



RE CONO CIMIENT O

conocimiento.

1. m. Acción y efecto de conocer.
2. m. Entendimiento, inteligencia, ingenio, etc.
3. m. conocido (persona con quien se tiene algún trato, pero no amistad).
4. m. Cada una de las facultades sensoriales del hombre en la medida en que están...

Perder, recobrar el conocimiento

Documento que da el capitán de un buque mercante, en que declara...

... que exige o se da para identificar la persona del...

... cambio, cheque, etc., cuando el pagador no le...

... que se confiesa haber recibido algo de alguien, y se...

... lo.

... sabiduría.

... a enterarse de ello.

**El desafío de la escuela contemporánea:
de la sociedad del conocimiento a
la sociedad del re-conocimiento**

ALEXÁNDER PULIDO
CARVAJAL

Fecha de recepción: 2 de mayo de 2012 / Fecha de aprobación: 24 de mayo de 2012

El desafío de la escuela contemporánea: de la sociedad del conocimiento a la sociedad del re-conocimiento

Resumen:

El artículo pretende ilustrar las tensiones históricas y epistémicas que se han llevado a cabo a lo largo de la historia del conocimiento. Para ello, en principio, hace un recorrido conceptual por las nubladas fronteras de los términos creencia, saber y conocimiento. Luego, realiza una reducida génesis de las construcciones e imágenes epistémicas que ha logrado la sociedad occidental a lo largo de su historia, deteniéndose especialmente en la época moderna con su dogmatización y homogenización del conocimiento mediante la ciencia, la comunidad científica y la aparición de la escuela como institución totalizadora y reproductora de dichos saberes.

En la segunda parte se analizan las relaciones entre saber (es) y conocimiento (conocer) en la escuela, develando cómo son sus dinámicas y relaciones en nuestro tiempo? y ¿espacio? con la escuela; especificando la relación crítica, en tanto que se atraviesa por una época de crisis epistemológica, ideológica, institucional y socio-cultural, en donde las seguridades se derriten con temor y temblor hasta diluirse, así, plantea la pregunta de si ¿debe y puede la escuela sobrevivir a las crisis actuales? Para terminar, se propone una visión constructiva de la escuela como espacio de conocimiento y re-conocimiento individual y social por medio del diálogo de saberes (polílogo).

Palabras clave: Saberes, conocimiento, escuela, diálogo de saberes.

The challenge of the contemporary school: the knowledge society to the knowledge society re- knowledge

Abstract:

The article seeks to illustrate the historical and epistemological tensions that have taken place throughout the history of knowledge: For this, in outset, we should make a conceptual path through the cloudy and blurred boundaries of the terms belief, knowledge and awareness. Then there will be a reduced genesis of epistemic constructions and images of Western society has throughout its history, stopping especially in modern times with his dogmatism and homogenization of knowledge through science, the scientific community and the emergence of school as an institution totalizing and reproductive of such knowledge.

In the second part of the article we will analyze the relationship between knowledge (s) and knowing (s) in school, revealing their dynamics and relationships in our time? And space? With the school; critical relationship because is a period of epistemological crisis, ideological, institutional and socio-cultural environment in which the securities are melting in fear and trembling even to be diluted, should and can the school survive the current crises? Finally, we propose a constructive vision of the school as a place of knowing and individual and social re-knowing through the dialogue of knowledge (polylogue).

Keywords: Knowledge, knowing, school, dialogue of knowledge.

O desafio da escola contemporânea: da sociedade baseada no conhecimento para uma sociedade de re-cognição

Resumo:

O artigo tenta ilustrar as tensões históricas e propositivas que têm sido realizadas em toda a história do conhecimento. Por este motivo, em princípio, faz um caminho mais turvo conceitual, as fronteiras da crença dos termos, e conhecimento. Em seguida, ele executa um Gênesis reduzida dos edifícios e as imagens propositivas que tem sido alcançado pela sociedade ocidental ao longo de sua história, parando em especial na era moderna, com seu dogmatização e homogeneização do conhecimento através do ciência, a comunidade científica e o surgimento da escola como um instituição pesador e desova deste conhecimento.

Na segunda parte analisa a as relações entre conhecimentos (ê) e o conhecimento (conocer) na escola, comemorative como estão suas dinâmicas e relações em nosso tempo? E o que é espaço? Com a escola; especificando a relação crítica, tanto que está passando por uma tempo de crise epistemológica, ideológico, institucionais e sócio-cultural, onde as garantias são fundidos com temor e tremor até diluída, assim, a questão de saber se pode e deve a escola para sobreviver à crise atual? Para concluir, que se propõe a visão construtiva da escola como um espaço de conhecimento e re-individual e social conhecimento através do diálogo do conhecimento (polylogue).

Palavras chave: Conhecimento, escola, diálogo de saberes.

ALEXÁNDER PULIDO CARVAJAL

Docente del Instituto Gerardo Valencia Cano. Diplomado en "Uso pedagógico de las TIC", IDEP, 2011. Licenciatura en Filosofía, en curso, Fundación Universitaria Luis Amigó. lourdessofia17@hotmail.com

El proceso del conocimiento: crear, saber y conocer

La categorización homo sapiens sapiens, nominalismo que nos define a los seres humanos desde el punto de vista biológico y evolutivo, implica especialmente la necesidad de adquirir y mantener el saber para actuar frente a las situaciones presentes a las que nos vemos arrojados en el “aquí” y en el “ahora”, permite reconocerse y diferenciarse frente al/lo “otro”, crea fronteras entre el individuo y la realidad. En palabras de Berger y Luckhman (1968):

“Para nuestro propósito, bastará con definir la “realidad” como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos “hacerlos desaparecer”) y definir el “conocimiento” como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas”.

