

PEDAGOGÍA Y COMUNICACIÓN:  
UN ACERCAMIENTO A LA TEORÍA PEDAGÓGICA  
DEL GRUPO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

ARTURO ARANGO MUTIS

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS  
VILLAVICENCIO

1998

PEDAGOGIA Y COMUNICACION:  
UN ACERCAMIENTO A LA TEORÍA PEDAGÓGICA  
DEL GRUPO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

ARTURO ARANGO MUTIS

Trabajo de tesis para optar al título de  
Maestría en Educación - Docencia

Director  
JESÚS ALBERTO ECHEVERRI SANCHEZ

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUÍA  
UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS  
VILLAVICENCIO

1998

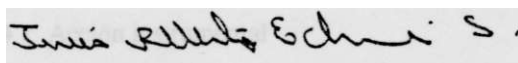
**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA**

**ACTA DE APROBACION DE TESIS**

Entre presidente y jurados de la tesis PEDAGOGIA V COMUNICACIÓN UN ACERCAMIENTO A LA TEORIA PEDAGOGICA DEL GRUPO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, presentada por el estudiante Arturo Arango Mutis, como requisito para optar al título de Magister en Educación: Docencia, nos permitimos conceptuar que esta cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad y por lo tanto se aprueba.

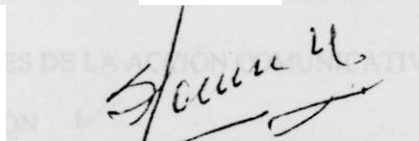
Villavicencio 19 de septiembre de 1998

  
JESUS ALBERTO ECHEVERRY S.

Presidente

  
LUZ VICTORIA PALACIO M.

Jurado

  
SANTIAGO CORREA URIBE

Jurado

## CONTENIDO

	Pag.
<b>INTRODUCCION: DE LA TEORIA DE LA COMUNICACIÓN A LA ACCIÓN COMUNICATIVA</b>	<b>1</b>
<b>1 EL FUNDAMENTO. HABERMAS Y LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA</b>	<b>7</b>
<b>1.1 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>	<b>8</b>
<b>1.2 LENGUAJE Y ACTO DE HABLA</b>	<b>10</b>
<b>1.2.1 El acto de habla</b>	<b>10</b>
<b>1.2.2 El acto ilocucionano</b>	<b>11</b>
<b>1.3 LAS PRETENSIONES DE VALIDEZ</b>	<b>14</b>
<b>1.3.1 Pretensión de comprensibilidad</b>	<b>15</b>
<b>1.3.2 Pretensión de verdad</b>	<b>15</b>
<b>1.3.3 Pretensión de sinceridad</b>	<b>15</b>
<b>1.3.4 Pretensión de rectitud</b>	<b>15</b>
<b>1.4 LAS CLASES DE ACCIÓN HUMANA</b>	<b>17</b>
<b>1.4.1 Acción instrumental</b>	<b>17</b>
<b>1.4.2 Acción estratégica</b>	<b>18</b>
<b>1.4.3 Acción comunicativa</b>	<b>19</b>
<b>1.5 LOS LÍMITES Y DIFICULTADES DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA</b>	<b>21</b>
<b>2 EDUCACIÓN ES COMUNICACIÓN t/</b>	<b>24</b>
<b>2.1 EDUCARES INTERACTUAR</b>	<b>25</b>
<b>2.2 INTERACCIÓN Y SOCIALIZACIÓN</b>	<b>28</b>
<b>2.3 EDUCACION Y CULTURA ACADEMICA</b>	<b>31</b>
<b>2.3.1 La cultura académica</b>	<b>32</b>
<b>2.3.1.1. La discusión racional</b>	<b>34</b>

2.3.1.2	La tradición escrita	35
2.3.1.3	Los dispositivos simbólicos	35
2.3.1.4	La acción críticamente organizada y evaluada	36
2.3.2	La comunidad académica	37
2.4	EDUCACIÓN Y SOCIEDAD. EL EJEMPLO DE LA UNIVERSIDAD	38
3	LA ESCUELA Y SUS HABITANTES	43
3.1	LA ESCUELA: SÍ Y NO	43
3.1.1	El conocimiento escolar	43
3.1.2	La puerta de la escuela: ¿abierta o cerrada?	46
3.2	MAESTRO Y ALUMNO	49
3.2.1	El maestro del Movimiento Pedagógico	49
3.2.1.1	Trabajador de la cultura	50
3.2.1.2	El diálogo entre maestro y alumno	52
3.2.2	Los anfibios culturales	55
3.2.2.1	El anfibio es un camaleón	57
3.2.2.2	El anfibio es un creador de comunicación	58
4	EL LENGUAJE Y LOS MEDIOS	64
4.1	LENGUAJE ES COMUNICACIÓN I/	64
4.1.1	Juegos y códigos de lenguaje en la escuela	65
4.2	"EL MEDIO ES EL MENSAJE"	70
4.2.1	La escritura es la cultura	72
4.2.2	La escritura en la escuela	74
4.2.3	Las posibilidades del lenguaje audiovisual	76
4.2.4	La revolución informática	79
5	PEDAGOGÍA Y COMUNICACIÓN V/	84
5.1	LA ENSEÑANZA COMO INTERACCIÓN	86
5.2	LOS CONCEPTOS DE PEDAGOGÍA	90

<b>5.3 DE LA PEDAGOGÍA A LOS ESTILOS PEDAGÓGICOS</b>	<b>97</b>
5.3.1 La ascética v el hedonismo	97
5.3.2 Lo visible y lo invisible	99
5.3.3 Lo extensivo y lo intensivo	103
<b>6 CONCLUSIÓN. EL PASO DE LA ESCUELA A LA CIUDAD</b>	<b>106</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>112</b>
1. BIBLIOGRAFÍA DEL GRUPO DE LA NACIONAL (En orden cronológico)	112
2. ANALISIS DE LA OBRA DEL GRUPO DE LA NACIONAL	118
3 BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	119
4 BIBLIOGRAFÍA DE AUTORES REFERENTES EN LA OBRA DEL GRUPO DE LA NACIONAL	120
ANEXO: Entrevista con José Granés	146

## INTRODUCCIÓN: DE LA TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN A LA ACCIÓN COMUNICATIVA

Esta investigación nace de la lectura de los trabajos colectivos publicados por el Grupo de la Universidad Nacional<sup>1</sup>, en los que aparece reiteradamente la consideración de la competencia comunicativa como concepto básico para la estructuración de una teoría didáctica y, posteriormente, para la conformación de un discurso sobre la pedagogía. Es fundamental la consideración del presupuesto inicial del Grupo, que se aglutina para trabajar sobre la didáctica de las matemáticas y las ciencias naturales como medio para formar una actitud científica en los niños de la escuela primaria (7)<sup>2</sup>. Más adelante, con la puesta en vigencia de la Reforma Curricular por parte del Ministerio de Educación, los autores forman un grupo de crítica a esta reforma y pasan a convertirse en centro de un movimiento profesoral de orden nacional que logra, en 1982, la adhesión oficial de la Federación Colombiana de Educadores (14). Este Movimiento Pedagógico (así se le denominó) pretendía generar un despertar de la conciencia de los maestros colombianos y hacerlos protagonistas de sus propios destinos.

<sup>1</sup> Dirigido por Carlo Fedenci. se constituyó para un proyecto de investigación aprobado por Colciencias y la Universidad Nacional de Colombia. Han participado en el Antanas Mockus. José Granés. Jorge Charum. Mana Clemencia Castro. Carlos Augusto Hernández . Berenice Genero > Lu/ Marina Caicedo. Nos referiremos a ellos como Grupo de la Nacional o simplemente el Grupo  
<sup>2</sup> Las referencias a las obras del Grupo de la Nacional corresponden a la numeración asignada en la bibliografía cronológica al final del trabajo.

