

La construcción de sentidos colectivos como compromiso cultural del maestro*

Germán Bautista R. / bautista@pedagógica.edu.co

M^a Mercedes Ayala M. / ayalam@cable.net

Steiner Valencia V. / steinerv@msn.com

Olga Méndez N. / omendez70@hotmail.com

Gladis Jiménez G. / gjimenez@pedagógica.edu.co

Margarita Vargas N. / mvargasn@pedagógica.edu.co

Rosa Inés Pedreros M. / rpedreros@pedagógica.edu.co

Sandra Sandoval O.** / sandraupn@yahoo.com

La existencia humana es una tensión entre el pasado y el futuro, entre la contingencia y la innovación. Pero es propio de los seres humanos dar sentido a esa contingencia, dominarla simbólicamente e iniciar algo nuevo.

Joan-Carles Mèlich

En el VI Simposio realizado hace dos años, cuyo tema central fue *Políticas educativas y construcción de nuevos órdenes escolares*, reflexionábamos sobre el sentido de la racionalidad cuantitativa de las políticas y la forma como ellas traducían el modelo neoliberal al campo de la educación; desde allí pudimos constatar cómo a pesar de esos vientos de contrarreforma los maestros se resistían al peso de las normatividades y hacían posible nuevos órdenes escolares y sentidos alternativos para la construcción de un proyecto cultural para la escuela.

Hoy nos encontramos nuevamente en este espacio convocado cada dos años, para discutir sobre *Escuela y*

contexto: sentidos locales y compromisos culturales. La coorganización de este VII Simposio ha permitido al Grupo Física y Cultura hacer un balance del significado e importancia que damos a este evento. Dicho balance nos llevó a recuperar las discusiones que animaron la realización del Primer Simposio en el Instituto Pedagógico Nacional en el año de 1992, en la que el grupo participó en un panel como estos con la ponencia “El sentido de la enseñanza de las Ciencias”. Durante estos catorce años son múltiples las transformaciones, tanto en el panorama nacional en relación con la investigación educativa, como en las dinámicas del grupo; a pesar de dichas transformaciones, para el Grupo Física y Cultura la reflexión, tanto por el sentido de la enseñanza de las Ciencias como por las complejas relaciones entre ciencia, cultura y educación, sigue siendo el fundamento de su actividad académica.

Pensar en este momento en el sentido de la enseñanza de las ciencias y de otros saberes en nuestros contextos sociales, implica situarse en un panorama transformado, que en la última década ha radicalizado la tensión entre las culturas locales y lo que se ha dado en denominar la cultura global o universal.

Por esta razón, resulta indispensable, inicialmente, referirse al contexto

general, desde el cual se promueven unos imaginarios de hombre, naturaleza, sociedad, conocimiento, ciencia, entre otros, que han terminado naturalizándose en nuestras formas de ser y que nos impiden ver críticamente la pretensión homogenizante del pensamiento globalizador.

Cuando se trata de dar algún sentido a la expresión “globalización” se tiene, en primer lugar, la idea de que cada acción tiene una repercusión en el ámbito planetario y que esa repercusión se propaga a grandes velocidades. Lo que sucede en un determinado lugar geográfico se conoce casi simultáneamente en todo el orbe. Este entendimiento nos lleva a pensar que todo lo que hagamos está marcado por los deseos y las necesidades de otros.

Desde el discurso de la globalización surge la idea de “cultura universal”. El arraigo de esta idea se nutre de la necesidad de las sociedades y de los individuos contemporáneos de tener referentes seguros como la verdad, la ciencia, la tecnología, el desarrollo, el progreso, la calidad, la eficiencia, la eficacia, la gestión, entre otros, que articula a todos los grupos sociales sin importar su procedencia, historia o situación espacio-temporal en un único imaginario de lo deseable, y legitima esta idea de “cultura universal” como el referente que orienta el devenir de las culturas locales.

* Ponencia presentada en el panel “Escuela y contexto: sentidos locales y compromisos culturales”. VII Simposio sobre la Enseñanza de las Ciencias para la Educación Básica y Media. Escuela Pedagógica Experimental, Bogotá, diciembre 6 de 2006.

