligaciones morales a unas obligaciones económicas¹³¹. Vivimos un desplazamiento dentro del cual vemos una nueva clase de ciudadano en relación con las nuevas formas de gobierno y de gobernabilidad –y una pérdida consecuente de la *'capacidad ciudadana'*¹³² Más específicamente, se han promulgado nuevas clases de relaciones dentro y para la educación *'allí hay una crisis, y lo que está a riesgo es el puro concepto de educación en sí mismo'*¹³³.

No vivimos simplemente un proceso de reforma, es un proceso de transformación social. Si este proceso no es reconocido y no le prestamos atención en un debate público al trabajo traicionero de una sociedad totalmente pedagogizante –nos vamos a encontrar viviendo y trabajando en un mundo totalmente rodeado de contingencias en el cual, las posibilidades de autenticidad y de significado en la enseñanza, en el aprendizaje y en la investigación van a ser, inexorablemente, eliminadas en su totalidad.

• Bibliografía

Bauman, Z. (1993). *Postmodern Ethics*. Oxford, Blackwell.

Bauman, Z. (1996). *Morality in the Age of Contingency. Detraditionalization: Critical Reflections on Authority and Identity*. P. Heelas, S. Lash and P. Morris. Oxford, Basil Blackwell.

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge, Polity Press.

Bauman, Z. (2004). *Liquid Sociality. The Future of Social Theory*. N. Gane. London, Continuum.

Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Newbury Park, CA., Sage.

Beck, U. (1994). *The Reinvention of Politics: towards a theory of reflexive modernization*. Cambridge, Polity Press.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy Symbolic Control and Identity*. London, Taylor and Francis.

Bernstein, B. (2001). *From Pedagogies to Knowledges. Towards a Sociology of Pedagogy*. A. Morais, I. Neves, B. Davies and H. Daniels. New York, Peter Lang.

Bernstein, B. (2001). *From pedagogies to knowledges. Towards a Sociology of Pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to Research*. A. Morais, I. Neves, B. Davies and H. Daniels. New York, Peter Lang.

Bernstein, B. (2001). Video Conference with Basil Bernstein. *Towards a Sociology of Pedagogy*. A. Morais, I. Neves, B. Davies and H. Daniels. New York, Peter Lang.

Bonal, X. (2003). "The Neoliberal Educational Agenda and the Legitimation Crisis: old and new state strategies." *British Journal of Sociology of Education* 24(2): 159-175.

Bourdieu, P. (1998). *Acts of Resistance: Against the Tyranny of the Market*. New York, Thew New Press.

Bourdieu, P. (2004). *Forms of Capital. The RoutledgeFalmer Reader in the Sociology of Education*. S. J. Ball. London, RoutledgeFalmer.

Coffield, F. (2006). *Running ever faster down the wrong road: An alternative future for Education and Skills. Inaugural Lecture*. 5th December 2006, Institute of Education, University of London.

127 Tuschling, A. y C. Engemann, 2006, Pág.465.

128 Gordon, C. 1991, Pág.43.

129 Kelly, P., 2006, Pág. 23.

130 Tuschling, A. y C. Engemann, OP. cit, Pág.451.

131 Walzer, M., 1984.

132 Crouch, C., 2003.

133 Berstein, B., 1996.

- Colley, H., D. James, et al. (2003). "Learning as becoming in vocational education and training: class gender and the role of vocational habitus." Journal of Vocational Education and Training 55(4): 471-496.
- Council of the European Union (2000) *Presidency Conclusions*, Lisbon European Council, 23-24 March 2000
- Crouch, C. (2003). Commercialisation or Citizenship. London, Fabian Society.
- Dean, M. (1999). Risk, calculable and incalculable. Risk and Sociocultural Theory: New Directions and Perspectives. D. Lupton. Cambridge, Cambridge University Press.
- Deleuze, G. (1990) The Logic of Sense, trans. by M. Lester with C. Stivale, C. Boudas (Ed.), New York, Columbia University Press.
- DfES (2003). The Future of Higher Education: White Paper. DfES, DfES.
- Dorre, K. (2006). "the zone of precarity." Retrieved 23th February 2007, from <http://www.goethe.de/ges/soz/dos/arb/pre/en1870532.htm>.
- du Gay, P. (1996). Consumption and Identity at Work. London, Sage.
- du Gay, P. (2004). "Against 'Enterprise' (but not against 'enterprise', for that would make no sense)." Organization 11(1): 37-57.
- Ecclestone, K. (2007). "Resisting images of the 'diminished self': the implications of emotional well-being and emotional engagement in education policy." Journal of Education Policy 22(4): 455-470.
- Edwards, D. (1997). Discourse and Cognition. London, Sage.
- Edwards, R. (2002). "Mobilizing lifelong learning: governmentality in educational practices." Journal of Education Policy 17(3): 353-365.
- Edwards, R. and K. Nicoll (2001). "Researching the rhetoric of lifelong learning." Journal of Education Policy 16(2): 103-112.
- Ehrenreich, B. (1989). Fear of Failing: The Inner life of the Middle Class. New York, Pantheon.
- Falk, C. (1999). "Sentencing Learners to Life: Retrofitting the Academy for the Information Age." Theory, Technology and Culture 22(1-2): 19-27.
- Fairclough, N. (2000). New Labour, New Language. London, Routledge.
- Fejes, A. (2006). "The planetspeak discourse of lifelong learning in Sweden: what is an educable adult." Journal of Education Policy 21(6): 676-716.
- Foucault, M. (1979). Discipline and Punish. Harmondsworth, Peregrine.
- Garsten, C. and K. Jacobsson (2003). Learning to be employable: an introduction. Learning to be employable: new agendas on work, responsibility and learning in a globalizing world. C. Garsten and K. Jacobsson. London, Palgrave Macmillan.
- Giddens, A. (1991). Modernity and Self-Identity. Cambridge, Polity.
- Gordon, C. (1991). Governmental Rationality: an introduction. The Foucault Effect: studies in governmentality. G. Burchell, C. Gordon and P. Miller. Brighton, Harvester/Wheatsheaf.
- Hacking, I. (1986). Making up people. Autonomy, Individuality and the Self in Western Thought. T. Heller, M. Sosna and D. Wellbery. Stanford: CA, Stanford University Press.
- Haydon, G. (2004). "Values Education: sustaining the ethical environment." Journal of Moral Education 33(2): 116-129.
- Heelas, P. and P. Morris, Eds. (1992). The Values of the Enterprise culture: the Moral Debate. London, Routledge.
- Home Office (2003) Respect and responsibility: taking a stand against anti- social behaviour: Housing and Anti-social Behaviour, Vol. 1. London, Stationery Office.
- Jessop, B. (2001). What follows Fordism? On the periodization of capitalism and its regulation. Phases of Capitalist Development: Booms, Crises and Globalisations. R. Albritton, M. Itoh, R. Westra and A. Zuege. Basingstoke, Palgrave.
- Jordan, B., M. Redley, et al. (1994). Putting the Family First: identities, decisions and citizenship. London, UCL Press.