Hacia 1987, el Grupo abandona paulatinamente el énfasis en la crítica y pasa a la estructuración progresiva de sus propuestas pedagógicas. El tema de la comunicación aparece como tema central en uno de los primeros artículos publicados por ellos en la revista Educación y Cultura (18) y se liga definitivamente al análisis del lenguaje con la publicación de *Lenguaje, voluntad de saber y calidad de la educación* (21).

El proceso de gestación y elaboración de la Constitución de 1991 absorbe las energías del país y tanto el Grupo de la Nacional como el mismo Movimiento Pedagógico entran en un receso que para muchos es el final y para otros es un paréntesis de observación de un proceso nacional que los supera. La última obra colectiva de nuestros autores, *Las fronteras de la escuela* (71), publicada en 1995, aparece después de la promulgación de la Ley General de Educación pero no se presenta como producto de los últimos acontecimientos sino como recapitulación de toda la obra anterior. Allí, aunque muchos insisten en que sus preocupaciones son exclusivamente didácticas, otros han encontrado una obra de pedagogía.

Las referencias iniciales al pensamiento de Jürgen Habermas han pasado a ser elemento clave en la estructuración teórica del Grupo de la Nacional, con complementos y aportes importantes de Kohlberg y Bernstein. Consideramos que, a partir de ellos, la comunicación como preocupación didáctica evoluciona hasta convertirse en base de una teoría pedagógica, sin dejar de tratarse en el primero de los sentidos.



El concepto de comunicación manejado por el Grupo se enmarca en la tendencia actual a considerar que las diferentes formas de la comunicación han llegado a constituir una forma de organizar, si no manejar, a toda la sociedad. En este contexto, se concibe a la comunicación como un "modo de intercambio, de circulación de los cuerpos, de las personas, de los bienes y de los mensajes" <sup>3</sup>, concepción que amplía una visión anterior más reducida a los significados compartidos por dos o más personas en un acto de mutua relación y supera totalmente aquella antigua noción que la equiparaba con un transmitir en sentido unidireccional.

Miller (1985) afirma que hay comunicación cuando lo que sucede en un sistema nervioso afecta a otro sistema nervioso a través de las palabras u otro medio semejante<sup>4</sup>. Delinea así los elementos que se precisan para identificar una comunicación: alguien envía un mensaje a otra persona a través de un medio y espera una respuesta. Engels fue el primero que los describió de manera elemental cuando, al estudiar los procesos de ayuda mutua entre los hombres primitivos, concluyó que

<sup>3</sup> MATTELART. Armand (entrevista con). Estudiar la génesis de la comunicación. En: Voces y Culturas. No. 7 (1995): p. 83.

<sup>1</sup> MILLER. George. Psicología. lenguaje y niveles de comunicación. En: SILVERSTEIN. Albert Comunicación humana: exploraciones teóricas México: Trillas. 1985. p. 11.

"llegaron a un punto en que tuvieron necesidad de decirse algo unos a otros"<sup>5</sup>

Para que una persona pueda decir algo a otra se necesita que ambas tengan la capacidad de evocar en común la experiencia sobre la cual versa su comunicación. Este requisito fundamental es el dominio del medio que sustenta el significado para así poder interpretar el mensaje que cada uno envía al otro. Es importante tener conocimientos previos sobre el significado mismo para poder evocar en común el objeto de comunicación y enriquecerse con los nuevos elementos<sup>6</sup>. El lenguaje es, entonces, el medio estructurado socialmente para expresar mutuamente las ideas y permitir la comunicación; formalmente, es el conjunto de oraciones correctas que cumplen las normas de determinada lengua<sup>7</sup>.

En el campo de la educación y más específicamente en pedagogía, los problemas de comunicación se relacionan cada vez más con el lenguaje. En América Latina, Paulo Freire (1969), en su análisis de la educación rural, planteó claramente la educación y la pedagogía como un problema de comunicación en el que el asunto central es la participación conjunta de los sujetos en el acto de pensar hecho realidad a través del lenguaje:

<sup>1</sup> ENGELS. Federico El papel del trabajo en la transformación de mono en hombre Citado por: ESCUDERO. Mana Teresa. La comunicación en la enseñanza. México: Trillas. 1986. p. 11.

<sup>6</sup> PAOLI. Antonio Comunicación e información: perspectivas teóricas México: Trillas. 1989 p 11-15.

" MILLER. George. Op Cit.. p. 14

La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia de saber , sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados ... La comunicación eficiente implica que los sujetos interlocutores incidan, en su admiración al mismo sujeto, que lo expresen a través de signos lingüísticos pertenecientes al universo común a ambos para que así comprendan de modo semejante el objeto de la comunicación<sup>8</sup>.

El Grupo de la Nacional, siguiendo las teorías de Habermas, profundiza las relaciones entre pedagogía y comunicación. Ya en 1986, refiriéndose al cambio de actitud en los maestros involucrados en el Movimiento Pedagógico, se hizo notar que la relación entre el maestro y el alumno estaba evolucionando hacia un trabajo conjunto de acercamiento al conocimiento entre dos sujetos que se comunican e interactúan entre sí. Esta comunicación no sólo debe poner en común significados y significantes, debe permitir el acceso a nuevos conocimientos a través del dominio del lenguaje propio de cada disciplina de estudio (18, p. 24-26). Desde esta perspectiva, siempre sostendrán que la calidad de la educación depende de la calidad del conocimiento y de la comunicación que se generen en su seno.

Poco a poco, el Grupo se adentra en las condiciones del lenguaje necesarias para establecer una comunicación en el contexto pedagógico. El imperativo de lograr que la comunicación pedagógica tenga un sentido, obliga a descubrir las implicaciones éticas del uso adecuado del lenguaje: "El dominio del lenguaje es determinante en la vida social. En efecto: los distintos grados de dominio del lenguaje acentúan y

<sup>8</sup> FREIRE. Paulo. ¿ Extensión o comunicación" Santiago: Iciru. 1969. p. 52-53.

legitiman las diferencias; al mismo tiempo, la apropiación del lenguaje es condición para el revelamiento y la crítica de esas diferencias" (21, p. 61).

Aceptando y describiendo sus limitaciones, el reconocimiento de la competencia comunicativa como núcleo de una competencia pedagógica permite superar muchas dificultades y abre un amplio panorama al quehacer pedagógico. Si se considera la relación entre el maestro y el alumno como una relación entre dos hablantes (así uno de ellos sea un grupo), esta relación será válida si cada uno de ellos es capaz de plantear proposiciones lingüísticas adecuadas a la realidad y orientadas a un mutuo acuerdo (71, p. 106).

Nuestros autores sustentan que, a partir de los procesos comunicativos asumidos a plenitud, se debe llegar a opciones últimas que afecten no sólo la identidad personal sino también los fines propios del actuar individual y colectivo (71, p. 89-90). La comunicación así comprendida supera el terreno de la simple metodología para llegar a hacer más comprensibles los mensajes, empieza a afectar los terrenos del pensamiento filosófico y, más específicamente, los del compromiso ético que se espera que toda persona asuma en su interacción con los demás miembros de la sociedad.

## 1 EL FUNDAMENTO. HABERMAS Y LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA

En su intento por llegar al "reconocimiento de la acción específicamente humana como unidad de comportamiento y sentido" (71, p. 90), Jürgen Habermas da el paso "a una razón encamada en los procesos comunicativos" (ibid, p. 84)<sup>9</sup>.

En ese contexto, el núcleo de su teoría de la acción comunicativa se encuentra en lo que él mismo denomina la "pragmática universal", un acercamiento a las competencias de comunicación que se dan entre las personas que se relacionan a través del habla<sup>10</sup>. En este proceso comunicativo las pautas están dadas por la intuición y la intencionalidad de quienes se relacionan, pero es posible reconstruir un sistema normativo en el que encontremos los presupuestos que nuestros enunciados reúnen (o deben reunir) para llegar de una manera legítima a constituir una relación con otra persona (71, p. 93-95).