Sin embargo, el conocimiento no se reduce a la relación cognoscente entre sujeto-objeto, sino que involucra también a la comunidad; para Villoro (2004), el conocimiento es “un proceso psíquico que acontece en la mente de un hombre, es un producto colectivo y social que comparten muchos individuos. Busca descubrir causas y consecuencias de un acontecimiento”. Por su parte, Elkana (1983), nos explica que:

“El conocimiento se desarrolla gracias a la interacción de tres factores: el conocimiento como tal, las imágenes del conocimiento socialmente condicionadas y los valores y las normas incluidas en las ideologías que no dependen directamente de las imágenes del conocimiento”.

El conocimiento se puede percibir desde el creer, el saber y el conocer, para Luis Villoro (2004), creer “es un sentimiento o acto de una cualidad específica que ocurre en la mente de un sujeto, y que sólo es accesible a ese sujeto”; desde ésta perspectiva, la creencia es una esfuerzo subjetivo del individuo para interpretar

su realidad de manera cualitativa y en algunos casos, puede determinar una estructura de conducta, guiando y orientando las acciones del sujeto. Como lo advierte el autor, la creencia se puede visibilizar también como certeza o como ideología: la certeza sucede cuando se pasa de la representación de la suposición a la creencia en ella, y la ideología son adaptaciones (razones) que pueden fundar conclusiones, se origina de razonamientos distorsionados por intereses particulares. Así, Villoro define el saber a partir de tres postulados:

- “S” cree que “P”.
- “P” es verdadera.
- “S” tiene razones suficientes para creer que “P”.

¿Qué es entonces la verdad?, como lo aseguró Nietzsche, lo que se considera verdadero no es más que un *consensus* total o parcial que hacen los sujetos pertenecientes a una comunidad epistémica. Para Villoro, el “sujeto epistémico” es un individuo empírico que tiene acceso a un número determinado de razones; un ser histórico y por lo tanto no trascendental.

Por otro lado, Gilbert Ryle (citado por Villoro), afirma que todo saber implica para el sujeto un saber qué, verdadero o falso, y un saber cómo, es decir, un saber hacer. La comunidad epistémica es el conjunto de individuos que comparten dichas creencias y razones; además, en ellas se hace necesario tener conocimientos previos sobre el tema para analizar las justificaciones de los razonamientos, compartir creencias sobre la constitución ontológica de la realidad, y la delimitación de un conjunto de razones accesibles de acuerdo a la información y tecnología. Según Kant, la comunidad epistémica busca convertir a todo sujeto empírico en miembro de una intersubjetividad trascendental de la ciencia.

El saber científico surge en el seno de la comunidad científica y hace uso del método experimental, en palabras del filósofo alemán Emanuel Kant:

“Los investigadores de la naturaleza [...] entendieron que la razón sólo da cuenta de lo que ella misma produce según su propio proyecto, y que tiene que adelantarse con los principios de sus juicios de acuerdo con leyes constantes y tiene que obligar a la naturaleza a responder sus cuestiones, pero no ha de dejarse dirigir por ella, como si, por decirlo así, la llevásemos con andadores, ya que, de otra forma, las

observaciones casuales, hechas sin ningún proyecto previamente planteado, no tendrían ninguna relación con una ley necesaria, cosa que ciertamente la razón pide y necesita”¹.

Pero ¿será sólo asunto de método? Khun (2005), responde de manera negativa y explica que considera los paradigmas como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”. Sumado a ello, especialmente en la época de la posguerra, se habla de “la crisis de la razón”, denunciando en gran parte cómo los sistemas totalitarios hicieron uso fríamente de sus razonamientos para legitimar su accionar bélico. Al respecto, el filósofo Habermas (1968), denuncia que dentro de la “objetividad” de la ciencia, entendida tradicionalmente como “objetividad”, se esconden variados intereses ideológicos²; desde su mirada, la ciencia ha cumplido con el papel histórico que le ha dado el poder hegemónico y contrahegemónico. Por último, y volviendo con el análisis de Villoro, las condiciones para conocer son:

- Tener o haber tenido experiencias con “X”.
- Integrar en una unidad cualquier experiencia y saber parcial de un objeto.
- Poder tener ciertas respuestas intelectuales adecuadas frente a “X”.

Quien conoce tiene una relación directa e íntima con el objeto en sí, no necesariamente necesita del consenso del “otro”, es la necesidad de integrar el todo con sus partes, porque: “El conocer implica una mayor experiencia con el objeto, persona o hecho, es una forma de captar la existencia y la verdad de algo” (Villoro, 2004). Si el saber tiene que ver con la ciencia, el conocer con la sabiduría presenta un carácter más individualista, su origen es la experiencia de vida, el conocimiento personal, por eso aboga por encontrar modos correctos de actuar en la cotidianidad.

Frente a las relaciones entre creer (*credere*), saber (*scire*) y conocer (*cognoscere*), tenemos que todo saber es una creencia, pero no todo saber es una creencia; los

“ Entre los griegos se concreta la búsqueda de respuestas a los ¿por qué?, mediante la imaginación de modelos de la naturaleza...” ”

saberes están fundados en conocimiento propios y/o ajenos, pero no necesariamente el conocer se basa en algún saber; todo conocer implica una creencia, pero no toda creencia implica un conocer. Por su parte, respecto a la transmisión del conocimiento, podemos decir que el saber es directamente transmisible porque se funda en razones compartidas por cualquiera; sin embargo, el conocimiento adquirido por el creer y el conocer es mucho más complejo para transmitir, porque se funda en experiencias de tipo individual con un significado un poco más intimista.

