

PEDAGOGÍA Y CULTURA

OFICIO DE MAESTRO, SABER PEDAGÓGICO Y PRÁCTICAS CULTURALES EN COLOMBIA, 1870-2002

Óscar Saldarriaga Vélez *

This text deals with the tension between the work of the teacher, his/her status as intellectual, and the multiplicity of functions that have been assigned to the teacher by the various conceptions and practice of culture during the last two centuries in Colombia. The paper explores the subaltern statuses of the teacher through the character of "applicator" of knowledge and cultural ends that are applied through pedagogical knowledge as well as political-social projects; thus, three matrices can be traced to carry out the work of the teacher: the classic, the modern and the contemporary and the paper shows how-through hybridization-instead of the mutual substitution among these three "models," the teachers have constructed a rationality in terms of modes of being and active memory of their work. But, this has also produced a renewed sense of hierarchy in educative work, opposed increasingly by instructors and teachers, one as "theoretician" and the other "technician" of instruction. Thus, the paper proposes new analysis concerning the distinctive styles of the "theory-praxis" relationship that has made-up the actual countenance of the teacher and of contemporary Colombian culture.

* Historiador Universidad de Antioquia. Docente-Investigador Pontificia Universidad Javeriana. Miembro del Grupo de Investigación *Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia*. E-mail: saldarri@javeriana.edu.co

Pantope: La población de la nueva Ciudad-Global no va al trabajo, ni a la fábrica, ni a la oficina, como se cree, sino que va a la escuela desde por la mañana, y la enseñanza no se detiene nunca, ni al mediodía, ni por la noche, cuando la televisión, la radio, los medios y las telecomunicaciones, independientes de los husos horarios, no cesan jamás de murmurar...

Pia: Sociedad pedagógica, esta Villa-Nueva no obedece a los patronos ni a los hombres políticos si éstos no se hacen profesores.

Pantope: La revolución industrial alcanza el reino del espíritu, y transforma esta villa única en claustro intelectual.

Pia: Cuando el verbo domina así, la carne y la materia, antes inocentes, nos queda soñar un tiempo paradisiaco donde el cuerpo, libre, podía correr y sentir, a sus anchas.

¡La única revuelta vendrá de los Cinco Sentidos!

Michel Serres. *La leyenda de los ángeles*¹

OFICIO DE MAESTRO

Quiero ensayar acá un tema, o mejor, un cruce de temas a partir de nuestro trabajo histórico sobre la práctica pedagógica en Colombia². Voy a analizar tres distintos modos de efectuar el oficio de maestro, que hemos hallado operando en nuestro país desde fines del siglo XIX. Mi hipótesis es que esos modos fueron determinados, —de manera principal pero no exclusiva— por dos líneas de fuerza, dos tipos de polos tensionales: las características del *saber pedagógico* que le era enseñado al maestro en las instituciones formadoras de docentes, asignándole ciertas posiciones y funciones, de una parte; y de otra, las características de las *prácticas culturales* en las que ese oficio se insertó, entre otras, los “fines

superiores” (ético-políticos) asignados a la escuela y a la pedagogía desde la Sociedad civil y el Estado nacional.

Prefiero hablar de “oficio de maestro”, porque definiendo el peso histórico y cultural del término *maestro*, que define a la persona dedicada al oficio de enseñar, frente a otros términos más recientes que no añaden nada esencial a esa designación. Aunque debe precisarse de inmediato que, términos como *profesor*, *docente*, *educador*, *pedagogo*, califican ciertos matices en la jerarquía social y académica para distinguir diversas especies dentro del mismo género. Y es justo la cuestión de la génesis de esta diferenciación, al margen de sus nombres, sobre la que quiero proponer aquí algunas reflexiones. Todas ellas parten de la problematización del estatuto epistemológico del maestro que lanzó Olga

1 Serres, Michel, *La légende des anges*. Paris: Fayard, 1988, pág. 71.

2 Sáenz Obregón, Javier; Saldarriaga, Óscar y Ospina, Armando, *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. 2 vols. Medellín: COLCIENCIAS/Ediciones Foro Nacional por Colombia/Ediciones Uniandes/Editorial Universidad de Antioquia, 1997.

Lucía Zuluaga hace ya veinticinco años, palabras de acero y amor que han orientado las búsquedas del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia:

“Entre los sujetos que de una u otra manera se relacionan con el discurso de las ciencias o de los conocimientos, hay uno de ellos cuya forma de relación designa una opresión cultural que se establece a través del método de enseñanza: ése es el maestro. [...] Mientras más inferior sea la situación cultural del maestro, le es confiado en mayor medida su oficio metodológico. Pero a pesar de esta existencia instrumental de la Pedagogía en nuestra sociedad, hay que empezar a arriesgarse, en la investigación y en este largo proceso de diálogo [...]. En este contexto amplio de la Pedagogía, la historia de la práctica pedagógica en Colombia significa en su proyección social, una lucha por rescatar, para el maestro y a través del trabajo histórico, la práctica pedagógica”.

Así que esta condición, o mejor, esta situación de subalternidad del maestro nace del cruce de una serie de eventos de origen *epistemológico* con otra serie de eventos de origen *sociocultural*. ¿Cuál de ellas es más antigua o más determinante? Sería difícil separarlas así. Digamos que, en todo caso, el oficio de maestro, históricamente, surge de muy antiguo, en un punto preciso de la división social del trabajo en las sociedades urbanas: comparte lugar con el artesano, ese técnico sometido a la condición ambivalente de haber sido el “maestro de la civilización” por su especialización técnica, y a la vez siempre expropiado de sus beneficios. Como lo ha señalado el paleontólogo A. Leroi-Gourhan,

los artesanos forman en el interior del dispositivo urbano una serie de células generalmente endógamas; su suerte

está ligada a la de las clases dirigentes, su condición generalmente no es completamente la de esclavos ni completamente la de hombres revestidos de toda la dignidad inherente a la otra condición’.

Maestro y artesano, son ambos dueños de sus instrumentos de trabajo y de un saber hacer personalizado, y ambos comparan una diferencia con la posterior condición del obrero: la característica de no poder ser fácilmente expropiables de sus instrumentos de producción por los procesos masivos de tecnificación, pues el “instrumento” y el “producto” de ambos es, por cierto, individual, original y “hecho a mano”. En revancha, ambos son expropiados de los prestigios sociales y los beneficios materiales generados por su labor, y deben mantenerse en constante lucha para no perder sus instrumentos, y ser reconocidos por su *arte*.

Ahora bien, el maestro es, por supuesto, un tipo particular de técnico, aquel requerido para la transmisión de la cultura letrada de las élites gobernantes y las castas sacerdotales, transmisión a sus herederos, primero, y a las clases subalternas calificadas después, tarea en la cual se invierte cada vez más tiempo social de dedicación, tiempo del que las élites mismas disponen cada vez menos. El filósofo e historiador de las ciencias, Michel Serres, francés, nos ha recordado, en un texto luminoso, a un tiempo el origen griego del nombre *pedagogo*, el de su condición social y el dramático misterio que se despliega en el *acto pedagógico*, acto de *enseñanza/ aprendizaje/ acompañamiento mutuos*. El filósofo de otra parte, Fernando

- 3 Zuluaga Garcés, Olga Lucía, *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia/Anthropos/Siglo del Hombre Editores, 1999 [1987] págs. 156-157.
- 4 Leroi-Gourhan, André, *El gesto y la palabra*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca Universidad Central de Venezuela, 1971, pág. 176.

González, colombiano, autor de un ensayo titulado *El maestro de escuela*, habría saltado de gozo al leer que:

"Hace tiempo, se llamaba pedagogo al esclavo que conducía a la escuela al niño noble. Hermes, a veces, los acompañaba también, como guía. El pequeño abandona la casa de familia. Salida: segundo nacimiento. Todo aprendizaje exige este viaje con el otro y hacia la alteridad. Durante este pasaje, muchas cosas cambian.

Amad la lengua que hace del esclavo, amo él mismo, y por tanto, hace del viaje la escuela misma, y de esta migración, hace una instrucción. El esclavo sabe del afuera, el exterior, la exclusión, de lo que hay en eso de migrar; más fuerte y adulto, se pone un poco al nivel del infante más afortunado, por una igualdad temporal que hace posible una comunicación. [...] Así, desde lo alto, el niño rico habla al pobre esclavo adulto, quien le responde desde su más alta estatura; tal vez, de golpe, van a tomarse de la mano, bajo el viento o la lluvia, obligados a guarecerse un momento bajo la frondosidad del bosque sobre el cual truena la tercera persona: hace frío, nieva. Otro, y viviendo dolorosamente la alteridad, el esclavo conoce el exterior, él ha vivido afuera.

Entonces, el mundo entra en el cuerpo y el alma del jovenzuelo boqui-lindo: el tiempo impersonal y también la extranjería del excluido, iste, el esclavo despreciado, y pronto maestro; ille, aún lejano, al final del viaje. Antes de llegar, él ya no es el mismo, re-nacido. La primera persona se convierte en una tercera antes de franquear la puerta de la escuela. El aprendizaje consiste en un tal mestizaje⁵.

Es ya una perogrullada decir que la paulatina entrada en la "sociedad del conocimiento", —lenta desde el siglo XVI, y acelerada hasta el vértigo en ese presente sin historia en que sueña convertirse nuestra "actualidad"—, produjo de manera paradójica,

la transformación de ese camino, ese espacio fronterizo, en espacio reglamentado, esto es, en institución. Sin embargo, cuando recorro al "origen griego" del término, no estoy acudiendo a una historia lineal, universal y eurocéntrica de las ideas pedagógicas. No en vano la pedagogía, tal como la conocemos hoy —como ciencia o disciplina científica—, tuvo acta legítima de nacimiento: el año de publicación de la *Didáctica Magna* de Juan Amos Comenio. Jugando con la metáfora de Serres, diríamos que entre la antigüedad y la modernidad mucho ha pasado: el niño se ha vuelto autónomo e independiente y ya casi ni sus padres lo acompañan a la escuela, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha institucionalizado, sometiéndose a espacios reglamentados y racionalizados para tratar de forma eficiente y serial a las masas de infantes; los saberes se han hecho tanto más complejos cuanto más se han ido alejando de la experiencia personal, y el pedagogo se ha multiplicado y escindido en una serie de "posiciones de sujeto" marcadas por la complejización y la división del trabajo intelectual, sin dejar de reeditar, en nuevas combinaciones, su marca de subalternidad intelectual y cultural, su estatus de artesano de la transmisión de saberes y valores. Vuelve a precisar Zuluaga —y con esto suspenso por ahora una reflexión que a cada paso nos llevaría más lejos—, que

"Debemos, también, hacer una distinción entre los sujetos de la enseñanza. Existen dos sujetos de la enseñanza. Por una parte, aquel que se relaciona con las ciencias o con los saberes a partir de un método, es decir, el maestro, porque el ejercicio de su saber está completamente

5 Serres, Michel. *Le Tiers-Enseignement*. Paris: François Bourin, 1991, pág. 86. Es éste, para mi sensibilidad, uno de los más intensos libros que se hayan escrito recientemente sobre Pedagogía: ¿educación? ¿enseñanza/aprendizaje? ¿devenir maestro/aprendiz? ¿construcción del sí mismo? ¿historia genética de la cultura y la ciencia? ¿mestizaje cultural? ¿multiculturalismo?

fetichezado desde una concepción instrumental del método de enseñanza. Socialmente se reconoce como maestro a quien se supone como muy claro, muy sencillo y muy simple para exponer, porque tiene como herramienta fundamental el método. Mientras más desarraigado del saber está el maestro en una formación social y mientras mayor sea su desarraigo cultural, más se enfatiza en su oficio metodológico; de esto último tenemos una muestra muy clara en la forma como existe la Pedagogía, hoy día, en las Facultades de Educación.