• INTERNACIONAL •

- Keep, E. (1997). "There's no such thing as society...': some problems with an individual approach to creating a Learning society." *Journal of Education Policy* 12(6): 457-471.
- Kelly, P. (2006). "The Entrepreneurial Self and 'Youth-at-Risk': exploring the horizons of identity in the 21st century." *Journal of Youth Studies* 9(1): 17-32.
- Kenway, J. and E. Bullen (2001). *Consuming Children: education-entertainment-advertising*. Buckingham, Open University Press.
- Knorr-Cetina, K. (2000). Postsocial Theory. *Handbook of Social Theory*. G. Ritzer and B. Smart. London, Sage.
- Kuhn, M. and R. Sultana, Eds. (2006). *Homo Sapiens Europaeus: Creating the European Learning Citizen*. New York, Peter Lang.
- Los Angeles Times (2004) If America is Richer, why are families so much less secure? October 10th 2004 www.latimes.com/business/la-fi-riskshift3oct10,1,4792299.story accessed 24.08.09)
- Lury, C. (1997). *Prosthetic Culture*. London, Routledge.
- Lyotard, J.-F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester, Manchester University Press.
- Mason, M. (2001). "The Ethics of Integrity: education values beyond postmodern ethics." *Philosophy of Education* 35(1): 47-69.
- McWilliam, E. (2005). "Unlearning Pedagogy." *Journal of Learning Design* 1(1): 1-11.
- McWilliam, E. (f/c). "Against Professional Development." *Journal of Educational Philosophy and Theory*.
- Ministry of Education, Sweden (1998), "Adult education and life long learning: The situation before and during the first year of the Knowledge Lift", Working paper, Stockholm, Ministry of Education, Sweden.
- Newsweek (2004) 'Europe is falling behind' interview with Tony Blair (www.accessmylibrary.com/article-1G1-141872197/europe-falling-behind-complaining.html accessed 24.08.09)
- Peters, M. (2001). "Education, Enterprise Culture and the Entrepreneurial Self: A Foucauldian Perspective." *Journal of Educational Enquiry* 2(2): 58-71.
- Rimke, H. M. (2000). "Governing Citizens Through Self-Help Literature." *Cultural Studies* 14(1): 61-78.
- Robertson, D. (2000). Students as consumers: the individualization of competitive advantage. *Higher Education Reformed*. P. Scott. London, Falmer Press.
- Rose, N. (1996). Governing "advanced" liberal democracies. *Foucault and Political Reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. A. Barry, T. Osborne and N. Rose. London, UCL Press.
- Rose, N. (1998). *Inventing Ourselves*. Cambridge, Polity Press.
- Santos, Boaventura Sousa (1995) Towards a New Common Sense: Law, Science and and Politics in the Paradigmatic Transition, New Yor, Routledge.
- Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character: The personal consequences of work in the new capitalism*. New York, W.W. Norton.
- Skeggs, B. (2004). *Class, Self, Culture*. London, Routledge.
- Thompson, J. B. (1995). *The media and modernity. A social theory of the media*. Cambridge, Polity Press.
- Triantafillou, P. and M. Risjberg Nielsen (2001). "Policing empowerment: the making of capable subjects." *History of the Human Sciences*(14): 2.
- Tuschling, A. and C. Engemann (2006). "From Education to Lifelong Learning: The emerging regime of learning in the European Union." *Educational Philosophy and Theory* 38(4): 451-469.
- Vincent, C. and S. J. Ball (2006). *Childcare, Choice and Class Practices: Middle-class Parents and their children*. London, Routledge.
- Walzer, M. (1984). *Spheres of Justice: a defence of pluralism and equality*. Oxford, Martin Robertson.
- Watson, M. and C. Hay (2003). "The discourse of globalisation and the logic of no alternative: rendering the contingent necessary in the political economy of New Labour." *Policy and Politics* 31(3): 289-305.
- Willmott, H. (1995). "Managing the Academics: Commodification and Control in the Development of University Education in the UK." *Human Relations* 48(9): 993-1027.
- Wittel, A. (2001). "Towards a Network Sociality." *Theory, Culture and Society* 18(6): 51-76.