Flashback

En las sociedades primitivas, el conocimiento era el elemento más significativo para poder conservar la vida, preservar y hacer uso de la técnica del fuego, elaborar armas cada vez más poderosas para cazar, la elaboración de vestidos que mitigaran el frío etc. En este tipo de comunidades se tenían experiencias de conocimiento comunes, puesto que el individuo era la comunidad, se compartían en gran medida las creencias y no existía una separación tajante de saberes, aunque apenas se empezaban a distinguir prácticas y saberes por división sexual. Se empiezan a valorar saberes y haceres como la habilidad en la guerra o en la caza, los mayores tienen prestigio, son valorados y respetados por su experiencia, y son precisamente ellos quienes serán la base de la transmisión de los saberes, normas y valores tradicionales de la comunidad, los cuales orientan y ubican a los miembros dentro de la misma.

Durante el Neolítico, hace poco más de 11.000 años, la humanidad sufre uno de los mayores cambios que ha debido enfrentar: la revolución agrícola, las hordas se

¹ Se recomienda que para ampliar información al respecto se consulte el prólogo a la segunda edición de la *Crítica de la Razón Pura*.

² Para ampliar el término, ver Vasco. (1985). *Tres Estilos de Trabajo en las Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

empiezan a transformar en clanes, se pasa del estado nómada al sedentario, emergen las grandes civilizaciones de la antigüedad que hacen uso de los conocimientos adquiridos para sembrar, aprovechar eficientemente las aguas de los ríos y construir instrumentos más eficaces. La sociedad se empieza a dividir claramente por clases, que no sólo deberán realizar trabajos diferentes, sino que construyen cotidianidades disímiles, causa eficiente de la pluralidad de conocimientos; en muchos casos, la creencia por revelación o tradición, justifica prácticas sociales injustas, como el esclavismo o la organización por castas. También surgen las figuras indisociables de los gobernadores, quienes detentan el poder, y los sacerdotes, quienes “custodian” la verdad dada por el *mythos*.

El pensamiento griego se caracterizó por pasar, en cierta medida, del *mythos* al *logos*, se buscaron respuestas a las preguntas por la existencia basándose en la experiencia sensible, bajando la mirada hacia la naturaleza para interrogarla. Heredero no sólo de Sócrates, sino de toda una tradición de pensamiento presocrático, Platón trata de hallar razones explicativas, y las encuentra en su teoría del mundo de las ideas, en la cual el alma libre y cultivada puede conocer mediante la vía teórica de las disciplinas científicas, para ello debe despojarse del cuerpo y su mundo terrenal de engaños sensibles.

Platón empieza a distinguir entre creencia, saber y conocer, va a privilegiar al saber relacionándolo con la idea de verdad, el filósofo distinguirá lo que considera conocimiento engañoso (δόξα) y la creencia justificada (πιστήμη). Luego, su discípulo Aristóteles privilegia la experiencia y la observación como camino correcto para conocer, en este proceso se ven involucradas la sensibilidad, la memoria y la imaginación. Si bien hablamos sólo de estos tres grandes pensadores, no quiere decir que sean los únicos “pensadores” de toda Grecia, por el contrario, en términos de Bourdieu (1988), era un *habitus* dentro de la clase aristocrática.

Entre los griegos se concreta la búsqueda de respuestas a los ¿por qué?, mediante la imaginación de modelos de la naturaleza. Es ello lo que lleva a las teorías atómicas, de los elementos, del cosmos, de los humores, etc. Los modelos que se concebían como resultado de la actividad cognoscitiva, no poseían sin embargo carácter definitivo. Se pensaban de manera muy amplia, como aproximaciones, como opciones, no como verdades absolutas y definitivas. Segura, d., y Molina, A. (2000), presentan cómo el juez supremo para acoger

o rechazar las opciones se remitía a las fuentes mismas del conocimiento, a la actividad racional (discusión, argumentación, la dialéctica y la observación).

En la edad media, época de tensiones complementarias entre la fe y la razón, período de dogmas e intolerancia religiosa; las dos grandes escuelas del pensamiento medieval: la patrística y la escolástica, retoman conceptos fundamentales de la filosofía helénica para fundamentar su fe, convirtiendo la creencia en un saber justificado bajo la ideología del cristianismo y el aseguramiento del poder temporal de la iglesia católica.

Podemos dividir, para una mayor comprensión, las producciones cognoscitivas de la época de acuerdo a los estamentos sociales: por un lado, se encontraba el sistema monárquico junto a su nobleza, encargados de elaborar un saber de tipo administrativo y militar para mantener el poder y la seguridad de los reinos, por otro lado, estaba el clero, que tenía el monopolio de las creencias y el saber socialmente “legítimo”, fiaban sólo en ellos las prácticas lecto-escritoras, tal vez porque desde ya sabían que el saber es poder y configuraban su mundo espiritual y social a partir de la revelación divina, por último encontramos al pueblo, que desde su experiencia directa con la naturaleza, va creando constructos de sabiduría, unas veces para tratar de interpretar lo desconocido, otras para interferir a la naturaleza.

Durante esta época nace la universidad, de esta institución podemos destacar dos elementos: la organización del conocimiento en dos *Ratio studiorum*: el trívium y el cuadrivium, y en segundo lugar, el espíritu de libertad de expresión e incluso organización representativa, que personificaban sus estudiantes y maestros (nobles, monjes, goliardos y tunos).