"Pero existe por otra parte, otro sujeto que también enseña y al que se llama docente. Este sujeto de la enseñanza es reconocido como tal, no a partir del método de enseñanza, sino del saber que transmite; él puede ser profesor de matemáticas, profesor de física, profesor de filosofía, profesor de sociología, es decir, su estatuto como docente en la sociedad, se le reconoce desde otro saber que no es la Pedagogía. Sin embargo, los dos sujetos enseñan, pero la diferencia entre esos dos sujetos es una resultante de la forma de institucionalización y de la adecuación social de los saberes, mas no es una distinción que se derive de la naturaleza de la Pedagogía."

Pero conviene no olvidar que ni la "sociedad del conocimiento" ni la globalización son sólo *bulldozers* arrasadores: la mundialización cultural implica también el ascenso y el empoderamiento de nuevas identidades, la proliferación de resistencias y luchas fundadas en lo identitario personal y comunitario: género, etnia, edad, comunidades urbanas y culturales: sublevaciones de lo local⁷, el reclamo de "los cinco sentidos",

la sabiduría de las experiencias humanas raizales. Es allí donde se ha hecho posible el espacio de estas nuevas posturas y luchas de los maestros y maestras, reivindicando nuevos tipos de relaciones con los saberes y las culturas hasta ahora hegemónicas. Y es esto lo que hace pertinente el análisis de algunas de las configuraciones históricas que han tomado esas relaciones de poder y de saber.

"Seremos lo que nuestros maestros sean"

Los tres modos de concebir el oficio de maestro de que he hablado, se pueden representar en tres frases, puestas en labios de tres personajes históricos, tres maestros, pedagogos o intelectuales colombianos que pueden simbolizar nuestras experiencias pedagógicas y culturales recientes: el primer personaje será don Martín Restrepo Mejía, pedagogo oficial del período de restauración católica en Colombia, entre 1886 hasta 1930, época llamada por los historiadores "La regeneración" y la "Hegemonía conservadora". Don Martín pudo decir: *"El hombre será lo que sean sus maestros"*⁸. El segundo hombre, menos olvidado que el anterior, es Don Agustín Nieto Caballero, pedagogo de la llamada "República liberal" (1930-1946), cuya frase distintiva sería: *"La sociedad será lo que sean sus maestros"*⁹. Y hoy en día, emerge una

6 Zuluaga, O., *op. cit.*, pág. 49.

7 Martín-Barbero, Jesús, "El futuro que habita la memoria". En: *Museo, memoria y nación. Misión de los museos nacionales para los ciudadanos del futuro*. (Memorias del Simposio). Bogotá: Ministerio de Cultura/IEPRI/ICANH/PNUD, 2000, págs. 33-63.

8 Restrepo Mejía, Martín, "Etapas de la civilización. I y II". En: *Revista colombiana*. Bogotá, no 15 y 16; noviembre de 1933, págs. 65-70 y 106-111.

9 "No son los programas, no son los métodos, no son las disposiciones legislativas, no son en una palabra, las teorías pedagógicas más o menos modernas, las que reformarán la escuela. Es el maestro. Es él quien con la obra viva será motor y símbolo de nuestra redención cultural... lo que sea el maestro, eso será la nación". Nieto Caballero, Agustín. "El problema máximo" (1923). En: *Rumbos de la cultura*, pág. 23.

figura polémica pero insoslayable, el profesor universitario Antanas Mockus, quien no por azar ha llegado a ser dos veces alcalde de Bogotá, y quien ha llegado allí movido por un movimiento cívico-político, de resonancias internacionales por demás, que proclama la llegada de la "pedagogía ciudadana", de la "ciudad educadora"¹⁰. Ese movimiento propone el slogan: "El ciudadano será lo que sean sus maestros".

El hombre, la sociedad y el ciudadano, simbolizan, pues, tres tipos de sujetos a formar, tres tipos de maestros para hacerlo, tres tipos de pedagogías, y tres tipos de horizontes políticos y culturales para orientarlos. Se objetará que las tres frases pueden reducirse a una sola, pues todas proponen ocuparse de la formación de ciudadanos. Cierto, pero lo que me interesa señalar acá es que, usando el mismo término, cada una de ellas está cargada de sentidos culturales y referentes intelectuales bastante diferenciables. O si no, ¿cómo explicar que la escuela colombiana lleve más de doscientos años empeñada en formar ciudadanía, y estemos en el estado actual, pensando aún que hay que recomenzar de cero? Pero, justamente, para no caer en este tipo de reducciones catastrofistas — finalmente autoritarias—, debo decir que lo que parece haber ocurrido históricamente, es que la escuela se ha ocupado en formar, para distintos momentos, distintos tipos de ciudadanos, pretendiendo además —cuando han cambiado los fines y los tipos de sujeto requeridos por "la sociedad"—, borrar —o sumergir en las nuevas—, las trazas de aquellos que se formaron con las

matrices anteriores, con el argumento "innovacionista" de que aquellas no alcanzaron a ser lo bastante modernas, o democráticas, cívicas, nacionalistas, autónomas, éticas, o tecnificadas, y así sucesivamente, sin solución de continuidad.

Sea como fuere, el primer tipo de ciudadano es el Hombre del humanismo, en este caso, el humanismo católico, que habla del individuo dotado de un alma, de unas facultades y potencias, de unos deberes para con Dios, para consigo mismo y para con los otros, y a quien se trata de salvar, asegurando el destino sobrenatural de todos y cada uno. Aquí, el buen ciudadano debe ser, primero, un buen fiel, o mejor, se confía en que llegue a ser lo primero, si se garantiza lo segundo. Su espacio referencial es el de "la civilización occidental", que se hace cotidiana en el espacio parroquial, y sólo en última instancia son importantes para ello la sociedad civil y política: la comunidad primera es la *Ecclesia* ("fuera de ella no hay salvación", etc.) apoyada en la familia.

El segundo tipo, es el Individuo del humanismo liberal, que piensa en los sujetos en tanto el espacio referencial de la *nación*, de la cual forman parte —comunidad de lengua, cultura y territorio—: este ciudadano es, de un lado, la unidad mínima de una masa demográfica que hay que gestionar en su comportamiento productivo, consuntivo, médico y político, —para ello la economía política y la estadística—, y de otro, es un ciudadano en tanto ejerce sus derechos y

10 Mockus ha sintetizado su proyecto de nuevo hombre urbano en el concepto de "anfíbio cultural". Ver: Mockus, Antanas. "Divorcio entre ley, moral y cultura". *Magasín Aula Urbana*. Bogotá, IDEP, n° 32 (Oct-Nov. 2001) págs. 1, 12-13 y n° 33 (febrero-marzo, 2002), págs. 14-17.

deberes, es decir, como sujeto jurídico: en síntesis, lo que interesa es, justamente, su capacidad de integrarse en los colectivos sociales en los que se enmarca como “unidad”: escuela, fábrica, partido, iglesia, público, etc.

El tercer tipo de ciudadano es El Ciudadano, aquel concebido como el verdadero modo de serlo: integral, al mismo tiempo individual y colectivo, detenta una ciudadanía ya no sólo cultural, como el primero, ni sólo política como el segundo, sino, perdonen el barbarismo, socio-político-cultural: es la *ciudadanía social*, la de la sociedad civil; y cuyos derechos son ya los llamados “de tercera generación”. Su espacio referencial es la *Ciudad*, tal como ella ha comenzado a ser reconstituida como unidad geopolítica en un mundo globalizado que interactúa cada vez menos con los Estados nacionales y cada vez más con las redes de metrópolis que se alimentan de sus extensos suburbios planetarios: Nueva York nutriéndose de sus suburbios, que ahora se llaman América Latina, Birmania, Afganistán, Israel, etc...¹¹.

He denominado a cada uno de estos modos, *clásico, moderno y contemporáneo*, usan-

do una bastante cuestionable, pero muy didáctica, metáfora de sucesión temporal. Si se me acepta esta primera gran esquematización, así sea a título de hipótesis, quisiera proponer en seguida, tres matrices de análisis con el fin de caracterizar en teoría cada uno de estos universos, en donde aislaré y cruzaré, repito, las “variables” del *saber pedagógico* y las *prácticas culturales*. Me adelanto desde ya a dos objeciones posibles. Una, que estas matrices parecieran reducir la complejidad de lo real a moldes dualistas, al estilo de planos cartesianos: Dos, que en tanto planos, parecieran ser “tipos ideales” que no fueron real o totalmente aplicados en la práctica. A la primera, respondo que se trata de esquemas binarios, que funciona por unidades de pares opuestos y complementarios, según como la semántica estructural ha descubierto que operan nuestros modos de producir sentido¹².

A la segunda posible objeción —que las matrices se presentan como “modelos puros” o “tipos ideales”, demasiado puros para ser ciertos, demasiado ideales para haber sido puestos en práctica tal cuales—, digo: en cuanto a lo primero, trato, por cierto, de usar

11 Serres, Michel. *Atlas*. Paris: Flammarion, 1996; Martín-Barbero, Jesús. “Comunicación y ciudad: sensibilidades, paradigmas, escenarios”. En: Giraldo, Fabio; Viviescas, Fernando (comps.) *Pensar la ciudad*. Bogotá: TM Editores/CENAC/Fedevivienda, 1996, págs. 45-68.

12 A pesar de una engañosa similitud con los planos cartesianos, el método usado acá es el denominado “análisis estructural de contenidos y modelos culturales”, inspirado en la semántica estructural de A.-J. Greimas y aplicado a la sociología de la cultura por J. P. Hiernaux, con algunas modificaciones introducidas por mí en función del análisis de las prácticas pedagógicas. Cfr. A.J. GREIMAS. *Du Sens. Essais sémiotiques*. Paris: Éds. du Seuil, 1970, y Greimas, A. J et al. *Introduction a l'analyse du discours en Sciences Sociales*. Paris: Hachette, 1979. HIERNAUX, Jean-Pierre. *L'Institution Culturelle. Systématisation théorique et méthodologique*. Dissertation Doctorale. Université catholique de Louvain. Département de Sciences Politiques et Sociales. 1977 3 vols. ; y HIERNAUX, Jean-Pierre. “Análisis estructural de contenidos y modelos culturales”. En: Albarello, Luc et al. *Méthodes d'analyse en sciences sociales*. Paris: Armand Colin, 1996. (Versión castellana: Oscar Saldarriaga). Para orientarse en su manejo y lectura, obsérvese cualquiera de los grafos que se hallan más abajo, según este diagrama: las líneas que se cruzan expresan cada una, una pareja de *opuestos complementarios o recíprocos*, unidos por un “eje semántico” que define su contenido. Entre los cuatro polos así

al mínimo los términos “modelo” o “tipo”, para eliminar el peligro de platonismo: aunque en efecto, cada modo de plantear el oficio de maestro pudo funcionar en su momento como modelo, como idealización o ideología, el procedimiento con el cual he “extractado” estas matrices, es el de inducción histórica, partiendo de una amplia y variada documentación, que va desde textos teóricos, pasando por manuales y reglamentos, llegando hasta informes cotidianos y escritos directos de maestros—¹³. En esta documentación —y sobre ello volveré al final—, los elementos de los tres modos conviven entremezclados, los términos se confunden y se superponen, y ha sido justamente para entender mejor su lógica interna, pero también las hibridaciones, supervivencias, continuidades y fragmentaciones que se han dado entre ellos, por lo que he recurrido al expediente de reunir o reconectar nociones y parejas tensionales en sus matrices de procedencia, y *siempre* con el fin de poder volver después sobre las situaciones históricas singulares y hacer un poco más inteligible su complejo movimiento. Por esta razón, y en referencia a lo segundo, afirmo que las matrices no buscan representar el momento teórico de lo que después trató de aplicarse “en la práctica”, sin el “mapa de las

tensiones intrínsecas o constitutivas” de cada uno de los modos de ser/hacer descritos: sirven como planos para mapear las fuerzas, y no proporcionan descripciones empíricas de cómo se distorsionan o remodelan éstas en la práctica social de cada día.

