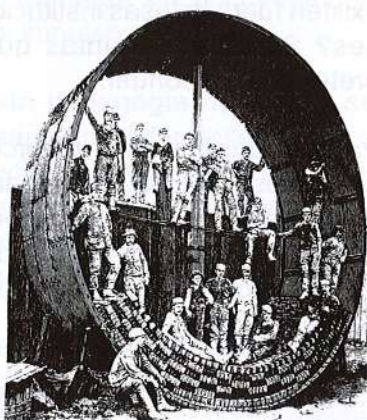




Reseña



LAS FRONTERAS DE LA ESCUELA

Mockus Antanas, Hernández Carlos A., Granés José, Charum Jorge, Castro María Clemencia. *Sociedad Colombiana de Pedagogía. Santafé de Bogotá, 1994*

Este libro, editado en abril de 1994 por la Sociedad Colombiana de Pedagogía, es en realidad un informe de un proyecto de investigación acerca de la «Articulación entre conocimiento común y conocimiento escolar y sus implicaciones sobre la formación de la voluntad de saber y la relación del alumno con las formas de conocimiento racional propias de las matemáticas y las ciencias naturales», que por su importancia mereció la publicación.

El libro consta de 4 capítulos y 2 apéndices y cada uno de ellos puede ser considerado como

un «avance» en el importante proyecto que adelantó este grupo de profesores de la Universidad Nacional.

En general, el proyecto trata de mostrar la complejidad y polivalencia de la oposición y la articulación entre conocimientos extraescolar y escolar y pretende mediante su explicitación, hacer más permeable la escuela a la cultura extraescolar y a la elaboración de la propia experiencia, lo cual implica debilitar las fronteras de la escuela abriéndolas a los distintos juegos de lenguaje que circulan en la comunidad extraescolar per-

mitiendo formas de comunicación y de conocimiento que han estado vedadas hasta ahora en la llamada «cultura escolar».

LA PEDAGOGIA COMO DISCIPLINA RECONSTRUCTIVA

En el primer capítulo se aborda la propuesta de asumir la Pedagogía como disciplina reconstructiva y para ello se parte de reconocer tres sentidos en los que se emplea la noción de pedagogía: como conjunto de saberes propios del oficio del educador, como conjunto de

enunciados filosóficos que orienta ese oficio y como delimitación de las formas legítimas de ejercerlo.

La pedagogía sería la reconstrucción del saber-cómo, dominado de manera práctica por el que enseña competentemente, hasta convertirla en un saber-qué.

Proponen que la competencia pedagógica sería una competencia comunicativa, especialmente desarrollada en cuanto a las posibilidades de suscitar y adelantar procesos de discusión racional, de involucrar de manera afortunada el saber socialmente decantado por escrito y de apoyarse en la discusión y en la tradición escrita para reorientar o reorganizar la acción, valiéndose básicamente de su desplazamiento.

ARTICULACION ENTRE CONOCIMIENTO ESCOLAR Y CONOCIMIENTO EXTRAESCOLAR

En el capítulo 2 comienzan reconociendo la estrecha relación entre las formas de conocer y las formas de comunicarse abrigadas y cultivadas en las instituciones escolares así como las marcadas diferencias entre el conocimiento que tiene lugar en el ámbito de la escuela y el conocimiento o la comunicación fuera de ella.

¿Cuáles son las dimensiones y las implicaciones de esta dis-

continuidad? ¿Cuáles son los nexos -si es que existen- entre las formas de conocimiento y de comunicación históricamente ligadas a las instituciones escolares y las formas de conocimiento y de comunicación que existen fuera de esas instituciones? Son las preguntas que pretenden responder.

Parece pues inevitable divorcio entre la escuela y la vida. Y para evitarlo optan por una perspectiva teórica globalizante: la de los «juegos de lenguaje» de Ludwig Wittgenstein.

Esta perspectiva permite un reconocimiento de la diferencia sin acentuar tanto la jerarquía. Según L. Wittgenstein, particularmente en los «Cuadernos Azul y Marrón», el lenguaje se compone de palabras articuladas a sistemas y solamente por su articulación se entendería el significado y el sentido de los enunciados, significado determinado por el uso que cada comunidad lingüística da a esos términos y sentido dado por la situación de los enunciados en el conjunto o sistema.