** Los autores son miembros del Grupo Física y Cultura de la Universidad Pedagógica Nacional.

Es necesario aclarar que la idea de cultura universal se sustenta, además de lo anterior, en el paradigma de la Modernidad, que se cristaliza en el pensamiento eurocentrista caracterizado por la existencia de instituciones como el Estado-nación, la creencia en el progreso continuo, la racionalización de la cultura, y los principios de individuación y universalización que promueven discursos y prácticas en relación con aspectos como:

- El desarrollo como proyecto político desde el cual se busca generar las condiciones necesarias para reproducir en todo el mundo los rasgos característicos de las sociedades avanzadas: altos niveles de industrialización y urbanización, tecnificación de la agricultura, rápido crecimiento de la producción material y niveles de vida y adopción generalizada de la educación y los valores culturales modernos.
- La democracia desde la cual se asume que los valores asociados con ella constituyen parte esencial de la "cultura universal", pero no se explicita de qué tipo de democracia se trata. Sin embargo, se da como implícito que las "leyes del mercado" son las que deben regular las relaciones entre los grupos y los individuos. El capitalismo se instituye así como el paradigma de organización democrática en el contexto de la globalización y de paso se oculta que en este contexto no es posible el ejercicio de una democracia en la cual los valores humanistas estén sobre los valores económicos. De esta manera se pretende legitimar lo que se da en la práctica: los poderosos gobiernan; los países no definen sus rumbos, son las grandes transnacionales las que los definen. El poder del pueblo ha sido sometido por los poderes económicos, la

participación se restringe para definir quién administra.

- La economía de mercado se instituye como la relación económica más adecuada para la democracia. Es por ello que, en la actualidad, se ha remplazado al individuo como agente activo por el consumidor y por el usuario. La idea humanista de individuo está siendo olvidada.
- El conocimiento como mercancía que en el contexto de la cultura universal está sujeto a las leyes del mercado.
- La ciudadanía como retórica, que emplaza al individuo al yugo del bien común y lo reduce al ciudadano que acepta las leyes y las necesidades del Estado, en la que solo tiene derechos si cumple unos deberes, si contribuye a la utilidad colectiva, haciéndole creer que es el fundamento legítimo de la soberanía popular.

Dicho discurso de la Modernidad ha definido diferentes escenarios para promover estas ideas; la escuela como institución moderna no ha estado ajena a los intereses por adecuar los sujetos y hacerlos partícipes de unas formas de ser, pensar, actuar, amar y desear desde referentes comunes instalados en el pensamiento único.