Dejo por ahora en suspenso el hecho de que precisamente lo que quiero problematizar en general es ese tipo de relación teoría/práctica al estilo platónico en que hemos sido educados, y que se caracteriza por dos operaciones: de un lado, presupone que la teoría es siempre buena por definición y alumbra la práctica, que es siempre deficitaria, y de otro, su inverso implicado, es que si algo no es práctico, no es real y no vale la pena, pues teoría es abstracción, especulación o ilusión. Creo que es con tal estilo con el que, por cierto, se ha sometido al maestro a esa opresión cultural denunciada por Zuluaga y Serres. Pero sí diré que estas matrices pretenden dar cuenta, no de la teoría o de la práctica por separado, sino de las *estructuras de sentido* que han organizado *distintos tipos de relaciones teoría/práctica*, son matrices que rastrean las lógicas (otros dirían “paradigmas”), el *a priori histórico*, que pre-forma tanto los *modos de teorizar* como los *modos de actuar*, pretenden describir sus

diferenciados, se sitúan a su vez unos cuadrantes, que son sus campos de intersección, mediación o combinatoria de los polos, y donde aparecen las funciones producidas históricamente a partir de las tensiones de cada matriz en cuestión. Hasta acá, el esquema estructural ortodoxo. Pero, por mi cuenta y riesgo, he colocado en el centro un círculo que intenta graficar un doble dinamismo: de un lado, en ese punto de cruce sitúo el motor —también una tensión estructural— que dinamiza, “hace girar” los polos y a la vez se modifica con ellos; de otro lado, indica algo así como el “punto de fuga”, el “agujero negro” que expresa los límites, los umbrales de crisis y/o transformación de este equilibrio tensional. Espero que con la descripción de cada una de las matrices, que ensayaré en los siguientes párrafos, parezca menos descabellada esta “topología”.

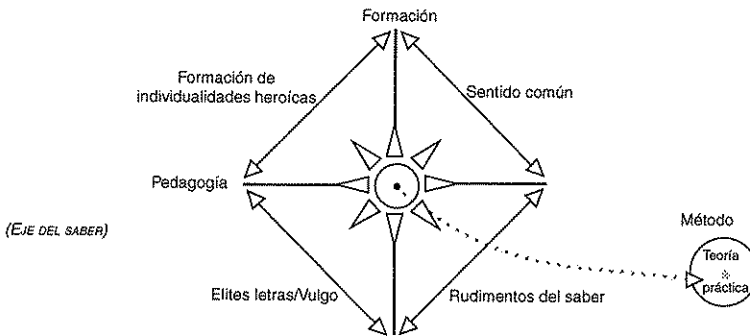
13 Dadas las características de este ensayo, no es posible citar a cada paso las fuentes, de modo que opto por remitir al lector a la bibliografía y las notas de pie de página de nuestro trabajo, *Mirar la infancia*, arriba citado.

condiciones de posibilidad y de funcionamiento en cada configuración histórica. Pues se trataría de concebir las relaciones teoría/práctica, más allá de su aparente dualidad, como constituyendo un “compuesto estructural”, el cual, siguiendo a Foucault, puede ser llamado *práctica de saber*, o mejor, en plural, *prácticas de saber*, en donde los polos no se hallan predeterminados al estilo platónico, sino que se de-

terminan de forma variable en el devenir mismo de sus relaciones mutuas, de las posiciones que asuman el uno con respecto al otro¹⁴. Con estas indicaciones teóricas previas, paso a la descripción de cada una de las matrices, para retomar esta discusión con mayor provecho. Veamos entonces primero, cómo podría ser graficado el modo de ser maestro, al estilo “clásico”.

2.1 Oficio de maestro al “modo clásico”

Gráfico N° 1 EL OFICIO DE MAESTRO Modo «CLÁSICO»
Funciones Constitutivas



Instrucción

(Eje de las PRÁCTICAS CULTURALES)

Eje del Saber:

- PEDAGOGÍA: Ciencia y arte de educar al HOMBRE
- MÉTODO: Oficio “artesanal”, manuales escolares

Eje de las Prácticas Culturales:

- FORMACIÓN: Disciplinamiento en valores humanistas, civilización
- INSTRUCCIÓN: Transmisión de conocimientos

TENSIONES/CRISIS:

- El Método (y el Manual) se hace el único saber del maestro
- Ciencia y Arte que garantiza los fines supremos de la sociedad
- Primera “crisis de valores”: individualismo, voluntarismo, hipocresía, fanatismo fratricida
- Escisión entre el saber clásico (“alta cultura”) y el saber “moderno” (tecnología, saberes prácticos, útiles), rural/urbano, Cultura/Incultura

14 Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1968.

El manual de Luis y Martín Restrepo Mejía, *Elementos de Pedagogía*, al que hemos llamado “la Summa Pedagógica” del primer cuarto de siglo en Colombia, fue el texto oficial adoptado para la formación de maestros desde el final de la Regeneración y sobre todo, durante la Hegemonía conservadora (1903-1930), y tuvo más de seis entre 1885 y 1915 en Bogotá¹⁵. Me detendré un poco en su descripción, dado que nuestra actual relación cultural con la “pedagogía católica” es ambigua: por una parte, creemos conocerla en sus rasgos básicos, nos es familiar; pero por otra, deseamos o creemos necesario liberarnos de ella, y así, el efecto es que, de tanto ignorarla y caricaturizarla, nos toma por sorpresa su permanencia, para terminar reconociendo, de forma vergonzante y acrítica, que tenemos más de ella de lo que quisiéramos reconocer, pero que carecemos de herramientas para detectar sus trazas y alternativas.

Elementos es un erudito compendio que apropió, combinando y seleccionando, los mejores aportes de la tradición pestalozziana tanto norteamericana como francesa, pero también retomó elementos de otras tradiciones pedagógicas, tanto nacionales, —inglesas, alemanas y españolas— como religiosas —protestantes, católicas y laicas—. Aparecen pues citados en su texto nombres como Vives, Pestalozzi, Lancaster, Spencer, Herbart, Fichte, Froëbel, Lasalle, al lado de muchos otros pedagogos que también han llegado a ser anónimos para nosotros: Baldwin, Ruiz Amado, Compayré, Lavaissière, Buisson, Daguet, etc. Como el horizonte conceptual que subyace a todos

estos pedagogos es el saber moderno clásico (siglos XVI-XVIII), independiente — hasta cierto punto— de sus apropiaciones católicas o protestantes, llamaremos a este saber, *saber pedagógico clásico*, especificando sí, cuando sea necesario, sus variantes marcadas por la opción católica, lo cual no es tan fácil de hacer como se pensaría: sabemos que Restrepo, como una buena parte de los maestros colombianos de fin del siglo XIX, había tomado contacto con una serie de manuales norteamericanos de tradición pestalozziana protestante, que habían sido traducidos para América Latina por la casa editorial Appleton de Nueva York, y distribuidos desde Bogotá por la muy católica Librería Americana de Miguel Antonio Caro. Eran textos en donde se enseñaba a los maestros las técnicas de montaje, organización y dirección de escuelas, los métodos de “enseñanza objetiva” y los “principios de la Instrucción”. De alguna manera, *Elementos de Pedagogía* es una respuesta y una apropiación bastante enriquecida de esos manuales.

Podríamos decir que es por lo tanto un texto con ideas cosmopolitas y técnicas pedagógicas tomadas de la experiencia pestalozziana de los protestantes norteamericanos, pero apropiadas, adecuadas y tamizadas por la ortodoxia filosófica católica, la cual era por entonces la neoescolástica o neotomismo. Esta filosofía había sido proclamada como la filosofía oficial de las escuelas católicas por León XIII en su encíclica *Aeterni Patris* de 1879, y perduró en la educación secundaria de nuestro país hasta los años setenta de este siglo, en manuales que aún están en la memoria de los bachilleres

15 Restrepo Mejía, Luis y Martín. *Elementos de pedagogía. Obra adoptada como texto para las escuelas normales de Colombia y recomendada para la enseñanza de la materia en el Ecuador.* (Con aprobación eclesiástica). [4ª ed.] Bogotá: Imprenta Moderna, 1911, 2 vols.

colombianos, como los de Jaime Balmes, el P. Faría, Ginebra, Ortiz, y Vélez Correa.

Dos puntos de esta pedagogía clásica quiero señalar para comenzar: uno, su concepción del oficio de maestro como artista y como apóstol: el maestro es, para ella, tanto "artista de un ser inmortal y libre", como "artista de la civilización", "noble obrero del progreso que inicia a los que vienen a la vida en la tarea acometida por los que se fueron y por los que se van"¹⁶. Por ello su profesión nunca debía reducirse a un mero oficio de asalariado o de funcionario, sino vivirse como una misión, un apostolado. Ésta es una de las características de lo que he llamado *amor pedagógico*: el amor, que en este modelo es considerado como un constituyente ontológico del hombre, es asimismo esencial para su perfeccionamiento, y por tanto para toda relación pedagógica. Pero, lo más interesante es que esa combinación de arte y amor, producían un maestro bien dueño de su oficio, a pesar de sus dependencias clericales en cuanto a la moral y la religión¹⁷. Gracias a ello, he aquí, como una especie de

síntesis de la sabiduría clásica sobre el maestro, la distinción que el pedagogo jesuita español Ruiz Amado hacía entre los distintos tipos de maestros:

"[existen] 3 clases de maestros[...] en orden a excitar el interés de los alumnos. Hay maestros geniales, maestros artesanos y maestros artistas. Maestro genial es el que posee naturalmente la intuición de los recursos didácticos, para quien es inútil toda pedagogía, porque lleva en sus venas una pedagogía superior, que le hace ballar espontáneamente y sin razonarlo, ni darse cuenta de ello, lo que la Pedagogía no alcanza sino como resultado de trabajosos experimentos y raciocinios... Artesano es el que no va más allá de la aplicación de reglas pedagógicas; el cual comienza por ser dócil y termina por degenerar en rutinario. Mientras no cambie la naturaleza de los hombres, estos maestros constituirán siempre el mayor número de las fuerzas docentes [...] por más que no formen la vanguardia de ellas. Los genios son rarísimos, los artesanos comunísimos [...] Y hay los artistas, que son aquellos que reciben el arte de enseñar, el resultado de los estudios y experiencias anteriores, pero no los aplican ciega y rutinariamente sino con tacto pedagógico, esto es, con tino en la manera, imprescriptible e incapaz de reducirse a fórmulas, de aplicar los medios al sujeto en orden al fin, puestos los ojos en el ideal y enca-

16 Restrepo, M., *op. cit.* p. viii.

17 De hecho, tal dependencia, en mi opinión, obedecía más bien al celo clerical de tener bajo control a alguien que, dotado de un saber específico, podía ejercer mejor que los sacerdotes, en ciertos aspectos, ese "cuidado pastoral" de la infancia y al final, desplazarlos. En el cambio de siglo entre el XIX y el XX, el problema de la pérdida de la fe de los "sencillos" en épocas científicas y pluralistas, era la gran preocupación de la Iglesia católica. Un teólogo jesuita francés, Pierre Rousselot expuso así la clave de la crisis: "Pues, en cuanto a los doctos, la cosa parece simple para muchos. Los documentos de la Iglesia están ahí, exigiendo que la fe no sea nunca ciega, sino razonable, y el conjunto de los teólogos se adhiere al principio que Santo Tomás ha formulado en estos términos. *"Non crederemus, nisi videremus esse credendum"*. Pero ¿cómo hallar, en el pequeño campesino del catecismo, bien la fe científica, bien la demostración racional, o al menos la certeza perfecta de credibilidad, fundada sobre razones absolutamente válidas? ¿Cómo hallarla en el negro que cree sobre la palabra del misionero? No basta una explicación psicológica que saque a la luz el mecanismo de la creencia o de la credulidad. Esta se aplica lo mismo a la fe del musulmán que a la del cristiano. Si el pequeño católico tiene razón de creer a su madre y a su párroco, ¿por qué el pequeño protestante está errado al creer a su pastor y a su madre? *Este caso infinitamente simple concentra lo esencial del problema. [...] ¿Qué débil fundamento para la fe sobrenatural! ¿Dónde está la diferencia con el infiel? ¿Y si el niño prefiriera el institutor al cura?"* Rousselot, Pierre; s.j. « Los ojos de la fe ». *Recherches de science religieuse*. Paris, vol. I, t. I, n° 3 (mayo-junio 1910), págs. 247-248.