El cuento de la Ley de Infancia Un encuentro de los valores, la lectura y la escritura en la dirección de grupo.

Gladys Páez y Adalgiza Luna, la orientadora Margarita Bello y el trabajador social José Israel González B. Colegio Distrital Nuevo Horizonte de Bogotá, 2009. **Informes:** ocativa@yahoo.com

No hay mitos, ni leyendas sino relatos de la cotidianidad de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que no han logrado cruzar el bosque sin el asedio del lobo hombre. Son relatos que dan cuenta de la cotidianidad a través de la literatura, porque como lo enseñó Italo Calvino: "hay cosas que sólo la literatura, con sus medios específicos puede dar". Pero también son relatos cuya realidad supera la ficción como bien lo afirma el escritor mexicano Carlos Fuentes. Sea cual fuere la nominación que se les atribuya, son mensajes que invitan a la reflexión de hombres y mujeres acerca de los hábitos, las costumbres, los valores y las prácticas, en su mayoría censurables, que demandan su transformación.

Los dos primeros capítulos: Del árbol... la semilla y La ley de infancia: una semilla con olor a historia, contextualizan al lector, de manera tangencial, en la historia de las leyes desde Código de Nemequene hasta la Ley de Infancia y Adolescencia, pasando por la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano y el surgimiento del aire que oxigena el árbol, o sea la Declaración de la Asamblea de las Naciones Unidas en 1948.

Más allá de acceder a ciertos conocimientos de la norma, el texto busca el afianzamiento de la lectura, la reflexión concienzuda acerca de la vivencia de los Derechos Humanos y el ejercicio de la escritura de relatos, por parte de los estudiantes. Los escritos de los educandos conducen a los docentes a acercarse más a la realidad de ellos. En

palabras de Eloísa Vasco, a saber a quién se le está enseñando y con base en ello resolver el cómo y el para qué de la enseñanza de esos contenidos. En lo concerniente al cómo abordar los aportes del libro, al final aparecen dos anexos que sirven de guía, obviamente sin menguar la creatividad de quienes usen el impreso. El primer anexo concita a educadores y educandos a llevar un registro diario, semanal y mensual, respecto a la velocidad de la lectura, ejercicio en el cual se testifica la relación del lenguaje escrito con los valores y con la comprensión lectora afín al mejoramiento de la calidad educativa. El segundo anexo es una pista para que cualquier docente dinamice la dirección de grupo, acción pedagógico-didáctica para la cual se ha elaborado este libro.



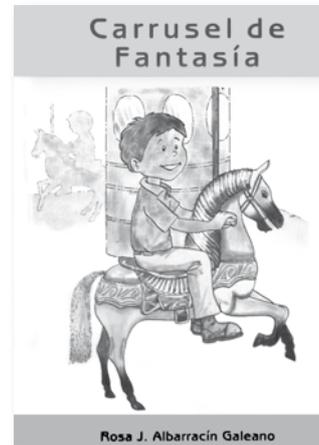
Palabras de Abracadabra. Poesía Infantil.



Heladio Moreno. Ediciones SEM Servicios Educativos del Magisterio Ltda. Bogotá, D.C. 2009.

Este trabajo tiene como objetivo jugar con las palabras, aventurarse con los niños en el fabuloso mundo de la creación, del malabarismo mágico donde las letras y fonemas cambian de lugar como por encanto, invitando a los pequeños lectores a viajar por mundos donde todo es posible a la hora de recrear la palabra y la vida. Es bien sabido que a los niños les gusta el juego de retahílas y rimas, el deleite que produce adornar los objetos con efectos sonoros y rítmicos que den otro alcance a los cotidianos. El libro brinda algunos elementos metodológicos para que los maestros puedan trabajar la poesía en el aula.

Carrusel de fantasía



Rosa Albarracín. Ed. Proyecto Sistemas y Computadores Ltda. Bucaramanga, 2009. www.siceditorial.com; siceditorial@sysc.com.co

Carrusel de fantasía es un libro pedagógico elaborado con la finalidad de hacer un aporte a la cultura y al mejoramiento de la educación, en aras de crear entre los niños y jóvenes el amor por la lectura y la creatividad literaria. En el libro están plasmados tres géneros literarios: el lírico, narrativo y el dramático, donde se alternan la poesía, los trabalenguas, adivinanzas, rondas, cuentos coplas y obras de teatro para fomentar la lectura y en forma sencilla, una presentar una gama de temas para recrear su imaginación, afianzar los aspectos lingüísticos, realizar actividades escolares y afianzar los valores que le facilitan una convivencia armónica.