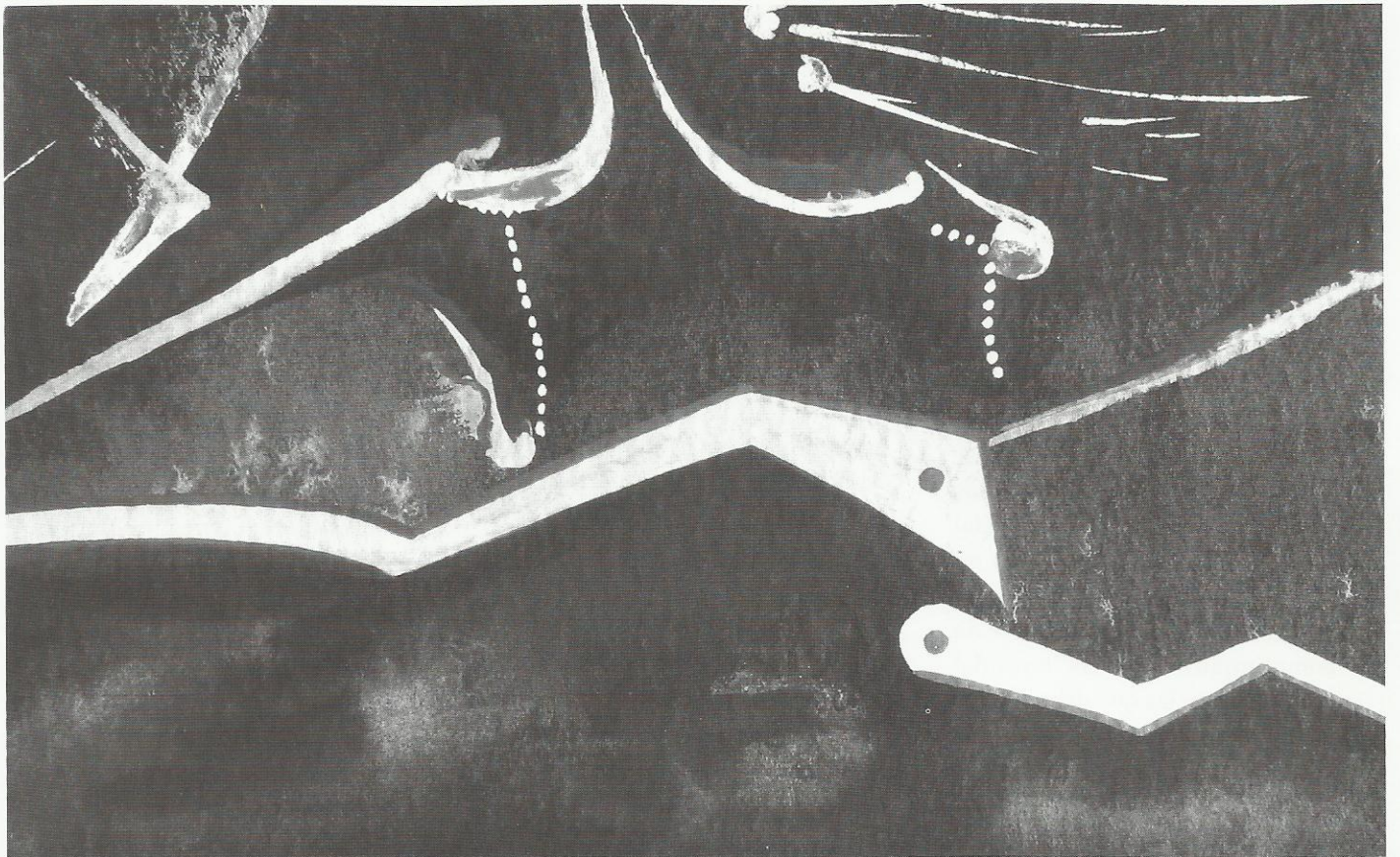
Desde esta perspectiva, se asigna a la escuela la tarea prioritaria de formación de ciudadanos con el ánimo que entiendan el mundo que los rodea, que puedan intervenir sobre este mundo en bien de todos. Lo que en las décadas anteriores se consideraba tarea exclusiva de los científicos, es hoy un requisito de las sociedades en las que los ciudadanos no pueden prescindir de una alfabetización científica y tecnológica que les permita actuar eficazmente, tomar decisiones, en últimas, ser consumidor culto en una cultura ambigua, instantánea y cambiante que nos desborda en su

inusitada capacidad para producir información, crear imágenes y acumular contenidos.

Esta formación de ciudadanos alfabetizados científica y tecnológicamente exige a la escuela la enseñanza de conceptos, procedimientos y modos de hacer de los científicos; es decir, exige a los ciudadanos apropiarse de un conocimiento útil con sentido social y saber cómo utilizar los conocimientos para poder actuar en situaciones concretas; esto tiene que ver con una educación que permita aprovechar las contribuciones de la ciencia y la tecnología y que los instale en las formas propias de una sociedad moderna, en la que por ejemplo cobra particular importancia la formación de *competencias democráticas* articuladas a los saberes y los valores que permiten construir opiniones, hacer elecciones, tomar decisiones y actuar eficazmente.

En estas consideraciones se hace explícito el estrecho vínculo entre diferentes instituciones y prácticas acuñadas por la Modernidad, como son la ciencia, la escuela y la ciudadanía. Como pilar de la Modernidad, la ciencia debe ser instalada en el seno de la sociedad. Esta acción plantea la tarea educativa de divulgación o transmisión de los resultados, los conceptos, las doctrinas o los métodos utilizados por los científicos, sin tener en cuenta las circunstancias que han precedido su elaboración, los contextos de producción y las problemáticas a que responden. Así la imagen de ciencia que se devela es una ciencia con carácter de verdad, es un saber hegemónico que debe ser trasladado a la escuela con la seguridad de ser la llave que abrirá el progreso de la humanidad.

El individuo que se le demanda, pues, a la escuela es un ciudadano educado que arraigue su pensamiento en la



Vilma Graciela Martínez Rivera » Desplazamiento marino » Acuarela » 15,8 x 10,0 cm » 2006

verdad, que se instale en la racionalidad científica como una única manera de comprender el mundo; que no cuestione la objetividad de las ciencias y de sus productos; que los conozca, acceda a su lenguaje, los use y los aplique en la resolución de sus necesidades.