En toda conversación siempre hay una intencionalidad que conduce a la descripción de un hecho o una realidad del mundo, a la expresión de algo que deseamos en

<sup>9</sup> Este primer capítulo pretende ubicar al lector en aquellos aspectos del pensamiento de Habermas que consideramos necesarios para el análisis posterior de la obra del Grupo en lo referente a las relaciones entre pedagogía y comunicación

HABERMAS, Jürgen. ¿Que es la pragmática universal? Bogotá: UN. 1985 (mimeo. Trad. M. Holguin).

relación con ese mundo o a la creación de algún tipo de vínculo con las personas (71, p. 107). Tres mundos son entonces el ámbito de nuestras comunicaciones: el externo del mundo que nos rodea, el interno de nuestras intenciones y el social de nuestras relaciones interpersonales, mundos que se vinculan entre sí cuando hablamos, siempre en el supuesto de que pretendemos afirmar algo respaldado por una forma de criterio que lo haga válido".

## 1.1 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

En la teoría de la acción comunicativa, la expresión lingüística de la persona no puede ser analizada y juzgada únicamente desde el punto de vista gramatical, sin tener en cuenta la correspondencia o no correspondencia de sus enunciados con las distintas formas de realidad. Es aquí donde Habermas introduce el concepto de competencia comunicativa, que se atribuye al hablante cuando utiliza oraciones bien formadas (gramaticalmente hablando) que, cuando se relacionan con la realidad, hacen posible la comprensión por parte del oyente. El sentido de esta comprensión es múltiple e incluye:

Que sólo si decimos la verdad nuestro interlocutor compartirá un conocimiento con nosotros.

" HABERMAS. Jürgen. op. cit. . p 27 y 56.

- Que quien nos escucha esté seguro de nuestras intenciones para poder confiar en nosotros.

Que el planteamiento no nos saque del contexto social que compartimos, gracias a su coherencia con las normas de valoración de nuestros actos ante los demás<sup>12</sup>

Quien se expresa con competencia comunicativa puede dar garantías a su interlocutor. Cuando éste interprete, penetrará en el mundo de los significados con la certeza de ser partícipe de una auténtica comunicación. Esta competencia se aplicará sin restricciones a todas las formas de relación con otros individuos: la lectura de un libro, el análisis de un documento, la interpretación de una obra de arte, la audición de un programa radial, la participación en una clase escolar<sup>13</sup>. La competencia comunicativa está íntimamente ligada al compromiso con la verdad, una opción muy difícil, "a veces trágica" (22, p. 7), especialmente si vamos a hablar de educación y pedagogía. Todo oyente espera que se le hable con la verdad, pero como intérprete va a caer en el mundo posible de la ambigüedad: es difícil llegar a la certeza de haber captado el sentido real de lo que el otro ha dicho y hecho. La competencia comunicativa pretende disminuir el riesgo de una interpretación errónea, pero aunque seamos dueños del sentido de lo que hacemos, nuestros oyentes siempre podrán diferir en la interpretación (23, p. 146).

<sup>12</sup> HABERMAS. Jürgen. op cit . p 24

<sup>13</sup> \_\_\_\_\_. Citado por 71. p. 94 nota 2X.

## 1.2 LENGUAJE Y ACTO DE HABLA

Aquí debemos distinguir entre el lenguaje como estructura y el habla como proceso. Mientras el lenguaje es un sistema para generar expresiones correctas, el habla es la utilización de esas expresiones en un proceso de comunicación en el que se enuncian, se comprenden y se responden oraciones<sup>14</sup>. La íntima relación entre ambos se trasluce en los compromisos a los que conducen: cuando hacemos un uso cognitivo del lenguaje, nos obligamos a tener fundamentos, de tal manera que el acto - que se puede comprobar es que el hablante ha a de habla constativo que expresa este uso debe incluir las fuentes de experiencia que llevaron a tales certezas; en el uso interactivo del lenguaje, la necesaria justificación se hace a través de un acto de habla que ofrece el contexto normativo para convencer al interlocutor sobre la corrección de lo que afirmamos. Cuando expresamos nuestras intenciones, el acto de habla tratará de probar que en nosotros se puede confiar, aunque en última instancia la única prueba real de veracidad será la coherencia de la conducta con lo afirmado previamente<sup>15</sup>.

1.2.1 El acto de habla, como utilización práctica del lenguaje, tiene el poder deseado de influir en el oyente, de generar una relación interpersonal. Esta experiencia comunicativa no es posible sin hablar, sin que una persona acepte algo que otro le

<sup>14</sup> HABERMAS. Jürgen. *op cit.* p 4-5.

<sup>15</sup> . *ibid.* p. 53.



ofrece por este medio<sup>16</sup>. Para llegar a una comunicación completa, el lenguaje nos exige el respeto de sus reglas para formar las oraciones, pero esto no es suficiente. Para que esa comunicación sea afortunada, y realmente interpersonal, debemos ser conscientes de la existencia de unas reglas pragmáticas que tienen que ver con las pretensiones de validez de lo que expresamos. La posibilidad de no cumplir los compromisos que entraña una oración como acto de habla genera, en quien nos escucha, el derecho a problematizarnos y nos obliga a nosotros a justificar y dar pruebas (71, p. 111-112). En la relación de lenguaje que sostenemos con otro, lo único que se puede comprobar es que el hablante ha asumido compromisos que le derivarán unas consecuencias. Sobre el efectivo cumplimiento de los compromisos sólo podemos evaluar los indicadores disponibles para conjeturar que su oferta resistirá la prueba de los hechos. En otras palabras, la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace es el criterio de verdad para el oyente. Para el hablante, el tribunal de evaluación es la conciencia de las reglas que cobijan sus actos de habla<sup>17</sup>.

1.2.2 El acto ilocucionario es, para John Searle, aquel acto de habla en el que nos proponemos "afirmar, preguntar, ordenar, informar, saludar, advertir" (cit. en: 71, p 97). Como siempre hablamos con otra persona, en el acto ilocucionario como intento de comunicación a través del habla debemos distinguir lo que afirmamos y la intención con la que lo hacemos. Quien nos escucha también distingue en la frase que escucha, indicadores que le permiten entenderla e indicadores que contribuyen a la

<sup>16</sup> HABERMAS. Jürgen. *op.cit.* p. 29 y 40.

<sup>17</sup> . *ibid* p. II y 51

aceptación de la misma como producto de la interpretación que él hace de nuestras intenciones (71, p. 97)<sup>1X</sup> En *Las fronteras de la escuela*, el Grupo de la Nacional plantea con detalle los aspectos del pensamiento de Habermas que más han influido en su teoría pedagógica. En el punto concreto del análisis de los actos de habla, el estudio se amplía y complementa con las teorías de Austin y Searle (71,p. 97-114), siempre con la insistencia en los compromisos que asume el hablante con el oyente y <sup>v7</sup> que éste presupone como conscientes y espera que sean cumplidos: "Una enunciación puede ser considerada como una promesa, pedido, pregunta o confesión si y sólo si el hablante hace un ofrecimiento que está dispuesto a cumplir en tanto que sea aceptado por el oyente"<sup>19</sup>.

En la relación interpersonal, el compromiso entre los hablantes se inicia con la oración gramatical correcta que facilita y permite la comprensión por parte del oyente. Quien comprende lo que se le dice debe decidir si acepta lo escuchado y sólo lo hará si ubica la propuesta en el contexto del mundo social que los alberga a ambos y si reconoce en el hablante un compromiso con lo que acaba de expresar. La profundidad de la unión entre un mensaje claramente expresado y una adecuada interpretación de las intenciones del hablante constituye la fuerza del acto ilocucionario: su capacidad de llevar al oyente a obrar en consecuencia con los compromisos del hablante (71, p. 113-114). No será difícil, más adelante, vincular estos conceptos a la relación deseable entre maestros y alumnos que plantean nuestros

<sup>1X</sup> HABERMAS. J. op. cit. p. 35.