• AGENDA PEDAGÓGICA •

La Escuela Normal Superior de Nocaima 50 AÑOS, creada mediante Ley 90 del 4 de diciembre de 1959



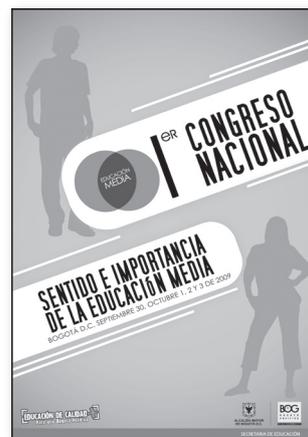
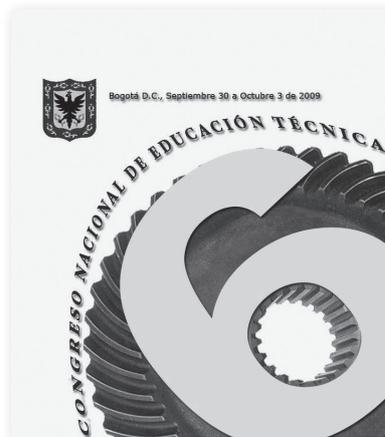
La Escuela Normal Superior de Nocaima Cundinamarca en el transcurso de estos 50 años ha formado personas en el sentido amplio y pleno de la palabra: la mayoría dedicados a la noble y satisfactoria labor de enseñar siendo líderes en sus colegios donde dejamos en alto el nombre de nuestra Normal y la huella de ser los mejores. Otros se destacan en cargos importantes donde lideran procesos organizativos y administrativos, algunos han sido elegidos para funciones directivas o de representación en organizaciones gremiales, del magisterio y en elecciones populares. Invitamos a esta gran celebración que se llevara a cabo el sábado 28 de Noviembre a partir de las 9 a.m. en Nocaima Cund., y no olvidemos *"que siempre llevaremos NUESTRA ESCUELA NORMAL EN EL CORAZÓN"*. Educación y Cultura envía una sincera felicitación a esta institución, a sus alumnos y directivas.

Informes: 311 2329932, 312 5780285, 300 7783391, 311 5226832, 314 2467338 correo rvasquez2000@gmail.com

**I Congreso Nacional:
Sentido e mportancia de la educación media - VI Congreso:
Actualización y reorientación de la Educación técnica.**

Septiembre 30, octubre 1, 2 y 3 de 2009 Bogotá, D.C.

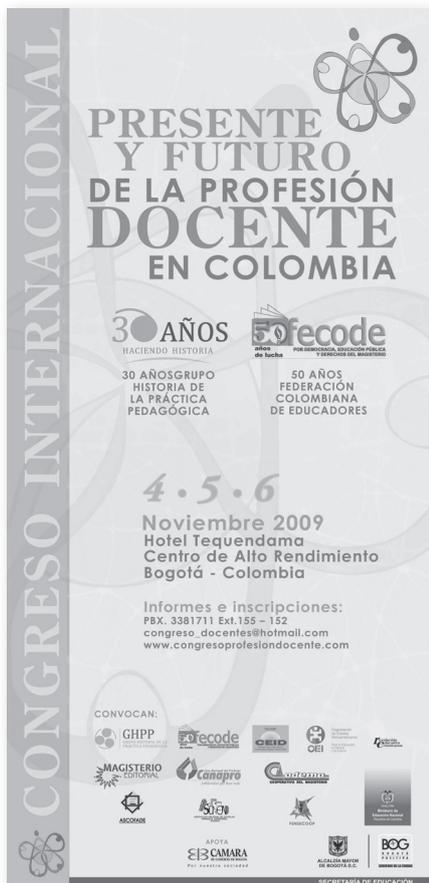
78



La Federación Colombiana de Educadores FECODE, la Secretaría de Educación de Bogotá SED, el Comité Nacional de Instituciones Técnicas, la Asociación Distrital de Educadores-ADE, el CEID nacional,

Convocan: a la comunidad académica y educativa, al magisterio colombiano, a las asociaciones de padres de familia, a los personeros y consejos estudiantiles, a los gobiernos escolares, a los docentes directivos, a las organizaciones científicas, culturales, cívicas, religiosas, los afro colombianos, las etnias, las facultades de educación, las escuelas normales, los colegios técnicos en sus distintas modalidades, la comunidad universitaria, las secretaría de educación del país, los partidos políticos, la Comisión sexta Congreso de la República, Ministerio de educación; a participar en el I Foro Nacional sentido e Importancia de la educación Media y VI Congreso actualización y reorientación de la Educación Técnica.

Informes: Secretaria de Educación de Bogotá, D.C.
Teléfonos: 3241000 Ext. 2139, 2134, 2136; congresoedumediaytecnica@gmail.com



Congreso Internacional Presente y Futuro de la Profesión Docente en Colombia

Noviembre 4, 5 y 6 de 2009 Bogotá – Colombia

“La profesión docente en Colombia pasa en la actualidad por una crisis de su significación social y de su identidad profesional, creada por las políticas gubernamentales que no valoran su saber específico, ni su vocación de enseñar. El saber pedagógico del maestro no representa para las políticas gubernamentales ninguna garantía para la práctica de la enseñanza y la intelectualidad ha guardado silencio frente a esta situación, tampoco los padres de familia se han pronunciado y salta a la vista el silencio que también guardan las Facultades de Educación. Los días han ido mostrando que el Estatuto Docente 1278 del año 2002 ha tenido efectos negativos en la educación porque los profesionales que no tienen formación pedagógica ni didáctica se sienten extraños enseñando y los alumnos no son receptivos a estos profesores que más bien repiten los manuales y se sienten desorientados”.

Olga Lucía Zuluaga. Fundadora del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica

El congreso esta dirigido a: Maestros organizados en Redes Pedagógicas; Educadores de otras educaciones; Directivos y profesores de Facultades de Educación y Escuelas Normales; líderes políticos, sindicales y sociales; Funcionarios del Estado del nivel nacional y territorial; intelectuales de la educación y la cultura.