Luego de grandes sucesos y experiencias históricas (las Cruzadas, reactivación del comercio, desarrollo de los burgos y burgueses, circulación de dinero, llegada a América, antropocentrismo y terrocentrismo, entre muchos hechos), se da paso a la edad moderna; durante esta época se buscó nuevamente hacer uso del método experimental para descubrir las leyes de la naturaleza, pero, si bien se descartó tajantemente la creencia como medio para conocer, se dogmatizó la verdad, se aceptó como única verdad la explicación otorgada por la comunidad científica, es en este sentido que Villaveces (1992), afirma que:

“Una vez reconocido un resultado como ley de la naturaleza, la actividad subsiguiente se convierte en absolutamente dogmática e intolerante. En nombre de la verdad, esto es, de las leyes de la naturaleza, era posible entonces imponer, por ejemplo, la cultura occidental a otros pueblos, ya que la divergencia significaba equivocación. Por ejemplo, como la mecánica newtoniana se erigió en prototipo de explicación, las explicaciones se redujeron durante mucho tiempo a la búsqueda de mecanismos de explicación”.

Como último estadio tenemos la época del conocimiento contemporáneo. Haciendo uso de la línea de comprensión de la obra citada de Segura y Molina (2000), se pueden contar como características principales de éste período: que tiene como principios la reflexión y el experimento, busca la construcción de explicaciones, tiene confianza en la posibilidad de conocer y en particular en la racionalidad, tiene una actitud intencional de búsqueda, permite la libertad de expresión, la tolerancia, la creatividad, el disentimiento y, uno de los aspectos más sobresalientes, lo que considera verdad, es decir, los resultados de su actividad científica, es también pensado como convenciones. “Se plantea la interacción como una salida a las miradas antagónicas de totalidad (holismo) y (reduccionismo), que en estos términos serían complementarias” (Morín, E., 1986).

Saber y conocimiento en la escuela

La escuela, hija de la modernidad, es una institución tan importante para ella que, para Pineau (2001): “le dio el don de conservación de los saberes y la obligación de expandirlos y difundirlos sobre su mundo exterior como forma de su dominio”, es un ataque directo a la pluralidad de saberes que se dan en el seno de la sociedad, en tanto que se homogenizan en uno sólo saber y se empiezan a configurar esas mismas relaciones dentro del aula.

Esta relación entre el saber dominante y los saberes sometidos se reproduce de algún modo en la relación maestro-alumno, que no es, estrictamente hablando, ni una relación interpersonal ni una relación con saberes que den cuenta de las realidades circundantes, sino una relación social, de carácter desigual, marcada por el poder y avalada por el estatuto de verdad conferido a los nuevos saberes (Varela J., y Álvarez F., 1991).

Para una mayor comprensión vamos a dividir de manera analítica la historia dialéctica de los saberes en la escuela en cuatro momentos:

La escuela de la moral y la fe cristiana

Esta etapa de la escuela, ocurre durante los siglos XVI y XVII, en medio de las disputas por la Reforma y la Contrarreforma entre protestantes y católicos; en su afán de mantener el poder y continuidad de la fe, los predicadores de ambos bandos encuentran una oportunidad en las nuevas generaciones, en consecuencia, fue necesario reelaborar una nueva imagen de los pequeños, y para ello crea la “infantilización del niño”. Parafraseando a Varela, J. y Álvarez, F. (1991), se empieza a concebir al niño como maleable, inmaduro, débil, con flaqueza de juicio, su naturaleza es considerada como vulnerable a los vicios, por lo que se inclina hacia el mal y es labor de su preceptor dirigir el control de sus pasiones, el amor a sus padres y la obediencia de la norma mediante manuales y la doctrina cristiana.

Por su fuerte componente religioso la escuela, desde sus inicios, y en parte hasta nuestros días, es heredera, como lo menciona Pineau (2001), de la catequesis y el monasterio; un saber que hace énfasis en la creencia y el comportamiento moral y separa al niño del espacio mundano porque cree que todo lo que habita allí lo puede contaminar, por ello termina por separarlo de la alfabetización familiar y de los ritos de iniciación, Ariés (1987), concluye que:

“A partir de un determinado período [...] en cualquier caso a partir de finales del siglo XVII de una manera definitiva e imperativa, se produce un cambio considerable en el estado de las costumbres que he analizado. Cambio que puede percibirse a través de dos aproximaciones distintas. La escuela sustituye al aprendizaje como medio de educación. Esto significa que el niño deja de estar mezclado con los adultos y deja de conocer la vida directamente en contacto con ellos. Pese a muchas reticencias y retrasos se lo aísla de los adultos y se lo mantiene separado en una especie de cuarentena, antes de dejarlo en el mundo. Esta cuarentena es la escuela, el colegio. Comienza así un largo proceso de encierro de los niños (semejante al de los locos, los pobres y las prostitutas) que no cesará de extenderse hasta nuestros días y que se llama escolarización”.

Es en esta etapa en donde se separan, para Pineau, (2001): “las formas de saber con las formas de aprender, se separan los métodos de enseñanza con los de saber” y se empiezan a configurar los roles del maestro (el que sabe) y el alumno (el que no sabe). El colegial se verá de este modo excluido del saber y de los medios e instrumentos que permiten el acceso al mismo.

El saber es propiedad personal del maestro, solo él realiza la interpretación correcta de los autores, conoce y expurga las fuentes, adecua conocimientos a capacidades y decide quién es el buen alumno. Pero ¿qué saberes detenta tan omnipotente especialista? saberes “neutros”, “inmateriales”, es decir, separados de la vida social y política, que no sólo tienen la virtud de convertir en no saber los *conocimientos vulgares* de las clases populares, sino que además, a través de mecanismos de exclusión, censura, ritualización y canalización de los mismos, impondrán una distancia entre la verdad y el error (Varela, J. y Álvarez, F., 1991).

La labor cognoscitiva de la institución escolar será *alimentar* al alumno de “saberes elementales”: lectura, escritura, cálculo, civismo y lo más importante: la fundamentación de la fe, acto que hace a la escuela universal, la universalización de las prácticas escolares; busca catequizar y llevar la providencia de la escuela también a los hijos de los pobres, *ergo*, nacen las escuelas pías, las Sallistas entre otras, bajo el ideal de: “el obrero es *pobre* y fuerza es socorrerle y ayudarle; el obrero es *ignorante* y se hace urgencia instruirle y educarle; el obrero tiene *instintos aviesos*, y no hay más recurso que moralizarle si se quiere que las Sociedades o los estados tengan paz y armonía, salud y prosperidad”.