<sup>19</sup> ibid. p 51

autores. Cuando personas que merecen confianza hacen planteamientos serios, pueden esperar que surjan vínculos de comunicación con quienes los escuchan. En caso contrario, no hay un oyente medianamente capaz que acepte una relación de comunicación con alguien que no demuestre serios compromisos con lo que dice en público. Se puede hablar bien, con oraciones que aprueben todos los análisis de significado, sin crear vínculos comunicativos; éstos sólo son posibles cuando la participación en el acto de habla involucra el terreno de los compromisos y las intenciones<sup>20</sup>.

Para hacer un resumen de las reglas del acto ilocucionario de Austin y Searle, tomemos como ejemplo la promesa que yo hago de dejar de fumar:

Regla del contenido proposicional: la promesa debe estar en el contexto de una oración en la que se predica de mí el acto prometido (no fumaré más).

Regla preparatoria: sólo se hace una promesa a alguien (p. e. mi padre) si él prefiere que deje de fumar en vez de seguir haciéndolo y así mismo lo creo yo.

Regla preparatoria: sólo se hace una promesa si lo prometido se sale del actuar evidente (no puedo prometer seguir fumando ...).

Regla de la sinceridad: una promesa se hace cuando se tiene la intención de cumplirla.

Rfglea esencial: si prometo no fumar, me obligo a dejar de hacerlo. Si prometo algo, me obligo a cumplirlo (71, p. 99-100).

### 1.3 LAS PRETENSIONES DE VALIDEZ

" Toda persona que actúa comunicativamente debe, al realizar cualquier acción de habla, proponer pretensiones de validez y suponer que pueden ser vindicadas"<sup>21</sup>. Siguiendo la línea de los compromisos y la intencionalidad en los actos de habla, el Grupo de la Nacional retoma en *Las fronteras de la escuela* el tema de las pretensiones de validez de Habermas, ya presente desde 1984 (7, p. 42) y 1987 (22, p. 77). Seguimos entonces en el campo de las personas que se relacionan con la intención real de establecer una comunicación intersubjetiva, una relación entre iguales en la que ambos buscan la verdad, expresan su versión y tienen cómo sustentarla ante posibles opiniones en contra. Creemos que cuando Habermas (y el Grupo con él) plantea las pretensiones de validez del hablante, está exigiendo la presencia total y unitaria de la persona en el acto cotidiano de hacer uso del lenguaje. La amplitud de cobertura de las pretensiones así parece indicarlo. Ahora bien, ¿ qué pretende el hablante<sup>9</sup>

<sup>21</sup> HABERMAS. Jürgen. Citado en:71. p. 101.

1.3.1 Que Anuncia algo de manera que el otro lo comprende. Esta primera pretensión no sólo cubre la necesidad gramatical de estructurar correctamente la oración y seleccionar adecuadamente los términos, es también presupuesto evidente de la intención de establecer comunicación con otra persona a través de palabras y giros idiomáticos que signifiquen lo mismo para ambos interlocutores (Pretensión de comprensibilidad).

1.3.2 Que enuncia algo que es verdadero y puede ser compartido. Es la validez de lo que se afirma como correspondiente a un hecho, una realidad, una experiencia comprobable. En síntesis es ese algo que ofrezco para que sea comprendido (Pretensión de verdad).

1.3.3 Que enuncia algo que coincide con sus intenciones y por tanto merece la confianza del otro. Nadie cree en lo que otro afirma si no confía en él, si no hay certeza de que en las palabras se manifiesta la persona como es (Pretensión de sinceridad).

1.3.4 Que enuncia algo socialmente correcto, sobre lo cual es posible un acuerdo que no riña con las normas compartidas. Los hablantes no son una isla y por tanto su comunicación interpersonal tiene que conservar para ellos todas las implicaciones de su pertenencia a la sociedad (Pretensión de rectitud). En resumen, un enunciado

comprensible, sólo conduce a la comunicación entre dos hablantes si ambos lo consideran verdadero (corresponde a los hechos), válido (corresponde a la intención real) y correcto (satisface expectativas sociales)<sup>22</sup>.

Es importante anotar que, aunque en toda enunciación se deben satisfacer las pretensiones de validez, en el contexto de las diversas disciplinas del saber cada pretensión tiene su propio énfasis:

De las pretensiones de comprensibilidad se llega a las disciplinas cuyo discurso versa sobre comunicación y lenguaje.

De las pretensiones de verdad se llega a las disciplinas que se ocupan del mundo externo.

De las pretensiones de sinceridad se llega a las disciplinas del mundo interno y los sentimientos

- De las pretensiones de rectitud se llega a las disciplinas del mundo social y
- normativo (22, p. 77).

Si bien es cierto que la comprensibilidad es la puerta de entrada a una verdadera comunicación, cada vez se insiste más en la necesidad de acompañarla con la sinceridad, la verdad y la rectitud. Si no es así, podríamos validar muchas formas de manipulación, engaño y coacción disfrazados con los ropajes de la publicidad, las

~ HABERMAS. J. Op Cit. y en la obra del Grupo: 7.p 2\ 24 y 42. y 71. p 60. 101 y 102

<sup>1</sup>  
relaciones públicas, la consejería y muchos otros espejismos de la comunicación. Las pretensiones de validez se entrelazan aquí con las clases de acción humana.

#### 1.4 LAS CLASES DE ACCIÓN HUMANA

El Estudio de las tres formas posibles de la acción humana, realizado por Habermas, es referencia constante en las obras del Grupo de la Nacional desde 1984 y creemos que ocupa un puesto central en la estructuración de las relaciones entre pedagogía y comunicación. Como lo comprobaremos a lo largo del presente trabajo, las conceptualizaciones sobre cultura académica, relación entre maestro y alumno, escritura, pertinencia social y otros, recurren con propiedad a las formas de acción humana y se nutren de su caracterización

Para Habermas, la acción humana regida por la intencionalidad consciente de obtener o llegar a algo puede ser de tres clases: instrumental, estratégica y comunicativa.

14 1 Acción instrumental: la que realiza el hombre con una técnica y un método mas o menos elaborados para tener éxito en su relación con la naturaleza distinta de los demás hombres. Desde las primeras acciones de supervivencia primitiva hasta el actual desarrollo tecnológico, este tipo de acción se evalúa por su eficiencia (71, p.92-93; 24, p. 4). La sociedad contemporánea se ha visto obligada a superar esas

primeras formas de acción instrumental implícita para llegar a formas de actuar explícitas, construidas sobre una argumentación que prueba que un nuevo actuar es mejor, más eficiente y eficaz. En la relación con la naturaleza, el hombre traza fines y propósitos, y diseña, a través de la investigación, los medios y estrategias más adecuados para lograrlos. El hombre, actuando sobre el conocimiento causal de la naturaleza lo transforma en una relación medio-fin de tal manera que la eficacia se incrementa por la experiencia y la optimización de los medios.

Esta acción instrumental es base del desarrollo técnico y tecnológico, cuyos logros llevan a muchos a desear que se aplique a todo campo de acción, incluido el de la educación (68, p. 130). La vida escolar, como relación de personas es delicada y se afecta por las formas de actuar que se dan dentro de ella. Aplicar en la escuela cualquier forma de vivir la educación como una acción instrumental, sería bloquear la posibilidad de relaciones interpersonales como consecuencia de una actitud objetivante de parte de unos protagonistas hacia los otros (27, p. 137, nota 10).