Convocan: Grupo Historia de la Práctica Pedagógica G.H.P.P; Federación Colombiana de Educadores FEcode; CEID-FEcode; Secretaría de Educación de Bogotá SED; Ministerio de Educación Nacional MEN; Organización de Estados Iberoamericanos OEI; Cooperativa Editorial Magisterio; Asociación Colombiana de Facultades de Educación

ASCOFADE; Asociación Nacional de Escuelas Normales ASONEN; Casa Nacional de Profesor CANAPRO; Cooperativa del Magisterio CODEMA y Federación Nacional de Cooperativas del Sector Educativo FENSECOOP.

Presentación: Varios factores confluyen hoy para invitarnos a discutir sobre la profesión docente. En primer lugar, la sociedad del conocimiento, la sociedad educadora, las nuevas tecnologías, los desarrollos de la ciencia y la tecnología, las complejas características socioculturales de los estudiantes, la educación en espacios no convencionales, la dinámica de la geopolítica mundial, la sociedad y la economía de mercado, en fin, las diferentes formas de valorar el presente educativo, son condiciones que le están planteando a la escuela, a la pedagogía y al maestro grandes retos y desafíos que exigen hacer una revisión y análisis de la profesión docente. La coexistencia de dos Estatutos Docentes, uno que ha cumplido un importante papel histórico (Decreto 2277 de 1979), y otro, el Decreto 1278 de 2002 que abrió la puerta para que otro tipo de profesionales no licenciados ni normalistas puedan ejercer la labor docente, en las mismas condiciones, ha generado diversas reacciones en el sector educativo y en la opinión pública en general. Creemos que la sociedad, la comunidad educativa, la clase política y el magisterio mismo, no han ahondado lo suficiente en las consecuencias que esto trae para la profesión. El magisterio y la comunidad académica se encuentran maduros para defender el estatuto intelectual de la pedagogía y la profesión docente, gracias a la trayectoria de más de treinta años de reflexiones sistemáticas expresadas en publicaciones y eventos promovidas por el Movimiento Pedagógico.

La conmemoración de los treinta años del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, quien ha encontrado en el magisterio un especial motivo para comprometerse con la investigación y la configuración de una comunidad de saber en torno a la educación y la pedagogía y la conmemoración de los cincuenta años de la Federación Colombiana de Educadores FEcode, nos sirven de marco para realizar este Congreso.

Esperamos poder analizar rigurosamente las decisiones que están tomando las diferentes entidades responsables del presente y el futuro de la profesión docente, debatirlas abierta y francamente, y en un ejercicio de corresponsabilidad ciudadana e institucional esperamos proyectar el mejor camino a seguir, seguros que contribuiremos así al mejoramiento de la educación colombiana.

• AGENDA PEDAGÓGICA •

Objetivos

- Concitar el interés nacional acerca de la importancia de la profesión docente y sobre el futuro de la formación de los maestros de la educación inicial, básica y media.
- Contribuir, desde una perspectiva académica, con el debate sobre el Estatuto de la Profesión Docente en Colombia.
- Revisar los principales aportes que la historia de la educación y la pedagogía le han hecho a la reflexión sobre el presente y el futuro de la profesión docente.
- Comparar la situación actual de la profesión docente en Colombia con la de otros países.
- Hacer visibles otras formas culturales y sociales de la profesión docente y su lugar en las políticas educativas actuales: Etnoeducación, Educación de jóvenes y adultos, Educación popular y Educación Especial.
- Socializar las reflexiones y las experiencias que los maestros han venido realizando sobre la construcción de saber pedagógico en procesos de formación permanente y en ejercicio.

Actividades y metodología

Conferencias internacionales; paneles y mesas de trabajo. Los temas de las mesas son:

Mesa 1: La formación inicial y la profesión docente

Mesa 2: Políticas educativas y carrera docente.

Mesa 3: La profesión docente en las redes pedagógicas.

Mesa 4: La profesión docente ante las Violencias y el conflicto armado.

Mesa 5: La profesión docente en la diversidad y la inclusión.

Mesa 6: Educadores y comunidades de las otras educaciones.

¿Cómo participar?

Opción 1: como ponentes de las Mesas de Trabajo

80 Si desea participar como ponente en la agenda académica en una de las Mesas de Trabajo tenga claro las siguientes fechas:

Envío de resumen de ponencias	Hasta octubre 5
Publicación y comunicación de ponencias preseleccionadas	Octubre 13
Envío del texto completo de la ponencia	Octubre 17

En todos los casos se debe indicar la Mesa de Trabajo en la cual va a participar

Los seleccionados recibirán certificación como ponentes del evento y tendrán un descuento 30% en la inscripción del Congreso.

Parámetros para la inscripción del resumen de la ponencia:

Página 1: Datos de la persona que presenta la ponencia

(Nombre, ciudad o municipio, institución, correo electrónico, teléfonos)

Página 2: Título en MAYÚSCULA y Mesa de Trabajo en la cual participará

Página 3: Resumen de la ponencia de solo una página

Opción 2: como participantes del Congreso (no ponentes)

Profesionales no docentes:	\$ 300.000
Docentes y directivos docentes:	\$ 200.000
Estudiantes universitarios:	\$ 150.000
Estudiantes de Escuelas Normales:	\$ 80.000

Tarifas en pesos colombianos o su equivalente a tasa de cambio en USD vigente al momento de la inscripción. Cada participante debe elegir una sola Mesa de Trabajo en la cual participará durante los tres días del Congreso. El cupo es limitado. En su inscripción indique el nombre de la Mesa elegida. Mayor información para su inscripción en la página web www.congresoprofesiondocente.com a partir del 15 de septiembre.