*minando su acción a conformar o a aproximar a su belleza el tosco barro que hallan en la realidad de sus alumnos*¹⁸.

No pocos maestros hoy, nos sentimos expresados e iluminados por esta sencilla distinción: prueba de que, o bien hemos olvidado nuestras raíces, o que, a pesar de todas las pedagogías que pretenden borrar o difuminar de algún modo al maestro —sean ellas “tecnologías educativas” o “escuela activa”—, hay algo intocable, irreplicable e irremplazable, esto es, personal e intransferible, en lo más íntimo del acto pedagógico que constituye el oficio de maestro: aquí, los viejos zorros jesuitas lo han llamado... “arte”. Y tal vez hoy, en condiciones muy distintas, y para fines seguramente nuevos, tal tesoro antiguo pueda ayudar a dar lustre a nuestros brillos novedosos...¹⁹.

El segundo punto, es la definición que esta pedagogía hace del hombre a formar, como una totalidad de materia y espíritu. Todas las otras nociones de hombre que Restrepo denomina “materialistas” o “naturalistas”, “racionalistas” o incluso las “espiritualistas” no católicas, eran consideradas como incompletas y perniciosas para la moral católica, por no incluir la unidad entre sensibilidad, entendimiento y volun-

tad, ni el destino trascendente del ser que asigna un papel central a la idea de amor. En este sentido, si quisiera describir de modo somero la forma de la fundamentación de la pedagogía católica de Restrepo Mejía, diría que funciona al modo de lo que hoy llamamos “pensamiento estructural”, es decir, que su interés es definir los componentes estructurales de la naturaleza de cada ser, y en particular del ser humano, concibiendo su desarrollo no en un sentido evolutivo, sino como el perfeccionamiento o realización de sus potencialidades y finalidades. Se trata de la noción aristotélica de naturaleza; una noción que ha recobrado actualidad en las recientes discusiones sobre la ética: naturaleza para Aristóteles es al mismo tiempo constitución (estructura, potencia) y teleología (finalidad, acto), tendencia a lograr unos fines intrínsecos y, por tanto, la naturaleza de cada ser no se alcanza sino al término de su realización. Esta noción se le opuso enfáticamente a la noción positivista del hombre, que propone una perfectibilidad infinita de la especie, circunscrita a los fines temporales de éste, en particular a los aspectos prácticos del conocimiento racional. Pero no era, como se ha dicho, una oposición del catolicismo al progreso técnico, sino a la noción laica y liberal de libertad.

18. Citado por: Jesús Casas Manrique. *Escuelas normales*. Tesis de Grado en Filosofía y Letras, Colegio de Nuestra Señora del Rosario. Bogotá: s.p.i. 1926, págs. 42-43.

19. Ello no debe hacer olvidar que esta definición —como las otras, por demás— se inscribe siempre en una relación tensional frente al uso de un método general y uniforme. Decía el reglamento escolar vigente entre 1893 y 1930: “No se necesita hallarse dotado de una grande inteligencia ni de profundos conocimientos, para alcanzar a comprender y practicar los procedimientos de enseñanza que constituyen lo que se puede denominar la mecánica de la clase, pero es preciso que sean familiares a los maestros de escuela; por tanto están en el deber de estudiarlos”. Y agregaba: “Si no es lícito exagerar la importancia de los procedimientos, tampoco sería razonable mirarlos con indiferencia... de nada servirá el maestro que tenga vocación y deseos...”. *Reglamento y pensum para las escuelas primarias del departamento de Cundinamarca* (1893) Bogotá: Imprenta Departamental, reed. de 1927, pág. 19.

Por supuesto, los positivistas consideraban acientífica y nociva para la libertad esta visión católica del hombre.

Estos conceptos, o “antropología filosófica”, funcionan como fundamentos de los cuales se deducen ciertas aplicaciones. Volviendo a nuestra matriz, he representado en el Eje del Saber, tensionado entre los polos teórico y práctico, el saber del maestro, que en este universo es denominando Pedagogía. Ésta se define a la vez como Ciencia y como Arte, es un compuesto de Ciencia y Método: la Pedagogía, según enseñaba Restrepo, es

*Ciencia que estudia el desarrollo humano investigando su punto de partida, sus leyes y su fin, y Arte que enseña los procedimientos más adecuados para educar al hombre según aquellas leyes*²⁰.

La ciencia, es ante todo la Filosofía, que proporciona “los fundamentos racionales de los métodos”, apoyada en la Lógica, la Gramática y la Psicología racional (o teoría de las facultades del alma), “conocimientos demostrados por la razón y la experiencia, formando un conjunto armónico dependiente de un principio supremo, [...] el cual es: “El hombre se perfecciona libremente”²¹. El arte es “el conjunto de reglas para hacer bien una cosa, en este caso, para educar bien al hombre”. Los dos tomos del manual de Restrepo corresponden a esa división, y consisten en la reunión de todos esos conocimientos al alcance del maestro: en el prime-

ro, los principios y conceptos, en el segundo, “los métodos, las formas, los procedimientos, y los sistemas de enseñanza”²².

De este modo, y aunque parezca extraño, los polos “teórico” y “práctico” del eje del saber, para el maestro clásico, no están *tan* separados: El Maestro es Pedagogo. Por decirlo de modo gráfico, cuando Restrepo Mejía, montado en mula, recorría las escuelas del país como inspector, lo que lo diferenciaba de los maestros de escuela rasos que visitaba, era su posición como representante de la “sociedad culta” —sobre esto volveré— pero, en cuanto al oficio, conocimiento e identidad como maestros, había un perfecto colegaje y podían *compartir la misma experiencia, hablar el mismo lenguaje para decir sus prácticas de aula: los dos eran y se sentían Pedagogos*.

Pero con la expresión “no tan separados”, quiero decir que todo su saber —ciencia y arte— están condensados en *un solo manual*, si bien éste es una enciclopedia. Y de todos modos, el *método*, compendiado en ese *manual*, así éste incluyese la teoría, *la ciencia*, sigue siendo el distintivo de su oficio, situación simbolizada en una frase que sintetiza esta condición paradójica que quedó consagrada en la llamada Ley Uribe de 1903, la ley orgánica de la educación colombiana hasta 1928: “se deben formar maestros más pedagogos que eruditos”: es decir, más artesanos-artistas que teóricos. Pero también significa que el saber del maestro se produce dentro del ámbito escolar, sea en las nor-

20 Restrepo, M., *op. cit.*, pág. 1.

21 *Ibid.*, pág. 2.

22 *Ibid.*, t. II, pág. 4.

males, sea por hombres directamente ligados a la enseñanza.

Ahora bien, si aquí la distancia entre Ciencia y Arte es menor, la distancia entre Saber y Cultura es abismal. Ello funciona así, pues el eje de las prácticas culturales está tensionado entre dos polos que escinden los fines mayores asignados a la Educación: la Formación y la Instrucción. Aquí la relación conflictiva que se establece ya no es entre Teoría y Práctica sino entre Ética y Técnica, (lo Valorativo y lo Racional-Instrumental) una distinción que parece inocua, pero que fue el talón de Aquiles del modelo clásico. Se lee en el manual de don Martín:

Es preciso no confundir la educación con la instrucción; pero tampoco debemos considerarlas como dos cosas diversas o contrarias, pues deben distinguirse solamente como la parte del todo. La educación es la conducción del hombre a todos sus fines; mientras que la instrucción es la conducción del hombre a uno de ellos: al conocimiento²³.

Traduciéndolo a un lenguaje más cercano, ello significa que educación (como formación) es la suma de la “adquisición de conocimientos” más “el desarrollo de todas las facultades humanas”, que son, además del *entendimiento*, la *sensibilidad* y sobre todo, la *voluntad*, la cual debe gobernar a las otras en dirección al fin último del hombre. Co-

nocimientos son informaciones, técnicas; Formación son valores morales, buenas maneras y “cultura”. Una distinción típica, por demás, de la modernidad, formulada magistralmente por Kant en sus *Crítica de la Razón Pura* y *Crítica de la Razón Práctica*, cuando traza una línea de diferenciación entre la primera, la razón tecno-científica, y la segunda, la ética y la libertad. Trasladada a las prácticas culturales, esta distinción significa que el conocimiento —la racionalidad científico-técnica— son concebidas como neutras y universales, de ahí la importancia otorgada al *método*, pues se supone que cualquiera, Estado o individuos, las pueden utilizar sin peligro ¿quién osaría oponerse a la modernización tecno-económica, si ella es condición del progreso y el desarrollo? A despecho de ello, se piensa que todos los sujetos sociales son autónomos para utilizar esas técnicas según las finalidades éticas que su fuero privado les dicte: allí, libertad de conciencia y pluralidad de valores, mientras no vulneren los altos fines de la cultura superior que dirige el destino social: los valores universales de “lo uno, lo verdadero, lo bueno y lo bello”, el “bien común” o “la voluntad general”²⁴.

Esto es lo que me hace considerar el manual de Restrepo, que representa la llamada “pedagogía católica tradicional”, como

23 Ibid. t. I, págs. 8-9.

24 “Nacido de la mano de la nueva ciencia, el *universalismo* es, ante todo, una postura epistemológica. Proclama la posibilidad de acceder a conocimientos objetivamente válidos sobre el mundo físico y social, disponiendo tan sólo del “método” adecuado para ello. Afirma que la “validez” de este método se encuentra garantizada por su neutralidad valorativa, ya que trasciende las motivaciones históricamente condicionadas por “la cultura”. Su anclaje no está dado, pues, en la historia y en las tradiciones, sino en una facultad compartida por todos los hombres, independientemente de su raza, sexo, edad o condición social: la razón”. Castro-Gómez, Santiago. “Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura”. En: Castro-Gómez, Santiago (Ed.) *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: CEJA/PENSAR, 2000, págs. 93-107.

una pedagogía claramente encuadrada en las estructuras epistemológicas de la modernidad, así su ética siga siendo dogmática y antiliberal. Es por ello que las etiquetas “clásico”, “moderno” y “contemporáneo” son discutibles: esta matriz “clásica”, es la de la modernidad clásica, que O. Castro llama “tradicional” y Martín-Barbero, “ilustrada”. Hay que anotar, también, que de esta matriz clásica —como de las otras matrices, por lo demás—, pueden manifestarse múltiples versiones: católicas, protestantes o laicas, en sentido religioso; de derecha y de izquierda, conservadoras o liberales —en sentido político—, o paternalistas o aristocráticas, en sentido social²⁵.