Una consecuencia que sacan los autores es que el aprendizaje del «lenguaje escolar» implica llegar a conocer (y a participar en) una serie de juegos lingüísticos cuyas reglas no están íntegramente manifiestas en los discursos correspondientes, juegos que implican ciertas normas de acción o de relación que no siempre son explícitas, una «gramática pro-

funda» sin la cual no sería posible comprender los significados y obrar en consecuencia con esa comprensión. El lenguaje escolar sería algo más complejo que la suma de los lenguajes propios de las distintas asignaturas; en cada caso, más que de lenguaje, habría que hablar de «juegos de lenguaje» en los cuales estaría dada esa múltiple dimensión del «uso» que determina el significado. No se trataría de buscar algo común al lenguaje, sino de reconocer la diversidad de usos y por tanto no habría un significado «correcto» y otro «equivocado» en términos generales, sino dentro de un juego específico. Hay entonces un uso correcto en la medida en la que se usen las técnicas adecuadas al juego del que forma parte, lo cual implica el conocimiento intuitivo de las reglas de interpretación.

Terminan este capítulo mostrando la importancia de determinar las distintas reglas de juego específicas de los múltiples juegos de lenguaje en la escuela, teniendo en cuenta, junto con las formulaciones, las acciones y las actitudes, las relaciones entre los habitantes y los contextos sociolingüísticos.

La importancia de L. Wittgenstein además de su oposición al dogmatismo epistemológico, estaría en la manera clara y directa como pone de presente la verdadera complejidad del «conocimiento común» y por ende del «conocimiento esco-



lar», aunque L. Wittgenstein no se ocupa de la escuela.

No hay entonces oposición entre conocimiento escolar y extraescolar, lo que hay es un enorme caudal de juegos lingüísticos.

PEDAGOGÍAS ASCÉTICAS Y PEDAGOGÍAS HEDONISTAS

En el tercer capítulo se recupera la concepción de pedagogía elaborada en el capítulo primero y se reconoce que puede haber un campo inmenso de posibilidades para esta competencia, según se privilegien unos estilos más que otros.

Si en el capítulo primero se mostró la relación entre el cómo del oficio de maestro con el qué de su racionalidad y en el segundo la relación entre conocimiento escolar y extraescolar, en el tercero se proponen examinar las maneras como las prácticas pedagógicas contraponen o relacionan deseo y voluntad.

Parten del reconocimiento de otra frontera en la escuela: la frontera entre deseo y voluntad y proponen hablar de «pedagogías ascéticas» para referirse a aquellas que se basan en la discontinuidad y oposición entre voluntad y deseo, y llamar «pedagogías hedonistas» a aquellas que desarrollan la posibilidad de formar una voluntad sin contraponerla al deseo, en continuidad con este.

Caracterizan la escuela tradicional como una fuerte exclusión de lo deseado y, más bien, bastantes requerimientos en favor de un actuar basado en la voluntad. Aunque el psicoanálisis atisba que la voluntad no puede formarse sin vincularse con los impulsos internos.

Esta pedagogía hedonista se podría entender desde la perspectiva Habermasiana y la pedagogía como tal entenderse como competencia comunicativa así:

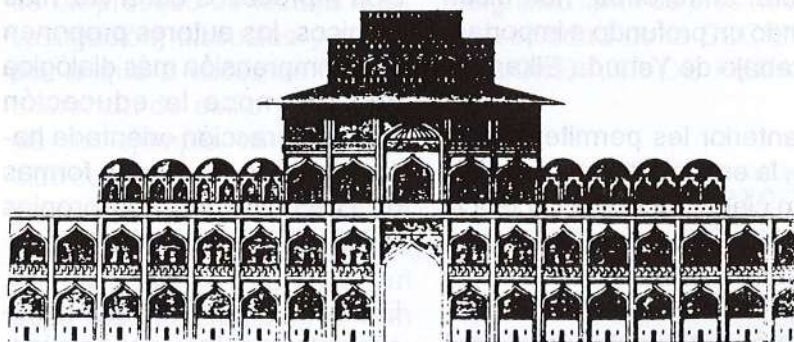
Reconociendo que en todo acto de habla están presentes cuatro pretensiones: comprensibilidad, verdad, sinceridad y rectitud podría caracterizarse la educación según la pretensión que cultive.