Coordinación general del Congreso: Alejandro Álvarez

Coordinadora de Gestión y Comunicaciones: Patricia Briceño Cárdenas.

Informes e inscripciones: PBX (57-1) 3381711 Ext. 155-152
congreso_docentes@hotmail.com. www.congresoprofesiondocente.com

Seminarios Regionales del CEID: La recuperación de la escuela para el debate pedagógico, el rechazo a las políticas neoliberales y la búsqueda de políticas alternativas (Síntesis)

CEID Nacional¹

El CEID nacional con el apoyo del Comité Ejecutivo de FECODE, de los CEID regionales y de las juntas directivas de los sindicatos filiales de la Federación, realizó los siete seminarios regionales establecidos en el Plan de Trabajo 2009; en estos seminarios interdepartamentales los docentes reflexionaron -desde un enfoque crítico y propositivo- sobre el Decreto 1290 de abril de 2009 relacionado con la evaluación de los aprendizajes y la promoción de los estudiantes, el Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo – PEPA -, el Proyecto de Estatuto Único de la Profesión Docente para el magisterio colombiano, la organización y proyección de los CEID regionales, la Revista *Educación y Cultura*, y la preparación por parte del magisterio del I Congreso Nacional de Educación Media, el VI Congreso Nacional de Educación Técnica y el Congreso Internacional presente y futuro de la Profesión Docente (Noviembre de 2009).

La presencia de los convocados, las ponencias presentadas y los debates en estos seminarios son indicadores del interés, del compromiso, de la intención de buscar propuestas alternas y de la responsabilidad política y social del magisterio con la calidad educativa y la construcción de políticas públicas fundadas en el derecho integral de la educación, la dignidad de la profesión docente, la transformación de la escuela por una educación pertinente y coherente con los principios y procedimientos de la democracia que garantice la educación con calidad para todos y todas y ligada a los desarrollos y calidad de vida de los pueblos. La recuperación de la escuela para el debate pedagógico, el rechazo a las políticas neoliberales y la búsqueda de políticas alternativas estuvieron presentes en los diferentes eventos, para oponerlas a las políticas de estandarización, homogenización, competencias y desempeños.

Respecto al Decreto 1290 de abril de 2009 sobre evaluación de los aprendizajes y promoción del estudiantado, existe consenso en torno a los análisis políticos críticos que consideran la correspondencia del decreto con las políticas del racionalismo económico de reducir la educación al marco funcionalista de las tendencias mundiales de la educación para el empleo y la mano de obra barata en correspondencia con el Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos dirigidas desde el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, que, solapadas en un supuesto discurso progresista, transgreden la autonomía escolar, la identidad profesional y el carácter intelectual de los maestros y las maestras, y la educabilidad del sujeto individual y social.

El pleno de los asistentes a los seminarios reclama la participación y la negociación en el proceso de construcción de las políticas públicas y específicamente, exige participación en el diseño del sistema nacional de evaluación, del decreto de evaluación y promoción de los estudiantes; en respuesta al Decreto 1290 -apoyados en la CPN y en la Ley General de Educación- los maestros reclaman mantener para la evaluación y promoción del estudiantado, la autonomía escolar, los fines y objetivos de la educación, el fortalecimiento del proyecto educativo institucional, la evaluación formativa, integral y dialógica y fortalecer los gobiernos escolares, ligar el debate sobre evaluación a la construcción del Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo PEPA, luchar por un sistema nacional de evaluación, crear estrategias para la vinculación de la comunidad educativa a los procesos de transformación de la escuela. También plantearon los maestros la necesidad de definir unas orientaciones concretas para que además de la reflexión política y pedagógica sobre la evaluación y promoción se aborde, en el marco de estos fundamentos, el sistema institucional de evaluación, en entendido de considerar la evaluación no como un acto final si no parte del proceso educativo.

Con respecto al Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo, PEPA los asistentes a los seminarios reivindican el derecho a soñar y trabajar por una patria amable y justa para nuestros niños, niñas y jóvenes en el marco de una educación científica, la defensa de la educación pública y la soberanía nacional. Se debe destacar el afán de los asistentes a los seminarios por construir un currículo alternativo, elaborar propuestas, plantear debates que contribuyan a solucionar la grave crisis de la educación colombiana, para contrarrestar las actuales políticas de Estado; como un proyecto política, pedagógico ligado

1 Enviado por Víctor Gaona Rosas, Secretario CEID NACIONAL. Correo electrónico: vigarospresidente@hotmail.com

• AGENDA PEDAGÓGICA •

a la movilización. En términos generales existe la necesidad imperiosa de continuar el debate, en la mira de construir colectivamente el PEPA y convenir una ruta que nos lleve a feliz término este propósito, sobre esto se presentaron variadas propuestas que apuntan a desarrollar a fondo de la propuesta empezando por definir los elementos esenciales que la viabilice.

Frente al Estatuto Docente Único de la Profesión Docente, hubo consenso sobre la necesidad de seguir impulsando la propuesta como un medio para recuperar la profesión docente, los derechos pedagógicos, laborales y la unidad del magisterio colombiano. Además es importante analizar las condiciones objetivas del desarrollo de los hechos para decidir el momento apropiado para su radicación en el parlamento colombiano. Se presentaron propuestas de modificación o adición para varios temas que en nada alteran la estructura del estatuto. También se aceptó la estructura del escalafón con algunos comentarios respecto a su comprensión. Quedaron temas pendientes a tratar en un futuro a saber: la evaluación del desempeño, el régimen disciplinario, traslados, los derechos políticos, entre otros que se deben seguir discutiendo, la propuesta sigue en construcción.