La escuela legitimadora del orden social

Fragmentándose la escuela en dos: la de la nobleza, que representaba a la niñez de manera *angelical*, y la escuela de los pobres, que describía la infancia de su contexto como seres rudos y salvajes, inicia su forma desde el siglo XVII hasta nuestros días, el segundo momento de la escuela, la institucionalización de la escuela como mecanismo de control social. La imagen que se tenía o tiene la escuela para pobres es que es el único camino posible para que encuentren la vía de acceso a la civilización; en caso de no acudir a ella serán considerados *población peligrosa* como lo manifiesta el profesor Javier Sáenz (2009).

“ Esta relación entre el saber dominante y los saberes sometidos se reproduce de algún modo en la relación maestro-alumno, que no es, estrictamente hablando. ”

Teniendo en cuenta que la población escolar es “peligrosa”, la escuela se convierte en un espacio educativo totalizador, en una institución disciplinaria, todos los hechos que sucedan en su territorio deben ser educativos, su estructura es panóptica, se instalan dispositivos de control, el más eficaz: El pupitre, por fin la disciplina puede aislar el molesto cuerpo del camino de la razón.

Las relaciones que se dan en su terreno son de tipo jerárquico, controla el tiempo y el espacio, se dan órdenes y se establecen decretos, normas, reglamentos, puesto que, como afirma Pineau (2001): “la construcción del poder moderno implicó la construcción de saberes que permitieran coaccionar al colectivo sin anular la actuación en el individuo”. El ejecutor de estos procesos de vigilancia y control es el docente, una figura pública, un modelo ejemplar para la sociedad y los escolares (inicia su profesionalización), para Varela y Álvarez: “no posee tanto saber sino técnicas de domesticación, condicionadas para mantener el orden [...] no transmite tanto conocimiento como una moral adquirida en su propia carne”; se desconecta el saber con la práctica, se establecen rivalidades entre pares con el objeto de establecer sistemas competitivos en torno a otro de los grandes dispositivos de la escuela: La nota, el estudiante deberá aislarse del mundo.

“Este gran encierro de los hijos de los artesanos, obreros y, más tarde, campesinos romperá los lazos de sangre, de amistad, la relación con el barrio, con la comunidad, con los adultos, con el trabajo, con la tierra. El niño popular nace en gran medida de esta violencia legal que lo arranca de su medio, de su clase, de su cultura, para convertirlo en una mercancía de la escuela, un geranio, una planta doméstica” (Monlau, P., 1871). [En síntesis, la escuela, como] “dispositivo de generación de ciudadanos; o proletarios, es una conquista social, un aparato de inculcación ideológico de las clases dominantes” (Varela, J., y Álvarez, F., 1991).

La escuela de la nación

Corre el siglo XIX y se consolidan los estados-nacionales, el Estado necesita controlar la educación, parafraseando a Varela J., y Álvarez (1991), se hace obligatorio el estudio de la lengua nacional, la enseñanza de la lectura, la escritura, y el cálculo para conocer y cumplir los deberes ciudadanos, se propaga el nuevo sistema métrico decimal para la formación del mercado nacional, se estudia la historia y la geografía del país, para fomentar la idea de patria y unidad política, y se les facilita el acceso a la cultura a las clases populares imponiéndoles hábitos de limpieza, regularidad, compostura, obediencia, diligencia, respeto a la autoridad, amor al trabajo y espíritu de ahorro.

Las prácticas escolares se homogenizan y propagan, se implementan nuevas formas de dominio al sujeto, lo que llamaría Foucault las tecnologías del yo: “la ubicación del aula, la toma de las lecciones, uso del pizarrón, forma de pedir la palabra entre otros” (Pineau, 2001). Es por ello que para Pineau existen tres elementos que caracterizan a la escuela de ésta época, pensada por la clase burguesa:

El liberalismo: pretende la formación de sujetos libres, sin embargo, éstos son definidos desde la perspectiva del mercado y la ciudadanía, en este sentido, el ciudadano está obligado por derecho y por deber a asumir su educación, el Estado se encarga, por un lado, de la contratación y regulación de los docentes y por otro, de la formulación y divulgación de políticas, campañas, leyes etc., de tipo educativo.

El positivismo implica dos grandes aspectos: lo primero es que se difunde en la escuela una sola imagen de la realidad (la de la sociedad burguesa masculina europea, la de una cultura científica y una cultura nacional) y lo segundo, es que entiende la científicidad como único criterio de validación pedagógica, los hechos deben ser comprobables científicamente; como la comunidad científica pensaba que se habían descubierto todos los principios físicos, se cayó en la repetición escolar, podemos interpretar este hecho como la imposición del saber científico, como criterio único de verdad, frente a las creencias, saberes experienciales y tradicionales y, por supuesto, la experiencia personal de los sujetos.

El aula tradicional: con una organización del tiempo y el espacio delimitada, puesto que busca tener el control de los cuerpos, la enseñanza es vista como un proceso intencional dirigido por el docente, él permi-

te que se *incorpore* el saber a los escolares, por ello se privilegian los procesos intelectuales de todo tipo: la lectura, la memorización, el razonamiento, la observación, el cálculo, la síntesis, etc.