Una educación centrada en las pretensiones de sinceridad cultivaría primordialmente una comunicación en la que el mundo interno de los alumnos se expresaría de la manera más libre y permanente posible. Es el modelo de las pedagogías innovadoras.

Una educación centrada en la pretensión de rectitud cultivaría, ante todo, una interacción social en la que la atención estaría centrada en la conformidad de las actuaciones con un trasfondo normativo en permanente ampliación; caso en el cual la cualidad más preciada sería la «buena conducta». Este tipo de énfasis corresponde a las pedagogías tradicionales. La permanente vigilancia y represión de las transgresiones a las normas externas delimita fuertemente un mundo interno en el que, en principio, es posible pensar una cosa y hacer otra.

LAS «FUENTES DE CONOCIMIENTO» EN LA ESCUELA: JERARQUIAS Y RELACIONES

En este cuarto capítulo se trata de mostrar las diversas fuentes de conocimiento en la escuela, señalando como se han jerarquizado y relacionado desde la prepotencia de la «Cultura Académica» fragmentada y en tensión frente a otras fuentes de conocimiento que tienen que

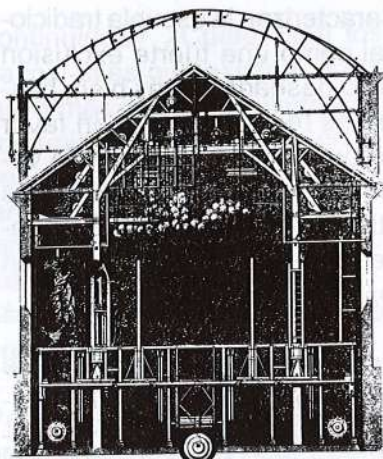


ver más con el mundo interno. Comienzan caracterizando la «cultura académica» porque privilegia algunas fuentes de conocimiento como el raciocinio, los textos, los dispositivos simbólicos y la acción críticamente organizada y evaluada. Elementos estos que pueden tomarse indistintamente como punto de partida ya que se hallan imbricados entre sí.

Estas fuentes de conocimiento se manifiestan en la argumentación como tipo de argumentos de la forma: como resultado de la discusión X... como consta en la publicación Y... como resulta del cálculo Z... como podría constatar cualquiera que reprodujese el experimento D...

Apoiados en Habermas insisten en que la ciencia y la técnica no constituyen la única esfera de racionalidad desarrollada por la Modernidad. También el derecho, la moral y la crítica artística pueden ser y han sido terrenos de una argumentación racional elaborada, decantada por escrito y relevante para ciertas órbitas de la acción. La ciencia no es más que un sistema cultural entre otros, nos dicen citando un profundo e importante trabajo de Yehuda Elkana.

Lo anterior les permite afirmar que, la escuela no solo posibilita un cierto acceso a la ciencia sino que la ubica en relación con otros sistemas culturales y otras modalidades de conocimiento, estableciendo ciertos



niveles de articulación o de superposición.

Señalan que la misión de la escuela puede ser descrita como el esfuerzo de hacer pertinentes y aceptables, en el seno de la argumentación y de la organización de la acción de los estudiantes, las fuentes «indirectas» de conocimiento que caracterizan la «cultura académica».

EL DEBILITAMIENTO DE LAS FRONTERAS DE LA ESCUELA

Frente a la insistencia «monológica» que asimila la educación a procesos cada vez más técnicos, los autores proponen una comprensión más dialógica que reconoce la educación como interacción orientada hacia el cultivo de ciertas formas de comunicación (las propias de la tradición académica).

Existen diferencias entre conocimiento escolar y conocimien-

to extraescolar, eso es indudable (Bacherlard, Khun, Bernstein), pero ellas ameritan convertirlas en objeto de análisis para pensar desde allí la didáctica de las ciencias o la rigidez de las clasificaciones sociales bajo la sospecha de que el debilitamiento de las fronteras favorece debilitamientos en otros órdenes: didácticos, morales, epistemológicos, y produce también una clara conciencia de los límites de la pedagogía en la reproducción cultural que no es disponible o configurable a voluntad como la producción material.