En relación con el funcionamiento y proyección de los CEIDS regionales, es necesario continuar con su organización y fortalecimiento como colectivos que deben ser el centro de las discusiones pedagógicas con miras a analizar la coyuntura y los procesos a largo plazo como el PEPA y el Estatuto Docente. En la medida que funcionen los CEID regionales y ellos se mejoren y sean más fluidas las comunicaciones con el CEID nacional es posible la construcción de propuestas alternativas elaboradas desde todos los sectores.

Los CEIDS regionales se comprometieron a participar activamente en la realización y desarrollo de los congresos de: Primer Congreso de la Educación Media y sexto de la Educación Técnica, lo mismo que el Primero Internacional sobre el presente y futuro de la profesión docente. Las relatorías, las ponencias, las propuestas y demás documentos presentados en los diferentes eventos reposan en el CEID para su estudio y comprensión.

82



Ganadora de la suscripción de la revista durante la Feria Internacional del Libro

Felicitaciones a la profesora Marcela Moreno Pinzón, ganadora de una suscripción de la revista Educación y Cultura, en el concurso llevado a cabo durante la pasada Feria Internacional del Libro en Bogotá, D.C.

4-72
LA RED POSTAL DE COLOMBIA

AHORA SOMOS 4-72, LA RED POSTAL DE COLOMBIA
SERÁ REDIRIGIDO EN 5 SEGUNDOS A NUESTRO NUEVO SITIO
<http://www.4-72.com.co>

POR FAVOR NO OLVIDE ACTUALIZAR Ó AGREGAR A SUS
ENLACES FAVORITOS NUESTRA NUEVA DIRECCIÓN

MUCHAS GRACIAS
4-72, LA RED POSTAL DE COLOMBIA

www.serviciospostalesnacionales.com

Distribuidores y Puntos de Venta

Revista Educación y Cultura

AMAZONAS

LETICIA
SUDEA
Cra. 9 N. 14-32
Teléfono 098 5924247

ANTIOQUIA

APARTADO
Victor Merluk
Cra. 96A N. 41-15
Teléfono 948261937

MEDELLÍN
Tiberio Castaño
Cll. 57 N. 42-60
Celular 311 7707177
Teléfono 0942913685

COPRUDEA
Universidad de Antioquia
Bq 22 piso 2
Teléfono 094 5167688

ARAUCA

ARAUCA
ASEDAR
Cll. 19 N. 22-74
Teléfono 097 8852123

ATLÁNTICO

BARRANQUILLA
ADEA
Cra. 38B N. 66-39
Teléfono 095 3563349
Norman Alarcón
Cll. 56 N. 46-104 Boston
Celular 3106601461
Osvaldo Meriño Torres
Celular 316 8488928

BOLIVAR

MONPOX
Rosalba Veleño
Cll. 10 N. 1A 17

CARTAGENA
SUDEB
Calle del cuartel 36-32
Distribuciones
Pedagógicas ISCA
Urbanización San Pedro
M-4 lote 11

BOYACÁ

CHIQUINQUIRA
Luis Miguel Aponte Martínez
Cll. 19 N. 9-61/9-36
Celular 314 2285854

TUNJA
Martha Ines Barrera
Cra. 7 N. 18-16
Teléfono 098 7432302

SINDIMAESTROS
Cra. 10 N. 16 47
Teléfono 098 7441546

CALDAS

MANIZALES
EDUCAL
Cll. 18 N.23-42
Teléfono 968801046

LA DORADA
Eduardo Muñeton
Cra. 10 N. 18-14 B. El Cabrero
Celular 311 2285963

CASANARE

YOPAL
SIMAC
Cra. 23 N. 11-36 Piso 3
Teléfono 098 6358309

CAQUETA

FLORENCIA
AICA
Cra. 8 N.6-58
Teléfono 098 4354253

CAUCA

POPAYAN
ASOINCA
Cll. 5 N. 12-55
Teléfono 092 8220835
Ediciones Ciudad Universitaria
Cll. N. 4-44
Teléfono 092 8244903

SANTANDER DE QUILICHAO
Cecilia Ramos Mellizo
Cra. 11 N. 4 22
Teléfono 092 8297949

CÉSAR

VALLEDUPAR
ADUCESAR
Cll. 16 A N. 19-75
Teléfono 095 5713516

CHOCÓ

QUIBDO
UMACH
Cra. 6A N. 26-94
Teléfono 094 6711769

CÓRDOBA

MONTERIA
ADEMACOR
Cll. 12A N. 8A-19
Teléfono 094 7865231
Eida Tobias
N. 26-52
Teléfono 094 7823522

CUNDINAMARCA

BOGOTÁ
ADEC
Cll. 22F N. 32-52
Teléfono 091 3440862
Fernando Betancur
Cra. 13A N. 34-36
Celular 315 8143282

Henry Castro
Cra. 13A N. 34-36
Celular 300 8283560

GIRARDOT
Ernesto Rojas Pomar
Cll. 16 N. 18-85 B. La Estación
Celular 311 4608605

GUAJIRA

ALBANIA
Leyder Ordoñez Martínez
Celular 316 8653637

FONSECA
Mariela Cecilia Iguarán
Cll. 7 N. 25-46
Barrio La Floresta
Teléfono 097 7765462