La escuela global

Se considera esta etapa como período global por varias razones, lo primero es que se consolidó un modelo escolar de fácil definición que pretendía ser instaurado por una gran cantidad de países del planeta, si bien se hicieron críticas a nivel ideológico, como la del sistema comunista denunciando su carácter burgués, no sufre una transformación sustancial; por otro lado, se produce un fenómeno de masificación en las escuelas y debido a los grandes cambios culturales, sociales, económicos y políticos que suceden históricamente, la indignación por el trabajo infantil, y la propuesta y posterior declaración de los Derechos del Niño que, dentro de otras cosas, reglamenta su gratuidad y obligatoriedad a esta edad; se suman también las crisis económicas, los conflictos bélicos y los hasta ahora nacientes movimientos de reivindicación social, entre muchos otros factores, y se globaliza la información.

A nivel educativo, se articulan tres niveles en el sistema educativo: el primario, el medio y el universitario, para su funcionamiento, explica Pineau (2001), el sistema escolar ordena los contenidos: “la escuela como espacio determinado para enseñar, recorta, selecciona y ordena los saberes que considera que debe impartir a sus alumnos por medio del proceso de elaboración y concreción del currículo prescripto”. Por currículo, define luego el mismo autor, se entiende:

“El conjunto de saberes básicos, la lucha y la negociación de tendencias contradictorias, no se manifiesta como hecho, sino que toma formas sociales particulares e incorpora ciertos intereses que son a su vez el producto de oposiciones y negociaciones entre los grupos intervinientes. [...] son el resultado de completas alianzas sociales, económicas, políticas e institucionales”.

Mediante el currículo se pretende hacer accesible el conocimiento científico al estudiante, a partir de unidades didácticas que se hacen reales, especialmente en los libros de texto y lecciones; el mundo y la naturaleza se conocen a partir del libro o de la explicación del maestro, en pocos casos en laboratorios; nuevamente se desliga el estudiante de su realidad, de su medio

social y se desliga su experiencia de la producción y aplicación del saber, lo importante es poder pasar las barreras que presenta el sistema (exámenes, pruebas, competencias) y poder obtener un título que aparente la experticia que quizá no se tenga. Es el triunfo de la “racionalidad técnica” Bourdieu (1987), nos explica:

“El sistema escolar establece un nuevo tipo de capital cultural, el capital institucionalizado, que acredita la tenencia de un cúmulo de conocimientos por medio del diploma y permite el funcionamiento del sistema laboral”.

Por lo pronto, y aunque la información y los saberes busquen desesperadamente espacios desescolarizados, no hay signos que permitan interpretar el fin de la relación sociedad-sistema educativo-escuela, tal vez porque le es pertinente a intereses de tipo socioeconómico, o tal vez porque las heterotopías de unos cuantos idealistas y otros cuantos pragmáticos han advertido que una escuela verdaderamente digna, inclusiva, dialógica y tolerante puede existir.

La escuela en la época contemporánea: necesidad del polílogo como posibilidad de reconocimiento

Edad contemporánea, post-modernidad, sociedad post-industrial, modernidad líquida, era de las tecnologías, sociedad del conocimiento, en fin, son innumerables las etiquetas que se adjudican a nuestra época presente con el afán de tratar de captar por lo menos de manera lingüística, las características de su realidad socio-histórica. Luego de la caída del muro de Berlín (1989), y la disolución de la U.R.S.S., se despolariza ideológicamente el planeta, permitiendo así la globalización.

Así, se extiende por todo el globo, el sistema neoliberal, la economía de mercado, el paso de la economía de producción a la economía de consumo; esto hace que la industria del consumo y los medios de comunicación adquieran un poder desmesurado, otrora, perteneciente al estado, en este sentido se desacraliza la política y los grandes líderes, la sociedad entra en un proceso de individualismo y como consecuencia se pierde la fe en el progreso colectivo y sus metarrelatos, se experimenta con temor y temblor, la disolución de las construcciones de mundo que le ofrece la sociedad.

En cuanto a los saberes y el conocimiento se reconocen los límites del saber científico, se cuestiona su carácter de verdad única, acumulativa y de validez universal; en consecuencia, se pone en tela de juicio la escuela como campo pedagógico totalizador, puesto que la información se encuentra por doquier, especialmente, como diría Castells, en la galaxia internet, en los dispositivos tecnológicos (a los cuales les rinde culto) y en el monopolio cada vez más concentrado por unas pocas manos, de los medios de comunicación. Por lo tanto, el sujeto se convierte también en consumidor de información, paga por ella, la *usa* desprendiéndola de su contexto y la arroja a los desechos de la memoria, especialmente porque dentro de su menú prefiere consumir entretenimiento.

Ante estas crisis de referencia, los sujetos contemporáneos experimentan su vida desde el relativismo, en algunos casos se vuelve la mirada a la creencia, se reconsideran antiguos saberes desprestigiados por la hegemónica razón, se vive el mundo desde la experiencia del “aquí” y el “ahora”; desde la subjetividad, el individuo sufre una metamorfosis Kafkiana, pero por vez primera a lo largo de la historia, tiene la oportunidad de la auto (αὐτός) *poiésis* (ποίησις), es la posibilidad del sujeto para autoconstruirse, en medio de todo esto, ¿es la escuela una institución de su época?

Si bien se ha logrado un gran avance en la formulación (teórica) de nuevos modelos pedagógicos, metodológicos y didácticos, gracias en parte a la sicologización de la pedagogía, como ejemplo tenemos la escuela nueva, el modelo constructivista o la pedagogía.