Sin embargo, la escuela como institución donde convergen diversos sectores sociales con sus particulares imaginarios y formas de ser no es aséptica ni neutral a dichas intenciones. Es decir, la escuela puede ser pensada como territorio de expresión de los conflictos culturales, en donde maestros y estudiantes contrastan sus puntos de vista, sopesan el carácter de sus valoraciones y se embarcan en proyectos que transforman sus vínculos comunitarios locales; es decir, una escuela en donde los textos, los productos de la ciencia, los currículos, los programas, las valoraciones éticas, estéticas, lúdicas y las múltiples representaciones que la constituyen en territorio cultural, no son más que "insumos" para configurar dinámicas de renovación en las relaciones, para la emergencia de nuevos sentidos colectivos y para la construcción de nuevos órdenes escolares. Se trata entonces de una escuela que al trascender su carácter de institución normalizadora que distribuye y adecua sujetos y saberes se configura como territorio de transformación cultural.

De las consideraciones anteriores podemos plantear que por más que los discursos institucionalizados instalen la escuela en una condición de instrumentación hegemónica frente a su hacer, la riqueza de la acción de las comunidades escolares, la trascendencia de la práctica de los maestros, no pueden ser atrapadas o normatizadas en la pretensión de un discurso homogéneo que legitima

estructuras jerárquicas de poder y que exigen reverencia en detrimento del diálogo y el debate propio de escenarios como la escuela.

Frente a este panorama, es de resaltar la pregunta por ¿cuál es el papel del maestro con los procesos de formación de sujetos que desarrollen una ciudadanía crítica y asuman su responsabilidad pública en un paisaje global y cultural radicalmente transformado? Los maestros que se enfrenten a esta pregunta y asuman el compromiso que de ella deriva tienen como desafío rehacer las relaciones entre conocimiento, cultura y ciudadanía.

Estamos planteando que el maestro no puede asumirse como objeto de los discursos que circulan sobre él, sino que en la medida en que se asuma como protagonista puede fracturar las maneras en que se ha entendido su acción, pues los imaginarios que se construyen también dependen de la forma como él se posiciona frente a su labor y aunque no derivan solo de la convicción en su profesionalismo y del fortalecimiento de su autoestima como sujeto cultural, sí puede encontrar en ellos maneras de inaugurar otros imaginarios sociales, crear nuevas narraciones y circular discursos alternativos sobre el sentido de su práctica.

En esta condición le corresponde al maestro situarse en el presente e imaginar caminos colectivos en donde el papel histórico de él mismo y de sus estudiantes se hace relevante como posibilidad y no como determinismo y obliga a pensar en procesos que generen nuevas formas de relacionarnos, de convivir y de construir mundos posibles.

En este sentido, el compromiso cultural del maestro no se corresponde con lo que se dice de él, con las exi-

gencias que se le plantean, con las leyes en que se define su hacer, sino fundamentalmente con las narraciones a través de las cuales él mismo se inserta en la trama cultural de su espacio-tiempo, con las maneras en que pone a circular su acción socialmente, con las formas en que se valida y legitima su condición académica, con la manera como se sitúa frente al hacer de la escuela y el tipo de opciones que le plantea a sus comunidades escolares, en últimas, frente al papel cultural que asigna a su acción pedagógica.

Ahora bien, un maestro como el que se describe asume retos que ya no están inscritos en una práctica repetitiva, instrumental y técnica, sino que están insertos en el campo de la cultura: el maestro comienza a hacerse partícipe de los rumbos sociales para sus grupos escolares, de los imaginarios que desde sus relaciones con el conocimiento se promuevan sobre lo que somos y de la configuración de espacios para pensar lo que queremos ser como colectivo.

Podemos reconocer que la práctica del maestro es una práctica ética y política y no meramente un procedimiento técnico que compromete con las formas en que los sujetos definen su diario existir, las formas en que construyen sus proyectos de vida, los modos como imaginan sus espacios afectivos, familiares y comunitarios, las maneras en que se posicionan frente a las relaciones de poder que los constituyen, el carácter que asignan a sus acciones sociales; en últimas, las formas como se piensan en sus relaciones con los otros, con el entorno y consigo mismos.