1.4.2 Acción estratégica: es la forma de actuar el hombre con las demás personas cuando pretende que actúen o piensen como él desea. En este tipo de acción el hombre pretende influenciar las decisiones de los demás (71, 92-93). En el terreno de la cultura y de las relaciones entre personas no es válido tratar al otro como un objeto de la naturaleza: con el otro interactuamos, aceptamos su existencia y la tenemos en cuenta para diseñar la forma de actuar sobre el, de convencerlo o de



llevarlo hacia donde queremos. El otro se parece a mí y muy seguramente quiere llevarme a sus propias metas en la interacción que sostenemos. Si no salgo de mí para pensar en lo que el otro planea, ninguna estrategia me permitirá dominar el comportamiento del otro (68, p. 130-131).

Este es el tipo de acción que predomina en las actividades de publicidad y mercadotecnia, donde lo importante es lograr el convencimiento que lleve a una acción deseada en las personas hacia las que se dirigen los mensajes de comunicación. En el campo de la pedagogía, entender la actividad educativa como una simple confrontación estratégica orientada a la obtención de objetivos y logros, afecta las formas de conocimiento y comunicación específicas de la escuela (27, p. 137, nota 10).

1.4.3 Acción comunicativa: es aquella en la que " distintos sujetos cooperan, no compiten. O a veces compiten, pero pasan de la competencia a un momento cooperativo, en el cual lo que buscan es llegar a un entendimiento, a un acuerdo consensual" (68, p 131). En la acción comunicativa, las personas pueden seguir teniendo objetivos y luchar por obtenerlos, pero desde el comienzo de la comunicación aceptan que existe la posibilidad de que sea controvertido lo que ellos pretenden. Quien actúa comunicativamente acepta en sí mismo y en el otro las pretensiones de validez ya mencionadas y explicadas antes (numeral 1,3), de tal manera que existen tres posibilidades

f

El consenso: cuando se logran acuerdos sin discusión por la aceptación inmediata de los términos de comunicación.

El entendimiento por la vía de la aceptación razonada de las pretensiones de validez de uno de los interlocutores.

La acción comunicativa discursiva: aquella en la que, sin llegar a acuerdos mutuos o entendimiento, se conserva una actitud cooperativa en medio de la discusión y problematización mutua de las pretensiones de validez<sup>23</sup>.

En el mundo académico, aunque en este momento se puede romper la comunicación o iniciarse un forcejeo meramente estratégico, lo que se espera es una discusión razonada en la que aparecerán los argumentos de ambas partes, en una actitud cooperativa en medio del desacuerdo. La discusión entendida así es conducente en la medida en que "se comparte un presupuesto de confianza radical" (22, p. 61).

Esta confianza se cimentará y consolidará en el desprendimiento de las situaciones pasajeras y el paso progresivo a un discurso teórico y universal (71, p. 114) Lo normal no es ni el acuerdo total ni la diferencia insalvable en el punto medio se

<sup>23</sup> HABERMAS. J. op. cit. p. 3 y 71. p 92.

encuentran la ruptura, la manipulación estratégica y la única opción exenta de dominación: la acción comunicativa discursiva (71, p. 86-87).

## 15 LOS LÍMITES Y DIFICULTADES DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA

Partimos también de una opción, según la cual consideramos óptimo aquél proceso de comunicación orientado hacia la mutua comprensión y hacia una comprensión compartida que pueda ir más allá de lo que es objeto de comunicación ... La comprensión compartida no debe entenderse como necesario consenso en lo que es objeto de comunicación; puede significar también 'comprensión mutua', comprensión en la cual precisamente se reconoce y se respeta la diferencia. Ambos propósitos corresponden esencialmente a la vocación cultural de la institución educativa, llamada tanto a universalizar elementos fundamentales de la cultura como a ampliar - a un mismo tiempo - las posibilidades de mutuo reconocimiento y de tolerancia comprensiva frente a las diferencias (7, p. 41-42).

Si es cierto que la acción comunicativa orientada a la búsqueda de la comprensión corresponde al carácter específico de la institución educativa, no lo es menos que en la práctica es difícil reconocer las pretensiones de validez del otro. Prejuicios, falsos orgullos, visiones incompletas, autoridad mal entendida, etc., falsean nuestra apertura a los argumentos del otro, al tiempo que la ambición, el odio, la avaricia y otros pecados nos pueden tentar a tratar al otro como un objeto e imponerle pretensiones sin validez alguna. En el seno de la relación pedagógica habrá crisis y rupturas más o menos definitivas que pueden llevar a la tentación ya mencionada de adoptar formas temporales de acción estratégica. El fracaso de un estudiante puede ser el efecto de un empobrecimiento o ruptura en el proceso de comunicación. Cuando la interacción

se debilita'y no se asumen a profundidad las singularidades del estudiante, éste puede crear mecanismo de rechazo hacia un profesor, una materia o la escuela misma (7, p. 45).

Estas dificultades, identificadas desde 1984, manifiestan que, en su adopción de las teorías de Habermas, los miembros del Grupo de la Nacional fueron conscientes de que no podían reducirse a aceptarlas en su pureza ideal; la problemática de las relaciones entre personas no se mide por el simple intercambio lingüístico y la calidad del mismo. Las diferencias entre personas tienen una relación profunda con su medio social, relación que es cruda e ineludible.

La lectura de los trabajos de sociolingüística de Basil Bernstein (e incluso la relación personal con él) permitió a los miembros del Grupo darse cuenta de que "la pragmática universal sola puede llevar a una incapacidad para reconocer las limitaciones que esa estructura de la sociedad impone a través de las diferencias sociales en los modos de usar el lenguaje" (27, p. 108-109). Una cosa son los principios que rigen la comunicación pedagógica y otra bien diferente los supuestos sociológicos que la afectan y la condicionan en sentido positivo o negativo. Ambos son ineludibles y necesarios: si las formas de conocimiento dependen del contexto social, deben ser tenidas en cuenta a la hora de la comunicación y pueden limitar las posibilidades de la misma Habermas mismo reconoce estas ataduras cuando parte del ideal de la acción comunicativa consensúa!, pero privilegia aquella acción que se

ocupa de llegar al ideal a través del discurso argumentado y abierto a la cooperación  
(18, p. 26 y 71, p. 119).

## 2 EDUCACIÓN ES COMUNICACIÓN

Desde el corazón del Movimiento Pedagógico y en pleno debate con las tendencias conductistas implantadas por el Ministerio de Educación, los escritos del Grupo de la Nacional plantean la necesidad de entender el proceso de la educación como un desarrollo de la comunicación entre personas, muy lejano de la manipulación que un sujeto hace de un objeto o de un maestro sobre un alumno. En el seno de una sociedad determinada y definida por su situación histórica y sus pautas de comportamiento, los protagonistas de la educación se comunican entre sí e interactúan como sujetos conscientes de que en ese proceso a ambos les compete una participación activa (18, p. 24). Sólo a partir de la aceptación de esa igualdad fundamental puede pensarse en una auténtica pedagogía: "El proceso de socialización en la escuela es un proceso complejo de comunicación que implica el mutuo reconocimiento y la recuperación del sentido de la relación pedagógica" (9, p 42).

El enlace entre la inserción del niño en la tradición de su sociedad y la conversión del mismo en un partícipe activo en la construcción del futuro de su comunidad se dará en la medida del dominio colectivo del lenguaje que los comunica a todos. La voluntad de saber y la cultura académica serán promovidas desde ese dominio fundamental para integrar el proceso educativo (21, p 60). Por supuesto, para los

miembros del Grupo de la Nacional, cuando se piensa en la comunicación en educación no se trata de nada diferente a la comunicación presente en la acción comunicativa, que es la única que puede dar sentido y explicar la presencia de otros tipos de acción entre maestro y alumno (acción instrumental y acción estratégica). La aceptación de este tipo de comunicación significa que la relación pedagógica no sólo va a ser entre personas que se aceptan como iguales sino que libremente aportarán de sí para una acción espontánea en el seno de la sociedad (23, p. 156 y 68, p. 132).