La elaboración y puesta en marcha por parte de los estados de leyes y normas que regulen y modernicen la educación, en nuestro país la Ley 115 y cientos de decretos y disposiciones que han definido al estudiante como centro del proceso educativo, le han otorgado una mayor participación a sus estamentos con la conformación del consejo directivo y el gobierno escolar, han reglamentado la adopción del PEI, de proyectos transversales integrando las disciplinas fragmentadas, se han propuesto un cambio de la organización y las prácticas desde la educación por ciclos, por campos de pensamiento, por competencias (proceso que ha causado desestabilidad y confusión entre el magisterio, a propósito es necesaria una investigación juiciosa sobre el tema), se formulan planes nacionales, distritales, municipales, conferencias, talleres debates, se producen cartapacios de artículos sobre investigaciones en universidades y centros académicos, se gastan miles

de millones de pesos, a nivel público y privado en aras de su calidad.

Sin embargo, han ocurrido a nuestro modo de ver y dentro de muchas otras consecuencias, dos grandes frustraciones en el sistema de educación colombiano: la primera, que no ha podido transformar la esencia (su organización, prácticas, dinámicas) de la escuela, esto se traduce en la continuación de la separación entre el conocimiento escolar adquirido por los educandos y su vida cotidiana; su realidad histórico-social y la decepción social de la población colombiana frente a la escuela, que se visibiliza en la “deserción” escolar. El segundo aspecto y considerando su propio sistema de medida, la cuantificación, (pruebas saber a nivel nacional e internacional SERCE etc.), el proceso educativo ha sido una formación para el fracaso.

El polílogo como proceso de reconocimiento

Teniendo en cuenta la necesidad de un nuevo modelo de escuela y una educación más eficaz, se plantean las siguientes observaciones:

Fortalecer los saberes que se enseñan en la escuela

Para ello, como lo sugiere Eloísa Vasco (2001), debemos preguntar qué enseña el maestro, a quiénes enseña, para qué lo enseña y cómo lo enseña, para ello necesita indiscutible el uso de la investigación para descubrir qué pasa en el mundo de las disciplinas y la reflexión pedagógica, comprender el entorno psíquico y social de los estudiantes, reflexionar sobre el sentido y producto de su actividad y buscar métodos para acercar a los estudiantes al conocimiento.

Desde la perspectiva de Jesús Martín Barbero (2003), la sociedad y la escuela deben ser transdisciplinares, esto es, desjerarquizar los conocimientos, comprender la pluralidad de los discursos y los lenguajes sociales e integrar los saberes indispensables. Barbero entiende por saberes indispensables los saberes lógico-simbólicos, ahora relacionados con las redes computacionales y que son la base para interpretar los demás saberes históricos, que permiten identificar y descifrar las en-

crucijadas del presente y construir narrativas históricas plurales, y los saberes estéticos, que entrañan las formas de lo expresivo, que pasan por el cuerpo, la emoción y el placer.

Estos saberes deben crear competencias en los sujetos, pero, se pregunta Perrenoud (2006): ¿las competencias no es darle la espalda a los saberes? Su respuesta será negativa, puesto que considera que no hay competencias sin saberes, la competencia es un saber hacer, es “el dominio práctico de un tipo de tarea y situación”, por ello moviliza saberes, hace *transfer* de información, que se convertirá, mediante la reflexión, en conocimiento, lo que implica que la escuela esté lista para flexibilizar su currículo, de nuevo Perrenoud nos explica en las actas de su seminario “Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible”, cómo, para que los estudiantes “aprendan a aprender, [se debe] dejar tiempo y espacio a un proceso clínico de formación, a la resolución de problemas [...] [luego, siguiendo a Bourdieu, dice que] es formar el *habitus*, mediación esencial entre los saberes y las situaciones que exigen una acción.

Reconocer los sujetos y saberes que coexisten en la escuela

Comprender el sujeto educativo contemporáneo, implica asumir su pluralidad social, puesto que pertenece a uno o varios grupos sociales, religiosos, políticos, juveniles, etc., e implica reconocer su pluralidad interior ya que como explica Barbero (2003), es un sujeto fragmentado en su identidad y subjetividad, y depende de sus múltiples referentes e interpretaciones; por ser tan complejo, el docente debe siempre buscar la manera de comprenderlo y aceptarlo, para ello es importante una inmersión en el mundo de su vida, en donde, atendiendo a sus coordenadas, lo sepa dirigir hacia los espacios del saber, porque, como explica Tonucci (1993):

“El profesor no es el saber, sino un mediador del saber; sabe buscarlo en donde se encuentra, en las mejores condiciones posibles. Por esta razón lleva a clase muchos libros, invita a expertos de distintos sectores (desde artesanos a gestores, a expertos de un

“ El ejecutor de estos procesos de vigilancia y control es el docente, una figura pública, un modelo ejemplar para la sociedad y los escolares. ”

determinado sector), sale de la escuela para encontrar distintos aspectos de la vida productiva y cultural allá donde son auténticos no sólo a través del cuento y la lectura”.

Porque en realidad la labor del maestro debe ser, como afirma Oyague (2004):

“Estar en la dirección del proceso educativo, es contribuir a que los alumnos obtengan procedimientos de trabajo intelectual que les permita enfrentar las exigencias de la vida cotidiana, pues se hace imposible incorporar en los programas de enseñanza toda la información que la humanidad ha logrado producir en todas las ramas del saber, ya que, además de hacerse interminable la formación del alumno, la tarea esencial es desarrollar su actividad cognoscitiva de manera que pueda responder a los requerimientos de la ciencia y la técnica en la actualidad y a sus continuos avances”.

Lo anterior implica difuminar las fronteras entre los conocimientos académicos y el saber común, los que están fuera de la escuela y de los libros, pero ¿cuáles son esos saberes? Clasificaremos sólo para una mayor comprensión, los saberes extraescolares en cuatro grupos: saberes de la vida cotidiana, tradicionales, urbanos y tecnológicos.