RIOHACHA
ASODEGUA
Cll. 9 N. 10-107
Teléfono 095 7285061

GUAINIA

PTO. INIRIDA
SEG
Julian Gutierrez Murillo
Teléfono 098 5656063

GUAVIARE

SAN JOSÉ DEL GUAVIARE
ADEG
Cll. 9 N. 22-56
Teléfono 098 5840327

HUILA

NEIVA
Fulgencio Castro
Celular 312 4217839
ADIH
Cra. 8 N. 5 -04
Teléfono 098 8720633
José Fendel Tovar
Cll. 1G N. 15B-20
Teléfono 098 8737690

MAGDALENA

FUNDACIÓN
Aleja Guerra De Puerta
Cll. 29 N. 7-22
Celular 300 3101234
Julio Olivo Soto
Cra. 9 N. 12-26
Celular 310 6037165

SANTA MARTA
EDUMAG
Cra. 22 N. 15 -10
Teléfono 095 4203849

META

VILLAVICENCIO
ADEM
Cra. 26 N. 35 - 09 San Isidro
Teléfono 098 6715558

NARIÑO

PASTO
SIMANA
Cra. 23 N. 20-80
Teléfono 092 7210696
Alirio Ojeda
Cll. 11 N. 29-32
Teléfono 092 7220424

TUQUERRES
Alvaro César Benavides
Cra. 13 N. 21-36
Teléfono 092 7280170

NORTE DE SANTANDER

CÚCUTA
ASINOR
Avda. 6 N. 15-37
Teléfono 097 5723384

PAMPLONA
Adela Jaimes Leal
Cll. 9 N. 5-19
Edificio Romani Plazuela
Celular 310 8648260

PUTUMAYO

MOCOA
José Hernando Sosa
Barrio Castelví
Teléfono 098 4260222

ASEP
Cra. 4N. 7-23
Teléfono 098 4204236

QUINDIO

ARMENIA
SUTEQ
Cra. 13 N. 9-51
Teléfono 096 7369060

RISARALDA

PEREIRA
Librería Nuevo Libro
Cra. 4 N. 19-09
Teléfono 096 3332688
SER
Cll. 13 N. 6-39
Teléfono 096 3251827

SAN ANDRÉS ISLAS

SAN ANDRÉS ISLAS
ASISAP
Cra. 3 N. 6-25
Teléfono 098 5123829

SANTANDER

BUCAMANGA
SES
Cra. 27 N. 34-44
Teléfono 097 6341827

BUCAMANGA/SANGIL
Richard Campo Ballesteros
Cra. 8 N. 9-68
Celular 316 6649319

SUCRE

SINCELEJO
ADES
Cra. 30 N. 13A-67
Teléfono 095 2820352

TOLIMA

IBAGUE
Ramiro Gavilan
Cra. 10 N. 39-90 Barrio Gaitán
Teléfono 098 2664364

SIMATOL
Avda. 37 Cra. 4 Esquina
Teléfono 098 2646913

VALLE

CALI
SUTEV
Cra. 8 N. 6-38
Teléfono 092 8811008

Camilo Chávez
Cll. 18 N. 65-80
Teléfono 092 3335023
Celular 312 5225422

CARTAGO
Ivan Libreros Botero
Cra. 9 N. 20-57
Teléfono 092 2135567

VAUPES

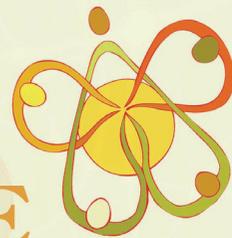
MITÚ
SINDEVA
Cra. 12 N. 15-17
Teléfono 098 5642408



Línea Gratuita 01-8000-12-2228



1984 - 2009 **25** Años



PRESENTE Y FUTURO DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN COLOMBIA

30 AÑOS

HACIENDO HISTORIA

50 fecode

años de lucha POR DEMOCRACIA, EDUCACIÓN PÚBLICA Y DERECHOS DEL MAGISTERIO

30 AÑOS GRUPO
HISTORIA DE
LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA

50 AÑOS
FEDERACIÓN
COLOMBIANA
DE EDUCADORES

4 . 5 . 6

Noviembre 2009

Hotel Tequendama
Centro de Alto Rendimiento
Bogotá - Colombia

Informes e inscripciones:

PBX. 3381711 Ext.155 - 152
congreso_docentes@hotmail.com
www.congresoprofesiondocente.com

CONGRESO INTERNACIONAL

50 fecode
años de lucha... POR DEMOCRACIA, EDUCACIÓN PÚBLICA Y DERECHOS DEL MAGISTERIO

ISSN 01207164



9 770120 716006

CONVOCAN:



GRUPO HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA



50 años de lucha POR DEMOCRACIA, EDUCACIÓN PÚBLICA Y DERECHOS DEL MAGISTERIO



CEID



Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura



MAGISTERIO EDITORIAL



Casa Nacional del Profesor **Canapro** Solidaridad que hace vida



Codema COOPERATIVA DEL MAGISTERIO



ASCOFADE



SIN



FENSECOOP



Ministerio de Educación Nacional República de Colombia



APOYA **CAMARA** DE COMERCIO DE BOGOTÁ Por nuestra sociedad



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.



BOGOTÁ BOGOTÁ BOGOTÁ GOBIERNO DE LA CIUDAD