Ahora bien, en una sociedad como la colombiana, que pasó a la fase de la modernidad industrial por la vía católica neotomista²⁶, esta distinción moderna entre lo técnico y lo ético, fue utilizada a favor de una reorganización que dio poder a la institucionalidad eclesial, a la cual se le entregó el control de la educación pública y privada. Así, desde 1886, el Estado organizó un sistema nacional llamado de *Instrucción pública*, dado que en esta versión, al Es-

tado, para no violar el fuero privado ni las tradiciones y organizaciones religiosas de los colombianos, sólo le correspondía encargarse de garantizar la transmisión de los conocimientos (y uso a propósito este término, pues se trata de una pedagogía que vierte la ciencia en el recipiente casi pasivo de los alumnos), mientras que la Iglesia, guardiana de las familias y la civilización, debía encargarse de la formación moral, de la dirección ética de la sociedad hacia su fin último. Sólo en 1927, bajo el impulso del ala progresista del partido conservador, que importó una Misión Pedagógica Alemana para la “modernización” del sistema educativo, el nombre del Ministerio fue cambiado por el de *Educación pública*, indicando que a partir de ese momento el Estado nacional asumía también el derecho o la iniciativa en la formación ética de los escolares, que no aceptaba más restringirse a la “difusión, fomento y financiación” de las ciencias necesarias para el progreso de la nación, sino que consideraba que este progreso técnico implicaba nuevos valores, que la formación de una ética ciudadana y pública era el correlato necesario de las nuevos conocimientos, cosa que por supuesto no fue del total agrado de los

25 En la reforma liberal de 1870 se asignaron al maestro funciones de «pastor moral», que equivalen —desde el punto de vista laico— a la matriz del “padre-apóstol”. Baste citar de nuevo al Decreto Orgánico: “El maestro, por la importancia y santidad de las funciones que ejerce, es el primer funcionario del Distrito y tiene el deber de arreglar su conducta de manera que en su vida pública y privada sirva de tipo a todos los ciudadanos. (Art. 51)”. *Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria. (1° de noviembre de 1870)*. Bogotá, Imprenta de la Nación, 1870, pág. 11.

26 Afirmación que discute las visiones liberales ilustradas de la historia nacional, que sostienen que el catolicismo de fines del XIX ha sido el causante del retraso de la modernidad en Colombia. Adelanto en este momento una investigación sobre la filosofía neotomista, analizada como una estrategia del catolicismo para insertarse en la modernidad, justamente aceptando la modernización tecno-económica, a condición de que se le permitiese mantener los fines sociales y culturales, fieles a los valores religiosos y eclesiásticos: al parecer, el neotomismo se asentó —“pero bautizándola”—, sobre la misma estructura epistemológica y política de las grandes “religiones civiles” típicas del siglo XIX: utilitarismo, positivismo, y evolucionismo.

sectores jerárquicos de la Iglesia²⁷. La oposición se acumuló, y cuando la confesión católica del gobierno conservador fue remplazada por la “confesión laica” o secularizante del partido liberal, éste se vio acusado de violar tanto las modernas libertades individuales como los fueros de la tradición moral del pueblo colombiano.

Esta distinción entre Educación (o Formación) e Instrucción se inserta en una idea de Cultura que es, dicho en dos palabras, aristocrática y estamental. Cultura, para Restrepo y coetáneos, es “Civilización”, el toque exterior y visible que *distingue* a las élites letradas, los Académicos —sabemos que don Martín ocupó la silla de miembro de la Academia colombiana de la Lengua, en medio de la crema y nata de la intelectualidad colombiana, cuyo máximo ideal de reconocimiento social era merecer la membresía de esa corporación—. Latín, griego, francés, alemán, filología, gramática, lógica, filosofía, eran no sólo saberes eruditos especializados sino posesiones casi secretas y rituales barrocos, que marcaban la diferencia con el pueblo, una línea infranqueable contra los arribismos democráticos y una muralla defensiva contra la “barbarie”, “la plebe”, el

“vulgo” y la “guacherna”: todos aquellos que “no tienen cultura”²⁸. Es por ello que la Pedagogía era el camino hacia la Cultura, y no al revés, un desplazamiento que se hará evidente en la siguiente matriz, la “moderna liberal”, que Martín-Barbero gustoso llamaría “romántica”. Una escisión derivada se produce en esta matriz “clásica”, que podríamos renombrar tal vez, como “moderna ilustrada”: la escisión entre los saberes de las profesiones liberales, que son los que representan la “cultura”, y los saberes “prácticos” o “modernos” (técnicos, manuales, útiles), que coinciden además con una distancia profunda, un claro combate entre lo rural y lo urbano, que reduplica la tradición de herencia hispánica, entre el trabajo intelectual y el trabajo manual.

Con estos elementos, regresemos sobre el grafo para leer las funciones socioculturales asignadas al sistema educativo, que resultan del entrecruzamiento de estos tipos de ejes tensionales “al modo clásico”: del lado de las funciones estrictamente pedagógicas (Ciencia), cuando se trata de la instrucción, se pretende la formación de una élite distinguida por su carácter letrado, distinguida del vulgo no-culto; y del lado de

27 Aunque algunos sectores eclesiásticos, como las comunidades religiosas docentes —unas antiguas como los jesuitas y dominicos, otras nuevas como los lasallistas y los maristas—, no tuvieran problema con el nuevo régimen educativo, mientras el gobierno siguiese siendo confesional, esto es, a cargo del partido conservador.

28 “A la noción política del pueblo como instancia legitimante del gobierno civil, como generador de la nueva soberanía, corresponde en el ámbito de la cultura una idea radicalmente negativa de lo popular, que sintetiza para los ilustrados todo lo que éstos quisieran ver superado, todo lo que viene a barrer *la razón*: superstición, ignorancia y turbulencia[...]. Así, en el paso de lo político a lo económico se hará evidente el dispositivo central: de inclusión abstracta y exclusión concreta, es decir, la legitimación de las diferencias sociales. La invocación al pueblo legitima el poder de la burguesía en la medida exacta en que esa invocación *articula* su exclusión de la cultura. Y es en ese movimiento en el que se gestan las categorías de “lo culto” y “lo popular”. Esto es, de lo popular como “in-culto”...” Martín-Barbero, J. *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1999, págs. 4-5.

la Formación, se busca la constitución de sujetos con individualidades fuertes, vocación "heroica", individualista y competitiva, dirigentes y patriarcas... Del cruce de los aspectos técnicos (Método o arte) con los fines culturales de Formación, resulta la tarea de formar en los grupos escolarizados un "sentido común", unos principios universales evidentes por sí mismos, que naturalizan un principio (el principio aristotélico de identidad, sobre el que se fundan los de jerarquía natural y orden estamental). Principio que, traducido en vernáculo, dice: "las cosas son como son". En cuanto a las funciones Informativas del Método, éstas tienen que ver con la transmisión de los "rudimentos del saber humano", mínimos necesarios para acceder a la vida civilizada: dominar el método, dejarse formar por el método es el camino de acceso a la civilización, y si se cuenta con suerte y tesón —como en la historia de Marco Fidel Suárez, o del propio Restrepo Mejía— se puede llegar a la Cultura.

Quiero agregar dos palabras sobre el Sentido Común, para insinuar un campo de investigación aún en barbecho²⁹. Mi idea aquí es mostrar las piezas teóricas de esa invención del Sentido Común. Baste citar *El criterio*, esa famosa obra del cura catalán Jaime Balmes que se usó durante muchos años para la iniciación filosófica —la puerta grande de entrada a la Cultura— de los bachilleres colombianos; para que se vean su tono y sus temas. He aquí el primer párrafo, que añun-

cia al lector "En qué consiste el pensar bien. Qué es la verdad":

"El pensar bien consiste, o en conocer la verdad, o en dirigir el entendimiento por el camino que conduce a ella. La verdad es la realidad de las cosas. Cuando las conocemos como son en sí, alcanzamos la verdad; de otra suerte, caemos en error. Conociendo que hay Dios, conocemos una verdad, porque, realmente, Dios existe; conociendo que la variedad de las estaciones depende del sol, conocemos una verdad porque en efecto es así; conociendo que el respeto a los padres, la obediencia a las leyes, la buena fe en los contratos, la fidelidad con los amigos, son virtudes, conocemos la verdad; así como caeríamos en error pensando que la perfidia, la ingratitud, la injusticia, la destemplanza, son cosas buenas y laudables.

Si deseamos pensar bien, hemos de procurar conocer la verdad, es decir, la realidad de las cosas. ¿De qué sirve discurrir con sutileza o con profundidad aparente, si el pensamiento no está conforme con la realidad? Un sencillo labrador, un modesto artesano, que conocen bien los objetos de su profesión, piensan y hablan mejor sobre ellos que un presuntuoso filósofo que, en encumbrados conceptos y altisonantes palabras, quiere darles lecciones sobre lo que no entiende"³⁰.

Dicho en buen castizo, "las cosas son como son, quien no piense así bien puede ser tenido por demente", y "los filósofos son unos papagayos, mientras que el campesino más rústico sabe más que ellos". Con tales enunciados, se produce un curioso efecto doble: de un lado, se descalifica, a nombre de un "realismo", el idealismo" de la "filosofía moderna", tachada de delirio peligroso, y de otro, se reivindica de cierta forma, la preeminencia del saber popular, del saber

29 Cfr. Saldarriaga Vélez, Oscar, "El criterio", de Jaime Balmes: una matriz pedagógica para la invención del 'sentido común' en Colombia. En: Herrera, Marta (comp.) *Educación y cultura política*. Bogotá: Plaza y Janés, 2001.

30 Balmes, Jaime. *El criterio*. En: *Obras completas*. Barcelona: Biblioteca Perenne, 1948 [Edición conmemorativa del centenario, a cargo del M.R.P Basilio de Rubí, O.F.M.], págs. 3 § I.

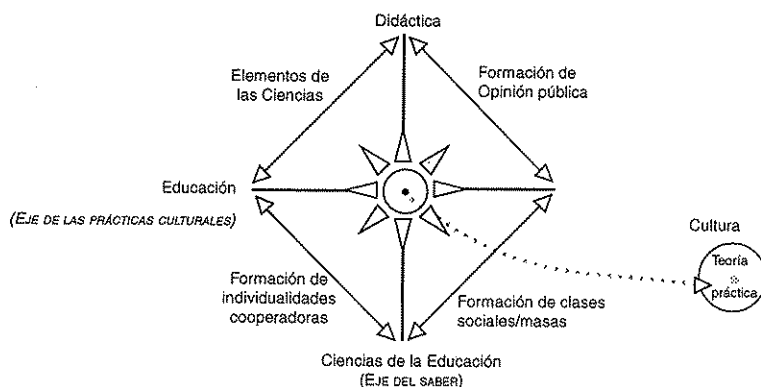
de los sencillos de que habla el Evangelio. Esta, que puede calificarse de postura antifilosófica, y contraria en apariencia al desprecio por “los incultos” que he señalado arriba, es, por el contrario, bien coherente con ella: de un lado, esta doctrina del Sentido Común es el resultado de una alta elaboración filosófica, (¿cómo es posible que existan ciertas verdades naturales y universales para todo hombre, entre otras, la idea de Dios...?); y de otro, proporciona el paquete mínimo de certezas necesarias de enseñar y exigir a estos incultos para que no se conviertan en “bárbaros”, o peor que ello, en “protestantes, ateos o hasta comunistas”.

Sea como fuere, las tensiones internas de este “modelo clásico” terminaron por llevarlo a su crisis, justo cuando estas funciones dejaron de ser útiles a los fines mayores de la sociedad: el individualismo debió ser sustituido por valores de cooperación social; el sentido común y los conocimientos mínimos dejaron de ser funcionales ante exigencias científicas y culturales más complejas, menos “evidentes por sí mismas”, y cuando

se requirió romper el elitismo social y cultural hacia un modelo más democratizador; en fin, cuando el Pedagogo-Apóstol, debió ceder el paso a un tipo de maestro-científico, y cuando la noción ilustrada de cultura cambió hacia una visión romántica-populista, liberal, un proceso que en Colombia se aceleró desde mediados de la década de 1920. Síntoma, antes que causa, es la que he llamado “primera crisis de valores”, que no es otra cosa que la inevitable crisis de esa noción de sujeto “individualista y racionalista”, por así nombrarlo. Los fines socioculturales del sistema educativo cambiaron, y con ellos los saberes sobre la enseñanza, como se verá en la siguiente matriz, pero conviene no ir tan rápido. Baste constatar que aún hoy se sigue exigiendo al maestro no sólo que sea, aunque laico, un apóstol, pero también ser un padre, un modelo de virtudes y un pastor de conciencias, que sea aún —en ese concepto clásico de pedagogo—, un “pedagogo más que un erudito”. Pasemos ahora a la matriz del maestro “al moderno modo”.