Dos mandatos exigentes y problemáticos recaen en la escuela de nuestra época que son:

Universalizar las posibilidades de acceso a la «cultura académica» y agenciar la difusión e interiorización de una nueva moral o de un pluralismo moral.

Ética y Conocimiento quedan pues ligados a través de esta nueva concepción de la Pedagogía.

Como ellos afirman: «Nuestro análisis desemboca en una conceptualización que nos permite pensar una tendencia que afecta a las instituciones escolares de nuestro tiempo. Una escuela permeable a las formas de conocimiento y de comunicación extraescolares, una escuela que no forma la voluntad según el esquema tradicional que la contrapone al deseo, una



escuela que valora diversas fuentes de conocimiento además de las propias de la cultura académica, se opone a la escuela tradicional y pretende desplazarla. ¿Qué significa esta tendencia? ¿Cuáles son sus posibilidades de imponerse? Tal vez no sea posible responder todavía estas preguntas; lo que sí es claro es que esa tendencia pone en cuestión y, en más de una ocasión, cambia en la práctica -al menos en parte- las fronteras propias de la escuela tradicional».

LOS APÉNDICES

El libro termina con dos apretados y profundos apéndices sobre «La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas» y sobre la «Definición de los estadios morales según Lawrence Kohlberg». En ellos se presentan los puntos centrales de estas teorías y muestran una bibliografía inmensa que sirvió de telón de fondo para la investigación.

ELEMENTOS PARA UNA CRÍTICA

El libro constituye un importante aporte a la configuración de una comunidad académica alrededor de la Pedagogía como disciplina reconstructiva a partir de la obra de Habermas.

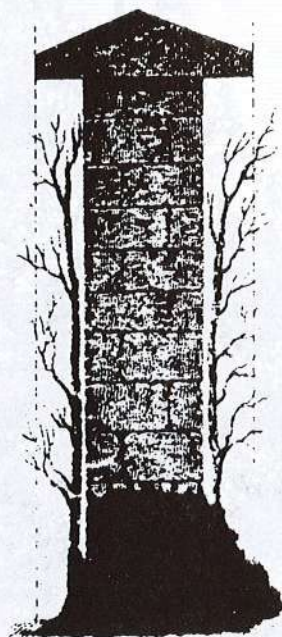
Sus planteamientos, polémicos frente a otras comunidades construidas desde otras pers-

pectivas, son elementos para repensar el papel de la enseñanza y la reflexión que el docente ejerce sobre ella.

Muy relevante poner en nuestro medio la idea de pedagogía como competencia comunicativa, así como referirse a Bernstein, Wittgenstein y Kohlberg para reforzar sus argumentos. Distinguir entre el «oficio» de maestro y la conversión de ese oficio en campo de conocimiento permite delimitar y distinguir niveles de comprensión y asignarle a cada uno de ellos su «gramática».

El libro es en realidad una propuesta de trabajo que nos invita a recorrer un camino teórico y metodológico para rescatar la pedagogía como campo de saber propio del docente, propuesta por demás oportuna en estos momentos de reformas cuando se necesita una mirada documentada sobre los procesos escolares y extraescolares a la luz de los fines de la educación.

En general, el libro parece un esfuerzo por sintetizar las conclusiones elaboradas a lo largo de un proceso de lectura e investigación, discusión y crítica por lo que a veces se nota la diferencia de estilo y de énfasis. por ejemplo: se habría podido continuar con Wittgenstein para analizar las fuentes de conocimiento en la escuela y se habría podido profundizar un poco más en Bernstein o aún en los avances de la ética



comunicativa desde el mismo Habermas. Sin embargo da la impresión de que, como informe de investigación, tuvieron que seleccionar lo más pertinente y sugerir en las citas bibliográficas, el inmenso trabajo que había de por medio.

Lectura obligatoria para quienes se ocupan de la educación, la enseñanza o la pedagogía y magnífica carta de presentación en sociedad de la SOCIEDAD COLOMBIANA DE PEDAGOGIA.

Alfonso Tamayo
Profesor titular U.P.T.C. Tunja