Una práctica pedagógica así descrita le plantea al maestro un ejercicio político de inconformismo y de resistencia, de reconocimiento de lo que tiene pero de proyección de lo que se

quiere para sí y para los sujetos con los que construye el proyecto cultural de la escuela. Este ejercicio lo podemos caracterizar en términos de, por una parte, la *situación encontrada* y la interpretación que tenemos de esta, las dificultades que le asisten al maestro, los inconformismos que se le plantean en relación con los procesos de formación que despliega, las frustraciones por no poder contribuir a la solución de conflictos sociales más allá de la escuela, y, por otra, la *situación deseada*, los sueños que lo convocan, la formación que quisiera brindar para responder a retos y exigencias sociales, el mejoramiento de condiciones de enseñanza que garanticen en estudiantes y maestros disfrutar la actividad pedagógica y hacerla un acto creativo. Este ejercicio nos plantea como maestros riesgos que no son asumidos de manera natural, sino que exigen de quienes nos los planteamos y los soñamos como posibilidad, unas prácticas coherentes que permitan definir fines comunes, deseos mutuos que permitan relacionarnos en condiciones de horizontalidad y participación.

Enfrentar estos riesgos permite al maestro no solo encontrar un sentido para su labor pedagógica sino contribuir a situar espacio-temporalmente a los estudiantes en un contexto donde puedan hallar sentido para su existencia, y ello tiene que ver con brindar espacios que le permitan a sus estudiantes y a él mismo replantear su situación en el mundo, interpretar y reinterpretar su pasado y su presente, así como sus deseos y aspiraciones.

Esta búsqueda por el sentido de la existencia que se sitúa en el plano de nuestra condición de seres culturales, cruza necesariamente nuestra práctica y nos obliga a plantearnos la pregunta por ¿cómo construimos sentidos?, ¿cómo llevamos a que so-

cialmente compartamos referentes? Y la respuesta que podemos encontrar como maestros está situada en el plano de las relaciones que se establecen en el aula, en las formas de relación que se propician con el conocimiento, en la forma como se aporta o no a la construcción de relaciones identitarias, en los vínculos sociales y afectivos que se establecen en el aula de clase, en la aceptación que se da a las formas de ser, en la coexistencia de la diversidad de opiniones que convergen en el diario transcurrir escolar.

El vínculo del maestro con la acción reflexiva que le permite aliarse con la construcción de un sentido para su práctica y hacerse partícipe de unos compromisos culturales para los grupos sociales en que desarrolla su acción, trasciende el imaginario de un maestro aislado, anclado a las paredes del aula. Se trata, entonces, de plantear la práctica del maestro en solidaridad con una condición colectiva en la que inscriba su hacer, es decir, nos estamos refiriendo a un maestro como sujeto colectivo que comparte búsquedas, que discute hallazgos, que refiere dificultades en un espacio común a otros, es decir, un maestro que construye comunidad académica.

En esta condición de colectividad el maestro encuentra posibilidades para reflexionar y narrar su hacer, compartir con otros sus experiencias, atrapar sus desatinos y concretar los desafíos a que se enfrenta. En el relato dinámico y cambiante de la práctica del maestro se pueden inventar nuevos sentidos para la escuela, a la vez que asumir el riesgo de ser diferente en una sociedad que cada vez nos lanza a la conquista de lo homogéneo como lo deseable, riesgo que debemos correr quienes nos planteamos la posibilidad de construir sentidos

culturales colectivos, sentidos que den movilidad a las diversas formas de ser, sentir y vivenciar el mundo.

La comunidad académica constituye el espacio que a la vez que se configura desde cada maestro le reporta la seguridad de que las búsquedas no son aisladas, de que los deseos no son individuales, de que los sueños son compartidos y los proyectos son acciones que se construyen permanentemente. La colectividad, entendida así, manifiesta un espacio de subjetivación para el maestro, pues es allí donde se redefine su práctica, se resignifican sus lazos comunitarios, se reconfiguran sus compromisos culturales, se recrean las utopías que movilizan su acción. La condición colectiva fortalece procesos de socialización que articulan unas determinadas formas de ser y estrategias para enfrentarse a los problemas de la escuela y posibilidades de compartir ideales y metas.

En este sentido, la construcción de comunidad académica actualiza la condición humana y profesional del maestro, pues como afirma Melich: "... Uno de los rasgos que nos constituyen a cada uno de nosotros como un ser humano es la relación que establecemos con los demás. Somos lo que somos por las relaciones que creamos con los otros, pero no solamente con los que están presentes sino también con los que están ausentes, tanto con los que ya no están, como con los que todavía no están" (Melich, 2005, p. 41). □

Referencia

Melich, Joan Carles (2005). Finales de trayecto. Finitud, ética y educación en un mundo incierto. En: Arellano Duque, Antonio (comp.). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. España: Anthropos.