2.2 Oficio de maestro al “modo moderno”

Gráfico N° 2 EL OFICIO DE MAESTRO Modo «MODERNO»
Funciones Constitutivas



Eje del Saber:

- DIDÁCTICA: saber paidométrico, "experimentalizador"
- CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: gestionar la SOCIEDAD, capacitar para el conocimiento

Eje de las Prácticas Culturales:

- EDUCACIÓN: "Inculturación" de valores sociológicos, públicos.
- CULTURA: Acceso a "cultura general", y a la "gran cultura".

CRISIS/TENSIONES:

- El Método se hace Didáctica, "didacticismo".
- Disciplina que se dispersa en las Ciencias de la Educación (medicina, psicología, sociología, economía, administración).
- Segunda "crisis de valores": democracia o "selección natural"; determinismo sociocultural.
- Escisión entre "cultura popular", "cultura de masas", y "cultura superior".

Lo primero a señalar en esta segunda matriz, es que el eje de las prácticas culturales aparece como eje diacrónico, eje del cambio temporal, y se ha invertido su posición subordinada, para pasar a ser dominante. Es que la "cultura" ha empezado a volverse importante para los proyectos educativos, y lo pedagógico (que ahora se llama Educación, lo veremos) se vuelve un medio entre otros (una mediación, diría Martín-Barbero) para los proyectos de "la cultura". Aquí han ocurrido varias cosas: la primera —y que explica este cambio—, es que ahora se concibe la "cultura", como algo que todos poseen, aunque esté escindida entre "cultura popular" y "alta cultura": en el proceso de construcción de "lo nacional" se ha pasado a buscar un sustrato común a todos, al pueblo y a las élites, y aunque se conserve un principio de diferenciación, éste ya no excluye al pueblo como lo inculto, sino al contrario, busca integrarlo al reconocerlo como sujeto poseedor de una cultura, así sea "popular", a la cual, por supuesto hay que "educar" e ilustrar. Se diría que es un concepto "democrático" de cultura, fundada en una noción ambivalente de "pueblo".

Pensado como "alma" o "soberano", el pueblo se convierte en entidad no analizable socialmente, no atravesable por las divisiones y los conflictos, una entidad por debajo o por encima del movimiento de lo social. El Pueblo-nación de los románticos configura una "comunidad orgánica", esto es, constituida por lazos biológicos, telúricos, por lazos *naturales*, es decir, sin historia, como serían la raza y la geografía [...]. En segundo lugar, la ambigüedad carga esta idea de "cultura popular": si los románticos rescatan la actividad del pueblo en la cultura, en el mismo movimiento en que ese hacer cultural es reconocido, se produce su secuestro: la originalidad de la cultura popular residiría esencialmente en su *autonomía*, en la ausencia de contaminación y de comercio con la cultura oficial, hegemónica. Y al negar la circulación cultural, lo de veras negado es el proceso histórico de formación de lo popular y el sentido social de las diferencias culturales: los mecanismos sociales de exclusión, de complicidad, de dominación y de impugnación. Y al quedar sin sentido histórico, lo rescatado acaba siendo una cultura que no puede mirar sino hacia el pasado, cultura-

patrimonio, folclor de archivo o de museo en los que conservar la pureza original de un pueblo-niño, primitivo³¹.

De esta forma, el Estado busca recuperar para sí el derecho soberano de dar Educación, es decir, instrucción y formación para poder construir Estado-nación: la Educación se coloca como el polo superior, el de la Ética, pues recoge el paquete de los "valores ciudadanos", públicos, civiles y laicos en los que hay que formar al pueblo, transformando su cultura, que como ya he señalado, se sitúa en el polo de lo "Técnico": aquí son los saberes populares, vistos como conjunto de costumbres, tradiciones y hábitos, en el fondo, como folclor; pues el modelo de la "buena cultura" es la alta cultura letrada, que es ante todo, "buena educación". Los saberes que informan e instrumentalizan esta concepción son, y volveré sobre ello, los saberes experimentales de y sobre lo social, la Sociología y la Psicología Experimental en primer lugar, y la Antropología, la Medicina, la Economía Política, la Planeación y la Administración. Teniendo todos los sujetos sociales "cultura", pero estando ésta aún escindida entre "cultura alta" y "cultura popular", la Educación sigue siendo el camino para ascender por los escalones de la Cultura.

En el eje del saber del maestro, la Pedagogía como Ciencia y Arte de enseñar ha sido sustituida por las "Ciencias de la Educación", que son, dijéramos, aplicaciones, o mejor, sistematizaciones de ciertas regiones de estos saberes de lo social en función de la enseñanza. Con un precio para la Pedagogía: habría que decir, siguiendo a Olga

Lucía Zuluaga, que ellas han efectuado una recomposición en los saberes escolares, acentuando la brecha entre teoría y práctica:

*"Ellas han legitimado una división de los problemas teóricos y críticos en torno a la escuela, así: afuera de la escuela se teoriza o conceptualiza sobre educación: filosofía de la educación, sociología de la educación, psicología de la educación, etc. Adentro de la escuela, en la didáctica o en la tecnología educativa, parece resumirse la vida cotidiana de la escuela. Ellas regulan los procedimientos de enseñanza, único espacio que le reconocen las Ciencias de la Educación a la Pedagogía. Los procedimientos de enseñanza son los únicos elementos o segmentos de saber que puede usar el maestro en su práctica cotidiana en la escuela"*³².

Si, de un lado, el saber del maestro (el que se exige que deba tener) se ha ampliado de forma extraordinaria —ya no cabe todo en un manual y en una escuela normal, pues las ciencias generales y los saberes específicos que debe manejar son mucho más amplios—, es porque de otro lado, las Ciencias de la Educación han reordenado —en realidad, dispersado— su objeto de saber en función del aprendizaje: se ha pasado el foco de atención, desde lo que debe hacer el maestro, hacia cómo aprenden los sujetos, dando prelación, en la polaridad enseñar-aprender, al segundo sobre la primera; y, por obra de la(s) psicología(s), transformando su oficio —las más de las veces agregando a sus funciones clásicas—, en un trabajo de observación, análisis y medición de los procesos mentales del estudiante; así como gracias a la Sociología, se transforma correlativamente en un sujeto que debe observar, medir y analizar los datos del grupo. Así como la

31 Martín-Barbero, J. *De los medios...*, op. cit., págs. 10-11.

32 Zuluaga, O., op. cit., pág. 153.

Psicología lo provee de los conceptos como coeficiente de inteligencia, desarrollo mental y moral, normalidad y anormalidad; la Sociología lo provee de conceptos como movilidad social, clase social, adaptación o inadaptación al medio. Y las dos disciplinas juntas, proveen una visión de conjunto, la Psicología de la Población o de las Masas, que para el caso de los escolares, termina siendo algo como una *paidometría*, una ciencia de la medición de la infancia.

Al lado están también y por supuesto, las disciplinas de la Administración educativa y los saberes de la Planificación económica, demográfica y educativa. Pasando por múltiples modalidades —desde versiones higienistas, biologicistas, deterministas, racistas, eugenésicas y/o darwinistas de la evolución social, hasta versiones pragmatistas, culturalistas, socialistas, comunistas y/o anarquistas—, en esta matriz son los fines sociales, colectivos y nacionales de los “aprendizajes” los que se privilegian. La Educación deviene un objeto que pierde su unidad y su método en la panoplia de las “Ciencias de la Educación”, desborda la escuela: “Educación” designa ahora más bien un proceso general, social, de “inculturación” —y corro el riesgo de usar este término un poco fuera de su contexto histórico, pero es que ya no se trata de una mera transmisión—, pues el doble interés de las Ciencias de la Educación por los procesos individuales (cognitivos) y colectivos (culturales) de aprendizaje las llevan a asignar roles más activos al sujeto que aprende, tanto en conocimientos como en valores.

De este modo, la Pedagogía no puede sino dejar de ser la Ciencia y Arte de la enseñanza; pues paradójicamente, se ha reducido el alcance de la noción de Pedagogía a la Didáctica, en unos conjuntos de procedi-

mientos particulares para enseñar saberes específicos. En el extremo, se convierte en Tecnología educativa, que pretende un currículo y unos materiales didácticos “a prueba de maestros”.

En conjunto, las condiciones de la relación teoría/práctica, se han modificado significativamente para el maestro, en comparación con su matriz clásica. Las funciones sociales asignadas a éste, desde esta matriz moderna, se situarán así en nuestro grafo: en la intersección o relación entre la Educación y la Didáctica se forman las tareas concernientes al adiestramiento en Elementos básicos de las Ciencias, la cualificación que se exige de los alumnos implica mayores habilidades en estas ciencias; en el cruce de lo Educativo con las Ciencias de la Educación, se juega la formación de individualidades, pero esta vez ya no como “llaneros solitarios”, sino como sujetos capaces de trabajar en equipo y con “conciencia ciudadana y social”. En cuanto a lo que se produce en el cruce entre la Cultura (alta) y la Didáctica, es ahora la formación no de un “sentido común” (especie de conciencia pasiva basada en evidencias no cuestionables) sino de una “opinión pública ilustrada”, que se informa y discute, que elige y participa, y que, en todo caso, legitima la democracia. En la intersección de las Ciencias de la Educación con la Cultura, se efectúa la diferenciación de los sujetos sociales a partir de su condición de clase socioeconómica y de muchedumbre consumidora (masa).

Así, totalmente instrumentalizado, se pretende que el maestro ejerza un saber hecho de fragmentos de cada una de las Ciencias de la Educación, y para él, todas al mismo tiempo, por supuesto. Ironía, pues al mismo tiempo que se le niega el estatuto teó-

rico y la formación debida a cada uno de los expertos, se le exige que aplique en la escuela todos los instrumentos de registro que irían a suministrarles la información para decidir ellos las políticas, planes y campañas de salvación de la patria. Pero esta última y grave implicación deberá ser objeto de un análisis mucho más detallado. No podemos analizar acá por ejemplo, las diferencias y conexiones entre esta matriz social liberal y la matriz socialista, pero desde este punto de vista, esta última, aún oponiéndose a la primera, lo que hace es llevar al paroxismo sus elementos, con relación a la concepción de pueblo, de ciencia y de cultura.

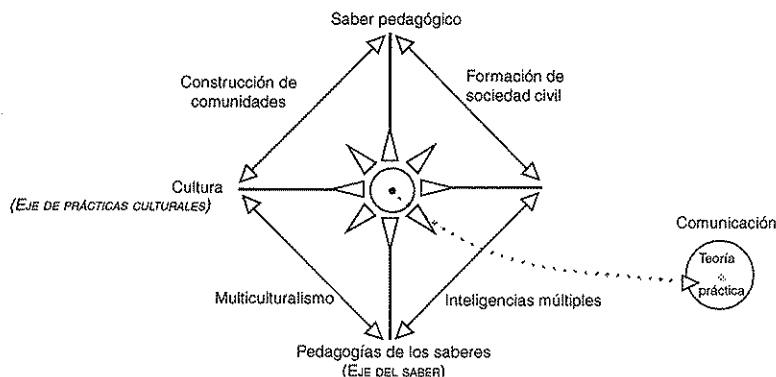
El equivalente de la “primera crisis de valores” es acá una “segunda crisis”, esta vez la de la noción de “sujeto colectivo, activo y demandante”: esto es, que si la primera crisis fue la del orden católico y republicano, ésta pudo ser la del orden liberal y socialista, la de sus promesas no realizadas. Pues esta “segunda crisis” ético-cultural, como acabo de señalar, pudo tener una fase inicial liberal (crisis situada en la violencia de los años 1950) y una fase terminal socialista (crisis situable en la Asamblea Constituyente de 1991): hipótesis historiográfica que no es pertinente sus-

tentar en este texto. Debo decir que la numeración de primera, segunda, o tercera, para estas “crisis éticas” —que en términos teóricos pueden ser explicadas por la llegada al límite, en un momento histórico dado, de las tensiones de cada matriz—, no significa necesariamente una sucesión cronológica y lineal, pero de todos modos sí podrían sugerir indicadores y criterios para reinterpretar el sentido de ciertos eventos históricos del país en el orden de “la cultura”. No veo razones para impedirme hacer estas conjeturas, pues aún carecemos siquiera de herramientas teóricas para pensar lo que puede ser una “crisis cultural”, una crisis en el orden de la cultura como un proceso con historicidad y densidad propia, y no simplemente como un “reflejo” de otros “niveles de la estructura social”. Y para nuestro trabajo como maestros, no sería poco útil el poder disponer de un instrumento de análisis tal, pues nos permitiría entender muchos de “los signos de los tiempos” que los chicos nos lanzan, y que nuestros aún primitivos conceptos sobre lo cultural no nos permiten descifrar.