Los saberes de la vida cotidiana se pueden entender a partir de lo propuesto por Berger y Luckmann (1868), como el saber que es próximo a la vida cotidiana, lo más accesible a mi manipulación corporal, un mundo intersubjetivo que comparte con otro, se comparte un sentido común de la realidad, unos mismos significantes y significados. La fuente del conocimiento es la experiencia sensible, reflexionada; el acceso al propio ser le permite al sujeto “ubicarse” en la sociedad, es decir, ser y actuar en el medio social.

Los saberes tradicionales se entienden como lo señala Bermudez, et al. (2005), como:

“El conjunto de la sabiduría colectiva, acumulada y transmitida a través de las generaciones, en forma oral y actitudinal, mediante narraciones, cuentos, rituales, cultos y costumbres. Este conocimiento no es resultado de un esfuerzo intelectual, sino el producto de una experiencia vivida ampliamente. De esta manera, el conocimiento es un proceso transgeneracional y práctico (aprender-ha-

ciendo)”. [Hablamos en este sentido de saberes indígenas, afro descendientes, romí, campesinos, etc.].

Saberes tecnológicos son aquellos que tienen que ver no sólo con el saber-hacer o la operación de las tecnologías, sino que van más allá, puesto que en nuestra época la virtualidad es un espacio que están colonizando los sujetos; las tecnologías son tan importantes en este tiempo que Carlos Feixa bautizó la primera generación del siglo XXI con el nombre de generación @.

Saberes urbanos, hacen referencia a la pluralidad de saberes que se crean y recrean en las urbes, desde los cuchicheos de las esquinas, las *maromas* en los parques, las tramoyas que se maquinan en el sistema de transporte público para llegar más rápido a casa por ejemplo, hasta los saberes y epistemologías emergentes de los grupos reivindicativos como comunidades LGB-TI, grupos ambientalistas, tribus urbanas, etc.



Establecer el polílogo como ejercicio autopoietico y sociopolítico

El filósofo Martín Wimmer propone el concepto polílogo, entendiéndolo como ejercicio de entendimiento mutuo a pesar de que existan diferencias en las cosmovisiones. En este sentido la escuela debe establecer el polílogo como ejercicio hermenéutico en donde se experimenta, se conoce y reconoce no sólo el individuo desde su interior, sino en su exterior, esto es, en su contexto más próximo: el barrio, la localidad, la ciudad y en estas épocas de globalización e inmediatez el planeta; el polílogo le permite ver el mundo como alteridad, no sólo a los sujetos, sino toda forma de ser, por ejemplo a la naturaleza, la alteridad nos permite ver a él/ lo otro como un sujeto de derechos.

Hemos hablado durante extensas líneas del conocimiento, y para qué, mientras que en nuestro barrio hay inseguridad y pobreza, en nuestra localidad las empresas necesitan de una tecnología más eficiente, nuestra ciudad no sabe cómo solucionar el problema del trans-

porte público, en nuestro país la violencia nos hace cada vez menos humanos y en el planeta se prefieren las cosas a las personas. El saber es para saber y poder, para que la escuela pueda ayudar a solucionar las problemáticas que surgen en su sociedad y la sociedad se vea representada en su escuela. Para ello necesitamos de una verdadera educación para la vida.

Por último y a modo de conclusión, proponemos el concepto de sociedad de reconocimiento, aunque se haya trabajado por otros autores, no sólo como ejercicio interpretativo desde los saberes escolares y extra escolares ya tratados, sino como proceso de transformación personal y social; significa darle campo en la escuela y la sociedad a los saberes que no se imponen el uno al otro de manera maniquea, sino que por el contrario se complementan, se unifican en el todo fragmentado del sujeto para brindarle una cosmovisión plural y por ende, una acción en el mundo más tolerante, es el sujeto que construye el conocimiento para encontrar su identidad, esto es reconocerse, y por ello hablamos de la sociedad del reconocimiento.

“ La escuela debe establecer el polílogo como ejercicio hermenéutico en donde se experimenta, se conoce y reconoce no sólo el individuo desde su interior, sino en su exterior. ”



Referencias

- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Barbero, J. (2003). “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades”. *Revista Iberoamericana de educación*, No. 32.
- Berger y Luckmann. (1968). *La Construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Bermúdez, O., Mayorga, M., Jacanamijoy, B., Quigua, A., y Fajardo, T. (2005). *El diálogo de saberes y la educación ambiental*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. IDEA.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Buenos Aires: Taurus.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elkana, J. (1983). La ciencia como sistema cultural: una aproximación antropológica. *Boletín de la Sociedad Colombiana de Epistemología*, III, 10-11. Bogotá.
- Feixa, C. (2010). Escuela y cultura juvenil: ¿matrimonio mal avenido o pareja de hecho? *Revista Educación y ciudad*, No. 18. Bogotá: IDEP.
- Habermas, J. (1968). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Editorial Taurus.
- Jung, C. (2003). *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo*. Madrid: Trotta.
- Kuhn, T. (2005). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Oyague, V. (2004). Rol del maestro en la investigación educativa. *Revista de educación, cultura y sociedad*. Lambayeque. No. 6.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Perrenoud, P. (2006). “Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?”. *Revista de Docencia Universitaria*, No. 2.
- Saenz, J. (2009). La pedagogía ciudadana en Bogotá: ¿un proyecto autoritario, o el mínimo común necesario para la construcción de una democracia radical? *Revista educación y ciudad*. No. 17. Bogotá: IDEP.
- Segura, D., y Molina, A. (2000). *Vivencias de conocimiento y cambio cultural*. Bogotá: Colección polémica educativa.
- Tonucci, F. (1993). *¿Enseñar o aprender?* Caracas: Cooperativa de laboratorio educativo.
- Varela, J., y Álvarez, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Vasco, E. (2001). *Maestros, alumnos y saberes*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Villoro, L. (2004). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI.