## 2 1 EDUCAR ES INTERACTUAR

Ya en 1984, en el primer trabajo colectivo, se empieza a manejar una concepción de educación muy alejada de la relación unidireccional entre el maestro y el alumno: "En la educación no se hace del otro lo que se quiera. Se ofrecen, se abren posibilidades. Y se cultiva la libertad" (7, p. 51). La educación y la enseñanza pierden progresivamente su énfasis en lograr el aprendizaje como consecuencia de una actuación *sobre* el alumno. El problema se va definiendo poco a poco como un problema de conocimiento en el que el estudiante y el maestro comparten conciencias vivas que trabajan juntas para adquirir conocimientos y formas de conocer. Maestro y alumno se involucran en una trama de relaciones en la que se espera que el segundo opte por la iniciativa de "tomar y reconocer como propio lo que le es ofrecido" (7, p. 64, nota 26). No suena muy escolar, pero el reconocimiento de la igualdad de los protagonistas implica aceptar la libertad de ambos y negar el derecho

a forzar las decisiones de cualquiera de los dos. Al estudiante se le abren las puertas del conocimiento, pero no se le puede empujar a pasar por una de ellas. A la naturaleza la podemos dominar, llevar a donde queremos, al hombre le debemos reconocimiento y comprensión, con él la relación debe tener un sentido propio (9, p. 36 y 34, p. 69).

Trabajar en educación es sostener una interacción social con un sentido para el maestro y los alumnos, sentido que permite el compromiso con la actividad educativa que se desarrolla. Allí, en esa interacción, todos se reconocen como personas y se forman a través de los procesos de comunicación y de reconocimiento mutuo, en un camino largo que permite ir fraguando lentamente una voluntad de verdad y una capacidad de expresión:

Más que acción de un agente sobre un objeto, o acción unilateral de un sujeto sobre otro, la educación es interacción humana y debe ser reconocida como tal. Es obvio que en la educación hay asimetrías, pero éstas no deben llegar hasta el punto de negar la identidad de quien es educado y desconocer las implicaciones que tal identidad tiene en la relación entre el educador y sus alumnos. Hay una reciprocidad, hay un ser - tú - para - mí - como - yo - para - ti que, aunque sea una posibilidad que puede cultivarse, está siempre presente en esa relación" (25, p. 68)<sup>24</sup>.

Más adelante, en el estudio de la cultura académica, aparecerá la interacción entre iguales como condición para el desarrollo de la ciencia, condición que se dará mejor

<sup>24</sup> Sobre interacción y tesis sobre educación, ver: 7. p. 57-58 y 121-122. 17. p. 79 y 24. p. 15.



entre quienes hayan sido respetados desde niños en su identidad y en su libertad para tomar decisiones en lo que tiene que ver con el conocimiento. Los procesos y los hábitos de reflexión en el niño surgirán como fruto de una comunicación en la que poco a poco se otorgue prelación a los argumentos y se reconozca la posibilidad de ser cuestionado por los demás. Y la escuela es el teatro apropiado para estas formas de comunicarse y de conocer (27, p. 105), en parte porque allí se puede involucrar a los ausentes en el tiempo y el espacio a través del acceso a la tradición escrita (37, p. 15).

Si la educación es interacción y la interacción presupone el común dominio de un lenguaje, el respeto por principios normativos compartidos y el recurso cotidiano a la argumentación racional, es evidente que este proceso no se inicia con la entrada al sistema formal de educación. Los presupuestos se empiezan a construir y reciben su cimentación en el medio familiar porque allí se conoce en su autenticidad o en su distorsión la fidelidad a la palabra a través del ejemplo. Allí en la relación de pareja y en la de ellos con los hijos se aprende la convivencia o se padece la dominación. En la familia se define toda la relación con los demás hombres cuando el niño conoce o desconoce su derecho a hablar, explicar, solicitar, reclamar ... (12, p. 85).

Con el ingreso al sistema escolar de educación el proceso de interacción se fortalece en lo conceptual, que enriquecerá la apropiación del conocimiento y su comunicación. Una sólida formación conceptual garantiza altos niveles de solidaridad y respeto por el otro cuando corresponde a procesos de larga duración

iniciados en el hogar; a partir de allí se abren las puertas para plantear con autoridad la posibilidad de transformaciones que afecten el orden social (52, p. 165). La educación que se inicia como interacción familiar se conceptualiza en la escuela y transforma finalmente la sociedad si en ese transcurso los presupuestos de la comunicación se han convertido en criterios de comportamiento.

## 2.2 INTERACCIÓN Y SOCIALIZACIÓN

La interacción educativa no se puede reducir a la relación entre personas conscientes y respetuosas de los demás. Esas otras personas con las que interactúa el niño en casa, en la escuela y en su ciudad conforman un todo, la sociedad, en cuyo seno surge y se desarrolla el proceso educativo. Es este carácter de social el que otorga toda su importancia a la educación en sus distintos niveles y escenarios, porque de él depende que el niño llegue a formar parte activa de ese conjunto de seres humanos en cuyo seno nació.

"En la educación está en juego lo más valioso de la experiencia de socialización de cada niño que ingresa a la escuela" (9, p. 38; 4. p. 41). Esto significa que es en la educación donde los procesos de comunicación adquieren un sentido de construcción de la colectividad, de doble responsabilidad en la que no sólo el

f

conjunto debe cuidar al individuo, sino que ese individuo debe adquirir compromisos como miembro del conjunto.

En otras palabras, el acceso al saber acumulado por una sociedad como patrimonio que la define contribuye a la conformación del individuo y lo habilita para comportarse y realizarse como persona, pero debe privilegiar su búsqueda como algo apropiado y compartido socialmente, al servicio de la vida y la producción, y contra la desigualdad y la injusticia (11, p. 30).

La educación hoy en día no es fuerte si no logra hacer circular conocimiento en su interior. No interesa tanto la igualdad, la equidad y el énfasis en los efectos del individuo; lo que interesa son los efectos sobre la fortaleza de una sociedad. Los colombianos que trabajamos en educación en algún momento deberíamos fijarnos en el sistema educativo como un sistema de circulación de conocimiento, como una gran red que permite que los conocimientos circulen y lleguen a donde provoquen cambios, que no por ser locales dejan de ser sustantivos ... Parte de la virtud del conocimiento académico debería ser la de enseñarnos a mirar las cosas de manera descentrada, poniéndonos en lugar de los otros (70, p. 11-12).

En este contexto las necesidades del joven estudiante que se forma en la primaria, secundaria o universidad deben estar articuladas con las necesidades de su comunidad. En unos casos serán problemas de vereda o de barrio, en otros de región o de país, pero esa articulación define la viabilidad de la relación del individuo con la colectividad, que dependerá de la evolución entre las relaciones de la moral, la cultura y las normas. Esas relaciones se afirmarán en la medida en que la interacción penetre en las conciencias y logre que entren en comunicación e interactuen unas con otras. En el momento histórico actual, con toda la trama de los medios masivos y las

T

presiones económicas de unos países sobre otros, se debe tener en cuenta que una sociedad que vive interacciones intensas en su seno, difícilmente puede ser manipulada. La moral misma de esta clase de interacción conduce a opciones colectivas que nacen y se entienden como respuesta a necesidades sociales (52, p. 168-169).

En *Lenguaje, voluntad de saber y calidad de la educación* (21, p. 70) los miembros del Grupo de la Nacional, refiriéndose a la educación pública, diferencian muy claramente aquello que tiene que ver con la cobertura y el acceso universal (lo más evidente), de lo realmente importante que es lograr que en todo su devenir esta educación se caracterice por acoger aquellas formas de comunicación que beneficien los intereses colectivos. Si la comunicación educativa en la escuela es circulación de conocimiento (de interés comunitario), el ejercicio de la democracia sería imposible donde no se diera un mínimo de formación académica (16, p. 63)<sup>25</sup>.