Veamos ahora los trazos de la matriz del oficio de maestro al “estilo contemporáneo”.

2.3 Oficio de maestro al “modo contemporáneo”

Gráfico N° 3 OFICIO DE MAESTRO Modo «CONTEMPORÁNEO»
Funciones Constitutivas



Eje del Saber:

- SABER PEDAGÓGICO: como espacio de identificación intelectual del maestro, de reconceptualización y de experimentación.
- PEDAGOGÍAS DE LOS SABERES: las disciplinas, áreas del conocimiento o experiencias culturales buscan sus "didácticas".

Eje de las Prácticas Culturales:

- CULTURA: Tradiciones y costumbres de: etnicidades, comunidades, géneros, edades.
- COMUNICACIÓN: producción de simbólicas, identidades ciudadanas, intertextualidades.

CRISIS/TENSIONES:

- El constructivismo hace inviable el "didacticismo" o la "tecnología educativa". Riesgo de sofisticación y separación entre pedagogos y maestros, "panpedagogismo".
- Disciplinas y saberes que se autonomizan y aíslan.
- Tercera "crisis de valores": fundamentalismo, tribalización, innovacionismo.
- Escisión entre las culturas y los "saberes expertos".

Hablar de esta matriz contemporánea puede parecer un ejercicio de "ciencia ficción", cuando no una toma de posición personal. Pues la dificultad no reside tanto en imaginar sus tendencias, cuanto en que estamos sumergidos en ellas y, o bien formamos parte de las fuerzas que impulsan su avance hegemónico, o de las que se oponen a su avasalladora difusión: y en los dos bandos hay "buenos" y "malos". En cualquier caso, estamos siendo protagonistas de sus logros y de sus tensiones internas, y somos éticamente responsables de sus efectos.

Una nueva —y en ciertos aspectos profunda— mutación en las prácticas culturales afecta en la contemporaneidad los fines tanto modernos como clásicos asignados a la escuela y a la educación, y una transformación epistemológica modifica aún los saberes sobre el enseñar y el aprender, y en conjunto, afectan otra vez el oficio de maestro. Se trata, en cuanto al primer elemento, los fines sociales de la educación, de una situación que en Colombia ha sido consagra-

da constitucionalmente desde 1991, como una situación de *multiculturalismo*: en principio ésta consagra la idea de que todos los colombianos no tenemos *una* cultura, sino varias, pero ya no habría ni alta ni baja: son todas igualmente valoradas y toleradas, o a la inversa. Y no se trata más de una cultura concebida al modo romántico, nacionalista, como un "substrato nutricional" o "sustancia única", sino del "reconocimiento de múltiples culturas", y de "aceptar sus diferencias", lo cual deberá conducir al diálogo entre pares y al respeto de las visiones de mundo de cada comunidad, cada grupo humano y cada persona. Todo lo cual implica que se acepta el conflicto como elemento constitutivo de la vida social, y se buscan estrategias para su resolución o su negociación. Esto es posible, porque la cultura se concibe un poco más al modo antropológico, como una serie de códigos teóricos y prácticos de una comunidad, para producir significaciones, simbólicas, imaginarios, valoraciones, usos y modos de sentir, de hacer y de ser, producidos y transformados colectiva e histórica-

mente³³. Toda esta maravilla, al tiempo que soplan los vientos de la globalización del capital y de la posmodernidad cultural: los investigadores aún cavilan sobre el tipo de relaciones que unen y separan este multiculturalismo ecuménico, de las leyes de hierro del capitalismo mundializado, y más aún en nuestras sociedades periféricas y subalternas³⁴.

En cuanto al segundo elemento, la transformación epistemológica de los saberes, se trata de la convergencia de dos procesos: el primer proceso es el surgimiento pujante del trabajo intelectual de profesores universitarios e investigadores dedicados al estudio y producción de teoría pedagógica en muchos niveles. Intelectuales que, desde diversas vertientes científicas se reclaman portadores del nombre de pedagogos —desde pedagogos de la ciudad hasta pedagogos del conocimiento o de la moral— pero, como lo señalaba Zuluaga, son sujetos que hablan sobre la escuela y su mundo interior, desde fuera, desde la universidad u otros centros de investigación, lo cual es lógico en cierto modo, dado que sus saberes e instrumentos son cada vez más sofisticados y requieren alta inversión comparativa de tiempo y recursos: otra cosa es si será ético, o si será hecho con respeto de la ética. Estos intelectuales se

plantean como intelectuales específicos de este campo específico —se habla de la constitución de un ‘campo intelectual de la educación’, plural y ecuménico, pero donde las múltiples posturas y disciplinas convergen en que es la pedagogía, ahora repensada como “Saber pedagógico”, —es decir, ya no sólo como Arte, sino de nuevo como Ciencia, se le llama hoy Disciplina—, que es pues la Pedagogía lo que constituye el eje de los procesos de *reconceptualización*, experimentación y aplicación de los saberes sobre la escuela, de un lado, pero de otro, que es ella también quien debe reelaborar las nociones sobre las relaciones entre Escuela, Cultura y Ciudad. (Si se observa bien, ya el referente no es “la sociedad”, como lo era para la matriz romántico-liberal).

Un nuevo estatuto teórico para la pedagogía y unos nuevos fines sociales hacen aparecer —y agregarse— nuevas funciones de la Escuela en la constitución de sujetos, tal como la formación o construcción de *comunidades identitarias locales*, a la par que la formación o fortalecimiento de un tejido de *sociedad civil* que permita respaldar —o al menos legitimar simbólicamente— el tipo de ciudadanía descrito arriba: la coherencia entre legitimidad simbólica y tejido social efectivo es la tensión permanente para el

33 Hay que anotar sin embargo, un retorno de la noción clásica de cultura, en medio de nuevas “relaciones comunicativas” en que se reinserta esta noción. En efecto, cuando en la “Educación ciudadana” se pretende reconstruir una relación interactiva entre la Ley, la Moral y la Cultura, —relación que esta matriz tematiza muy bien, pues de algún modo en las anteriores alguna de ellas subsume a las otras dos—. Pero aún acá, la “Cultura” es el universo más negativo de los tres: “Durante la experiencia de la Alcaldía de Bogotá correspondiente al período 1995-1997, uno de los objetivos fue intentar acercar la cultura a la ley y a la moral. Más de una vez se afirmaría a lo largo del proceso: “de leyes y de moral estamos bien, debemos transformar algunos hábitos, algunas costumbres”. Mockus, Antanas. “Divorcio entre ley, moral y cultura”. *Magazín Aula Urbana*. Bogotá, IDEP, n° 33 (febrero-marzo, 2002), pág. 16.

34 Brunner, José Joaquín. *Globalización cultural y posmodernidad*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica, 1998.

nuevo gobernante-filósofo (o mejor, pedagogo social), cuya credibilidad se construye con un discurso de “lo antipolítico”, como lo advertía ya el diálogo epigráfico de Serres que abre estas líneas.

Por su parte, el concepto psicológico de “*inteligencias múltiples*” —que viene a substituir el de “razón” que subtendía a los dos modelos precedentes: gran revolución que estamos aún lejos de asimilar, y mucho más lejos aún de poder financiar—, hace de puente para asimilar la inexorable “caída del muro” de la Escuela en manos de los medios electrónicos masivos de comunicación. Pero el concepto de “*inteligencias múltiples*” también parece abrir ricas posibilidades ¡y bienvenidas!, para la “caída del muro” ante los saberes y culturas populares —las culturas de las “tribus juveniles urbanas”—, que en las matrices anteriores no tenían cabida (oficial y legítima) en las aulas. Hay quienes ven en este proceso algo como de disolución de la escuela, y con cierta razón, pues esa carcaza disciplinaria que aún conserva físicamente los aires del siglo XVII, va abriéndose ante los requerimientos de los nuevos contextos culturales y de las nuevas tecnologías.

Pero es una caída que hay que estudiar con prudencia, a la luz de nuestro análisis sobre el desfase entre las mutaciones en el saber y en las técnicas disciplinarias: no creo en la publicidad que anuncia la cibernización de las relaciones pedagógicas como el fin de la “carcaza disciplinaria” de la Escuela moderna, pues puede, por el contrario reforzarla por la vía perversa de hacerla “blanda”, virtual. Yo preferiría además ver este proceso, con M. Serres, entre otras cosas, también como un desbordamiento de la escuela hacia la ciudad, una

extensión de las redes pedagógicas por medios no convencionales, que implican cambios en el oficio de maestro, pero no su desaparición o sustitución definitiva por los medios audiovisuales. De nuevo, la irreplicable experiencia del contacto personal que caracteriza al maestro clásico, su arraigo al arte y a los cinco sentidos concretos, no puede ser virtualizada totalmente, y seguramente las élites sociales, supertecnificadas, no renunciarán tampoco al privilegio de pagar para sus hijos esa experiencia humana irreplicable que les ha proporcionado secularmente su *pedagogo* personalizado: al contrario, se pagará caro esa escasa mercancía, el *amor pedagógico*. Es tal vez más dable imaginar que estas nuevas tecnologías participen en crear de nuevo la ilusión de la cobertura masiva de la educación, yendo en verdad en la dirección de las pedagogías *industrializadas*, es decir, de producción en serie, mucho más que en la dirección —para la que también se prestan de maravilla— de las pedagogías *artesanales*, esto es personalizadas. La diferencia, de nuevo, se jugará alrededor del oficio de maestro y sus tensiones.

Volviendo a nuestra matriz, me atrevería a decir que aquí se retorna —de diferente modo y condición, por supuesto, al modo clásico, pues se redefine la pedagogía como “Ciencia y Arte”, en el sentido de su especificidad, su autonomía relativa y su capacidad de producción conceptual y aplicada. Pero, ¡atención! se trata de un momento diferente de las relaciones Pedagogía-Cultura: asimilando de todos modos los paradigmas y métodos de las Ciencias de la Educación, el saber pedagógico ya no es más una ciencia deductiva ni centralizadora. De otro lado, la Cultura no es concebida tampoco más como un privilegio elitista sino como las

formas colectivas de producción social de símbolos y valores. La Pedagogía, pues, en esta nueva acepción, vuelve a postular una relación de condicionalidad previa entre la Pedagogía y la Cultura:

*"La pedagogía, no sólo es una condición para la reproducción/ transformación de la cultura sino también una condición para la constitución de formas específicas de cultura, saber y práctica"*³⁵.