La articulación entre la educación y la sociedad la define Antanas Mockus en 1995 con una sola palabra: pertinencia. El acceso a la circulación del conocimiento universal, a las tendencias globales, es necesario pero estéril si no apunta a lo local, a la problemática concreta de la sociedad. El conocimiento en abstracto carece de valor si en ningún momento llega al lugar donde se lo necesita (69, p. 659-660). Decir que la educación es un proceso de socialización implica reconocer que todos los

<sup>25</sup>"Una sociedad indeseable es, en otras palabras, aquella que interna y externamente levanta barreras para impedir la relación libre > la comunicación de la experiencia" DEWEY. J. Cit. en 69. p. 644.

esfuerzos que la sociedad hace para integrar a sus miembros más jóvenes tienen un sentido de supervivencia y desarrollo de la colectividad. El sentido de pertenencia a la sociedad lo logra la educación cuando satisface las exigencias de pertinencia y puede hacerlo cuando fomenta el trabajo en grupo pensando en el país.

El conocimiento llevado al lugar donde se necesita y en las dosis convenientes es el primer efecto de una educación pertinente, pero la misma forma académica de llegar al conocimiento permite aprender formas de trabajo discusión y argumentación que benefician al conjunto. Los presupuestos de ética comunicativa que se exigen en las comunidades académicas crean compromisos de responsabilidad por las acciones propias y lazos de solidaridad y colaboración que son aplicables en muchos aspectos de la productividad económica y cultural: la calidad de una educación es la calidad de su sociedad (50 y 60, p. 132).

### 2.3 EDUCACIÓN Y CULTURA ACADÉMICA

"En la vida de cada hombre debe primar lo que mediante la reflexión se impone como necesario"(7, p. 33). La cultura propia de cada sociedad está estrechamente ligada a sus formas de comunicación y de circulación de conocimiento: los cambios que enriquecen o marcan retrocesos en el desarrollo de la cultura afectan la regulación de la comunicación y la circulación del conocimiento en todos los campos,

especialícete en las instituciones educativas (y en la universidad en particular) donde por definición se da el diálogo entre comunicación y conocimiento.

La sociedad como tal no puede controlar, conscientemente, los cambios culturales de fondo, cambios que se van imponiendo y cambian las costumbres, los hábitos y las creencias hasta que forman parte del quehacer de las instituciones que tienen como función la reproducción cultural: la familia, la educación, los medios masivos de comunicación (69, p. 640-641). En la actualidad, además de grandes cambios culturales, lo que caracteriza a las sociedades latinoamericanas es la presencia simultánea de diversas formas de cultura en cada país. La sociedad colombiana, por ejemplo, es típica en su multiplicidad social y cultural, realidad que desafía los intentos de unificación y debe ser enfrentada como fuente de fortaleza.

Las diferencias deben coexistir y convertirse en campo fértil para nuevas experiencias de desarrollo social. La complementariedad en las diferentes tendencias y las estrategias que permitan la convivencia deben convertirse en ventajas y dejar de ser una simple dificultad pedagógica (60, p. 133 y 62, p. 25) en el desarrollo del proceso educativo.

2.3.1 La cultura académica: en el quehacer educativo el verdadero aporte a la cultura esta mas allá de los conocimientos de cualquier tipo que se adquieren en la escuela La conservación de los valores tradicionales y el cultivo de la reflexión como

necesidad fundamental del hombre son los objetivos que, de cumplirse, permiten que una sociedad conserve su identidad y oriente su actuar por caminos de innovación. La reflexión es el terreno propicio para que el individuo reconozca su propia autonomía y la del otro como razón fundamental de toda cultura, hasta el punto de que si este individuo se rige en su vida por lo que mediante reflexión considera como necesario, todo el conjunto social se debe beneficiar (7, p. 33).

Este privilegio de los valores tradicionales y de la reflexión en el proceso educativo de socialización es el centro de la cultura académica que debe sostener la vida escolar: "En resumen, el alumno que, frente a un problema de conocimiento cree que una discusión clarifica, el que para resolver ese problema busca un libro o se sienta a escribir, o el que dispone metódicamente los medios para llevar a cabo de manera racionalmente prefigurada una determinada acción, ha asimilado los cánones básicos de la cultura académica" (71, p. 72-73).

El concepto de cultura académica estaba prefigurado desde 1984 en la definición de actitud científica establecida en la investigación que consolidó al Grupo de la Nacional: "Capacidad de la conciencia de adoptar deliberadamente la postura específica de una ciencia, adentrándose en el proyecto y en el mundo particular que le son propios y manteniendo una conciencia paralela de los límites del campo de comprensión determinado por ese proyecto"(7, p. 105). Los elementos constitutivos de la cultura académica son definidos y desarrollados en numerosas oportunidades en la obra del Grupo, como prueba de la importancia que le otorgan dentro del conjunto

de su obifa pedagógica. Una cultura académica se construye con la imbricación de cuatro elementos:

La discusión racional

La tradición escrita

Los dispositivos simbólicos

La acción críticamente organizada y evaluada.

Cualquiera de ellos puede ser predominante si está adecuadamente respaldado por los demás.

2.3 1.1 La discusión racional o, en términos de Habermas, la acción comunicativa discursiva, es una forma de interacción entre las personas que buscan un acuerdo de consenso discursivo que contemple sin prejuicios diferentes puntos de vista y permite argumentar sobre ellos. Esta comunicación 'intensa y honrada' se realiza sin temor a poner en duda lo que el otro afirma, sin dejar de escucharse en medio de la polémica y valorando los argumentos por sí mismos y no por la pasión del momento que los acompaña.

Quienes creen en la discusión racional con base en argumentos no sólo consideran válido este modo de interactuar. también lo consideran pertinente para contribuir al desarrollo de la colectividad. Por supuesto, en los niveles superiores de la educación



y en las comunidades científicas, la discusión racional encuentra su campo ideal de acción, pero no se llega a esos niveles si no se ha sembrado la semilla en el pequeño escolar. En cualquier momento de la maduración se puede aprender que hay razones que convencen y que lo hacen por sí mismas, no por su cantidad o vehemencia. Con la argumentación se marcan los espíritus y se escribe en las almas (71, p. 21).

2.3.1.2 La tradición escrita: la única forma de superar la fugacidad de una discusión es escribir, fijar los términos, dejar pruebas que luego se podrán retomar sin el lastre de la pasión. Lo escrito nos proyecta a interlocutores futuros y nos permite comunicarnos con la sabiduría de los que ya desaparecieron. Con la práctica aprendemos a despreciar lo relativo y secundario para escribir únicamente aquello que puede ser universal, que puede ser entendido por muchos en otros tiempos y lugares.

2.3.1.3 Los dispositivos simbólicos: íntimamente ligados a la escritura, aparecen tímidamente en las primeras obras del Grupo de la Nacional, pero se consolidan a medida que cambian los tiempos y la comunicación diversifica sus medios de interacción entre los hombres. Primero fueron los símbolos matemáticos, luego los sistemas de graficación. el dibujo, la pintura, la fotografía, el cine y la televisión, hasta que apareció la informática multimedial como una extensión de la escritura, pero indisolublemente ligada a la imagen en todas sus versiones y posibilidades

Todos ellos potencian el pensamiento y, lejos de desvirtuar el lenguaje escrito, lo enriquecen

2.3.1.4 La acción críticamente organizada y evaluada. Parece paradójico pero, sobre los cimientos de la racionalidad discursiva y el respeto a la tradición escrita, se construye la posibilidad de cambiar nuestro actuar personal y, por consiguiente, el actuar colectivo. La reorientación y reorganización de la acción dan sentido final a la cultura académica y al quehacer educativo.