Pero ello es posible porque la pedagogía es, a su vez, analizada como un *dispositivo cultural*, y por tanto como una de las múltiples mediaciones de los procesos de Comunicación. Comunicación, sí, más entendida como lo han descubierto los semióticos al estilo de Martín-Barbero, García-Canclini, Renato Ortiz, J.J. Brunner, etc.: como una *práctica social*, espacio estratégico de recomposición de la "sociedad del conocimiento" y como un campo de luchas, resistencias y hegemonías simbólicas. Así que, podría plantearse más bien una relación de circularidad, intercambio y recontextualización mutua: la pedagogía, antes que renunciar a su potencia específica —potencia doble: la de traducir, "aterriar" y corporalizar los saberes académicos y las valoraciones culturales en dispositivos cotidianos, en materialidades verbales, icónicas y gestuales, y la de proyectar otras luces sobre los sentidos, sentimientos, saberes y culturas de los estudiantes—, vería en su contacto con las prácticas culturales y la mediaciones comunicativas, la ocasión de abandonar su condición de procedimiento didáctico al servicio de la "cultura letrada", tal como el epígrafe de M. Serres también lo sugiere. Y si le damos fe, al en-

tender que la "sociedad del conocimiento" debe ser llamada con mayor precisión, "sociedad pedagógica", nos aboca a pensar tanto en los peligros como en las potencialidades de tal regreso triunfal de la humilde pedagogía. Desbordados de los muros escolares, proliferan pedagogías de todo y para todo, y la mediación de todo intercambio de información tiende a convertirse en un proceso de "dietética cultural" para los grupos cada vez más numerosos que se ocupan del trabajo no manual: un "panpedagogismo", no muy lejano de un "panteísmo cibernético" nos acecha:

*"Podemos imaginar seriamente un tiempo cercano cuando no se conocerá más que transposiciones virtuales y cuando habrá un cuerpo de expertos ilusionistas cuya función será la de estudiar la dietética neuropsíquica de las masas humanas. Los elementos de esta disciplina existen ya: el cálculo de tantos espacios verdes, parques zoológicos, parques zoológicos o estadios, requeridos para equilibrar el período de productividad sedentaria, sostenida por el elemento vitamínico de las emisiones de tele-difusión. Cada año, la ración se completará con una corta pausa campestre: espacios verdes mayores, reservas naturales, superficies para retozar, la posibilidad de construir un abrigo de lona o pasear en una casa rodante o de calentar en el suelo una lata de conserva sobre un hornillo de gas"*³⁶.

Y hay que añadir: "para quienes puedan pagárselo": la humilde experiencia vital y real que nos ha hecho humanos, deviene cada vez más preciada y escasa mercancía: de nuevo las miradas de los ricos se tornan hacia los pobres, a quienes tal vez sea eso lo único que les sobra... ¿Ciencia ficción o expropiación cultural en curso?

35 Díaz, Mario; Muñoz, José A. (Eds.), *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic, 1998, pág. 33.

36 Leroi-Gourhan, André, *El gesto y la palabra*. Caracas: Biblioteca Universidad Central, 1971, pág. 392.

El segundo proceso, en esta línea de las mutaciones epistemológicas del saber pedagógico, es la emergencia —por momentos insurgencia— de un Movimiento Pedagógico salido del seno de los “maestros de base”, movimiento de reivindicación no sólo sindical, sino, lo más importante, epistemológica, es decir, de la autonomía de sus saberes (denominados ‘saberes de aula’) frente a aquellos intelectuales de las Ciencias de la Educación que usurparon su palabra antes y ahora. Si de un lado el saber pedagógico ocupa un lugar central en relación con las prácticas culturales, la sofisticación de tal saber aumenta la distancia entre los pedagogos y los maestros de base, y las luchas de éstos últimos por dejar de ser intervenidos, evaluados o sustituidos por los primeros será una constante en aumento. Es entonces el espacio de una nueva conflictividad entre la teoría y la práctica, que se materializa en la exigencia que obsesiona a los maestros y pedagogos contemporáneos: lograr que el maestro “haga visible y expresable” su propia práctica, lo cual conllevaría a un fortalecimiento teórico-práctico de los “saberes de aula”. Pero los maestros se preguntan con razón y angustia, ¿en qué lenguaje se escribirá su experiencia? ¿en el lenguaje que de nuevo, y reactualizando su secular condición subalterna, les será provisto por los altos expertos? ¿o bien hallando un lenguaje específico, propio e inédito que recoja lo intempestivo e inefable de los encuentros y desencuentros que ocurren en la intimidad de las relaciones entre él y sus alumnos?

En qué lenguaje ¿el de las teorías de los académicos, el cotidiano de las aulas, o el narrativo-experiencial de los propios maestros? ¿Y en qué proporción mezclarlos? ¿Qué nuevas conexiones entre saber univer-

sal y conocimiento particular, entre lo global y lo local han de tenerse en cuenta para construir esos lenguajes? La dificultad reside, como siempre, en que los saberes de los sabios pretenden poder saberlo casi todo y poder decirlo todo, e invaden e incluso ahogan los saberes y los lenguajes propios de la vida escolar misma. O peor aún, se da lugar a que estos intelectuales, por sí o a través de una capa intermedia de “maestros investigadores” conviertan, de nuevo, al maestro y sus prácticas, en su objeto de investigación —y no pocas veces, de lucro y prestigio personal—, lo cual de nuevo, puede ser científicamente válido, pero dudosamente ético. Pues estos pedagogos científicos ocultan, a veces mal, un desprecio profundo por la condición “ignorante” de los maestros: ellos no les reconocerían a éstos de buen grado, el título de intelectuales de la pedagogía, y se quejan a cada paso de que los maestros “sólo entienden y piden *recetas* para aplicar en el aula”. Pero en cambio, sí acuden a “su experiencia” —no la reconocen sino como un “saber empírico”— y aprovechan ese lugar de carne de cañón que el maestro ocupa en las fronteras internas de la ciudad, para extraer valiosa información primaria para sus investigaciones y diagnósticos.

No hay que ser, sin embargo, tan pesimistas, puesto que también ha habido experiencias de intercambio entre la Escuela y la Academia bastante estimulantes, pero lo que hay que decir, en cualquier caso, es que las que han sido exitosas desde el punto de vista de los maestros —es decir, las que realmente les han ayudado a “sistematizar su práctica” y a aprender de ello—, han sido aquellos intercambios que no pretendían “reeducar a los educadores” desde fuera de la escuela, sino aquellos que compartieron sus vivencias y resultados en plan de mutuo

aprendizaje, respetando la complejidad de la vida cotidiana de la Escuela, y trabajando para ella: pero esta labor es lenta y humilde, pues su naturaleza, como la de toda pedagogía que conserve su raíz de arte, sólo es eficaz en lo micro y para un grupo de seres humanos concretos... Al año siguiente, habrá que recomenzar con otros chicos. Sólo la memoria pedagógica del maestro ha podido guardar —y será la única que podrá seguirlo haciendo—, guardar y recuperar lo repetible de esas experiencias irrepetibles.

Incluso, ese Movimiento Pedagógico — hoy desmovilizado como movimiento social, pero no menos despierto como conciencia ganada y comunicada—, plantea la pregunta radical de si esas experiencias de intercambio no deben ser pensadas al revés: enviar maestros a “estudiar los modos de trabajo de los académicos” y regresar a la escuela habiendo cernido y separado lo útil de lo retórico, para lo cual los maestros están dotados de un “olfato pedagógico” tan o más certero que el famoso “ojo clínico” de los médicos... Y tal vez del lado de propuestas que han logrado una reconfiguración del maestro como “productor cultural”³⁷, como “intercambiador entre las culturas letradas, orales y audiovisuales”, se hallen posibilidades esclarecedoras³⁸. Pero el problema aquí ya pasa a otra esfera, el de la ley y la administración del sistema: la capacitación y la movilidad de los maestros se ven bloqueadas por la estructura burocrática en la edu-

cación pública, o por los criterios de rentabilidad en la educación privada...

Sea como fuere, el movimiento pedagógico ha sido significativo para el país, pues ha impuesto a tal proceso el respeto de dos condiciones: una, que tiene que ser hecho *desde dentro* de la escuela, por maestros, alumnos e intelectuales que conozcan, crean, y por qué no, amen las posibilidades de la escuela; y dos, que se asuma como un proceso lento y difícil, —al margen del prurito de “innovar para mostrar” o de presentar resultados cuantificables en “competencias”. Lo que está en juego es nada menos que una mutación (o revolución) cultural que tiene que reventar los modos de uso autoritario, dogmático y monológico de una tradición letrada escolar, so pena de perder los pocos puentes de sentido que aún quedan entre el saber y las comunidades. En asuntos de pedagogía, la tortuga gana siempre a la liebre... Pero en fin, hay que insistir en que, a despecho de todo ello, y con todas sus tensiones, estos dos procesos —de los académicos y los maestros—, son convergentes en cuanto a trabajar por la centralidad de la pedagogía, y contribuyen a recuperar de muchos modos el saber que identifica al oficio de maestro. Lo que no puede evitarse es no tomar posición en cómo pensarlo y hacerlo...

Es, por demás, alrededor de esta doble serie de tensiones donde veo las líneas críti-

37 Jurado, Fabio, “La literatura como provocación de la escritura”. En: *Comunicación-educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. Bogotá: U. Central-DIUC/Siglo del Hombre, 2000, págs. 371-379; Baquero, Clara Helena, “El maestro: ¿editor en tanto mediador?”. *Revista Colombiana de Educación a Distancia*. Bogotá, Unisur. Octubre 1996, págs. 50-57.

38 Martín-Barbero, Jesús, “Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación”. *Nómadas*, N° 5, Bogotá, DIUC, septiembre 1996, febrero 1997, págs. 10-22.

cas de la “tercera crisis de valores” que acecha a esta matriz contemporánea. Del lado de la cultura, la conversión de la escuela pública en un recinto de protección y contención social para las tribus urbanas: parece mejor al Estado que los “chicos salvajes”, bandas y milicias, jíbaros y afines, estén allí así no aprendan mucho, a que vagabundeen por las calles, y que por virtud de algunos maestros heroicos, algunos serán rescatados y reintegrados a una sociedad... que ya no les ofrece ni empleo. Y del lado del Saber pedagógico, se cava una escisión profunda entre los “expertos” y los “rasos”, los maestros que tendrán las condiciones económicas e institucionales —incluyendo su acceso a los pedagogos científicos— para “escribir su práctica”, y los muchos otros a los que no les quedará tiempo sino para evitar la deserción escolar... con o sin pedagogía. Y en el medio, aquella “legión de mediocres” de que hablaba el padre Ruiz Amado, compuesta esta vez por el ejército de maestros “privatizados” que no tendrán otra alternativa que trabajar como aquel primer *pedagogo* en Grecia, ¡ah, malhadado profeta Serres!, esclavos de sus patrones...

“COMO ENANOS TREPADOS SOBRE HOMBROS DE GIGANTES...”.

Tal como advertí al comienzo, lo que he presentado son “concentrados” de relaciones, matrices que no se reproducen tal cual en las prácticas sociales. Se habrá adivinado

cuántos de los rasgos de cada una de ellas están presentes en nuestros gestos pedagógicos actuales, y que aunque en la historia cada una de estas matrices se haya presentado como la mejor en su momento y haya buscado desplazar a las otras; los cambios e innovaciones nunca se suceden en estado puro: del *amor pedagógico* de Restrepo Mejía, a la *autonomía* de Nieto Caballero y la *civilidad* de Mockus, no hemos saltado sin memoria. Al contrario, somos “como enanos trepados en los hombros de gigantes”.

Pero tal vez el deseo de vernos a nosotros mismos como más cercanos a una matriz u otra —la tendencia es a adherirnos o a hacernos adherir cada vez a la “más nueva”, pretendiendo borrar los rastros de las anteriores—; ese deseo, digo, nos ha enturbiado la visión sobre la complejidad y la multiplicidad sincrética de gestos pedagógicos de que están cargadas nuestras prácticas cotidianas. Este texto quiere ser una herramienta para hacer ver algunas de esas conexiones invisibilizadas, para dar que pensar y discutir, y no pretende ser una “nueva verdad revelada”... por otro experto. Que sirva más bien, a una forma de resistir que pasa por ensayar nuevos tipos de relaciones entre teoría y práctica, en la era donde se libran los combates de la multiculturalidad y la democracia participativa, frente a la sociedad del “pensamiento único” y la “globalización del capital”. Que es la forma como en el presente, los enanos estamos buscando racionalizar las desmesuras de los gigantes.