Hasta aquí los cuatro elementos de la cultura académica en una descripción elemental; no sirven unos sin otros y deben entretorse para poderla conformar de manera dinámica:

Hemos intentado describir (la cultura académica) ... como una combinación entre deliberación racional, tradición escrita y reorientación y reorganización de la acción. El dominio de las interrelaciones entre estos tres elementos es fundamental: discutir para escribir y reordenar la acción; leer, escribir y utilizar otras formas de representación gráfica para mejorar la argumentación y la acción, actuar para dirimir discusiones y perfeccionar lo escrito, etc. Hacia ese dominio se orienta el trabajo en las instituciones escolares (44, p. 165)<sup>26</sup>.

**Para una visión amplia de la cultura académica, consultar los trabajos 22. 23. 71 y 69.**

Es importante anotar que, si bien esto es lo que se hace en la academia, cada vez más aparece en la vida cotidiana de la empresa y la sociedad: discutir y escribir para orientar y organizar (44, p. 172).

2.3.2 La comunidad académica. Cada una en su nivel propio de desarrollo y madurez, las comunidades escolar, académica y científica que pretendan identificarse por la cultura académica esbozada anteriormente, compartirán en su seno tres realidades:

- Un sentido compartido por todos
- Una especial solidaridad que, basada en los objetivos compartidos, se expresa en el 'privilegio de la actividad comunicativa' sobre los intereses personales

Una implacable regulación por parte de la colectividad (23, p. 160-161).

La comunidad académica de la escuela, el colegio, la universidad o, más ampliamente, una disciplina científica, se inserta en la vida de la sociedad a través de un trabajo sustentado por el respeto a la lógica de la comunicación; éste es el presupuesto de su presencia en la sociedad y de toda posibilidad de desarrollarse y reproducirse (23, p. 160-161)

## 2.4 EDUCACIÓN Y SOCIEDAD: EL EJEMPLO DE LA UNIVERSIDAD

Cuando en el seno de una comunidad académica se opta por el discurso racional, la tradición escrita, los medios de representación y la acción sobre la acción, los individuos que la conforman se fortalecen como tales al mismo tiempo que se reconoce al ser colectivo una prelación sobre ellos. El recurso a los componentes de la academia da seguridad en el conocimiento y garantiza que la acción reorganizada o reorientada va a enriquecer el acervo colectivo sin entrar en contradicción con la identidad de los individuos (71, p. 74). A lo largo de la obra del Grupo de la Nacional se plantea de manera insistente la importancia de la cultura académica en el desarrollo de la sociedad, pero la condición de profesores universitarios compartida por sus miembros impone que el énfasis sea hecho en el modelo de la universidad. Aunque no sería forzado generalizar los conceptos, consideramos más conveniente conservar el enfoque original y dejar a los lectores la posterior universalización.

Si la fortaleza de una comunidad académica es la tuerza del conocimiento, del argumento y su consecuente acción, ninguna sociedad puede pensar que no necesita de su aporte. La universidad se inserta en la sociedad cuando se acerca a sus realidades mostrando aquello en lo que es fuerte y demostrando que el actuar guiados por "el análisis de posibilidades y la evaluación racional de experiencias controladas" produce sus frutos (22, p. 101). No se trata de llegar a considerar la universidad como dueña del conocimiento, porque no es ella la única generadora del

mismo; se trata mejor de llevarla a dialogar con los otros protagonistas del saber sobre los aportes tecnológicos, científicos y culturales que pueden afectar la realidad colombiana y latinoamericana (64, p. 147 y 153).

Dos características tradicionalmente reconocidas al medio universitario serían bienvenidas a la hora de querer otorgarle algo a una sociedad cualquiera: el 'ideal de autonomía' y el 'potencial crítico' (16, p. 61). En épocas de dependencia cultural y dependencia económica, muchos horizontes se pueden abrir gracias a su apropiación, pero la labor no es fácil porque para llegar a acuerdos razonados sobre puntos tan delicados como la libertad, la autonomía y la crítica, se pueden dar - y se darán - duras controversias. En la universidad este tipo de confrontación exige la convivencia tolerante de múltiples posiciones sobre la interpretación y cambio de la realidad, posiciones que en un ámbito de cultura académica se elaboran a través de la comunicación permanente con los problemas de la sociedad (22, p. 56-57).

En el campo de la cultura los cambios siempre son lentos y difíciles, pero los gobernantes (de todas las tendencias) siempre han creído en la viabilidad de transformar culturalmente una sociedad para hacerla más unida y dueña de un sentido orientado a lograr metas válidas de progreso. No es fácil encontrar coherencia entre el cambio cultural desde el interior de la sociedad y el cambio cultural por cuenta de una acción instrumental externa. La universidad no sólo puede contribuir a comprender la dinámica cultural y fomentar cambios en las creencias y

comportamientos, puede especialmente ayudar a asumir la responsabilidad sobre esos cambios y sus consecuencias en la cultura:

Para entrar en diálogo fértil con lo que vive o acontece en su entorno, la universidad colombiana y quienes se forman en ella deben saber reconocer la diversidad social y cultural del país y la heterogeneidad de las dinámicas que transforman la realidad colombiana. Esta sensibilidad además de ser compatible con el ambiente posconstitucional y con el entusiasmo postmoderno con lo otro', es una condición para que la universidad sea pertinente. Pero no basta para dar respuesta a dinámicas locales. Esto implica una universidad más diversificada y sobre todo más flexible, más capaz de comprometerse ágilmente con las dinámicas locales. Esta receptividad a problemas locales supone la consolidación de redes de interlocución que atraviesan las barreras que rodean las universidades (69, p. 651-652).

Desde este punto de vista, la misión de la universidad cambia de enfoque para muchos. Su carácter de pública que casi siempre se entiende como apertura a toda clase de aspirantes pasa a ser más universal, más ligado al compromiso de aquellos que están en ella con los destinos de la sociedad. Lo que importa en realidad es la profundidad y cobertura de los efectos benéficos de la acción de la universidad en la vida y el ser mismo del país (69, p. 672). El estudiante tiene que formarse en la universidad para responder con su aporte a la misión institucional.

En *La misión de la universidad*, Antanas Mockus (1987) utiliza una descripción de Rubén Jaramillo para presentar el objetivo de formación del estudiante en la universidad: procurar que llegue a la mayoría de edad, a la autonomía kantiana del hombre que se descentra racionalmente y logra darse con libertad sus propias normas

t  
de comportamiento Para llegar a este estado de madurez, debe estar rodeado por una colectividad en la que se privilegie el debate libre de las ideas y sea posible hacer públicas las cosas. Está formado quien llega a tener autonomía para 'reorientar racionalmente las propias acciones y es capaz de prever racionalmente las consecuencias de lo que hace'. Está formado quien sabe dar el paso de la teoría general a la práctica particular y muy especialmente en el terreno de las relaciones con los demás: quien llega a la sabiduría para saber pasar de la relación con un 'otro' a la comunicación con un 'él'(22, p. 89-95).

Cada vez más temprano, los estudiantes incorporan a su forma de vida las reglas de la tradición académica: aceptan las ventajas y posibilidades de la discusión racional y el acceso a la tradición escrita para reorientar y reorganizar sus actos. No sólo saben argumentar con fundamento propio y ajeno, sino que respetan el argumento del otro. Se preocupan por ser comprendidos y para ello saben que deben ser honestos y aceptar las consecuencias de sus decisiones. Dos normas morales presiden esta realidad juvenil: la honradez comunicativa que obliga a buscar acuerdos y aclarar las cosas a través de la comprensión, y el universalismo que les hace trascender la situación concreta y pensar en actos y esfuerzos que los hagan sentirse al mismo tiempo colombianos y ciudadanos del mundo (50).

Es necesario que estos jóvenes, en el seno de la comunidad disciplinaria o científica en la que se forman, reciban e identifiquen claramente los núcleos esenciales que le dan identidad a la colectividad No son únicamente conocimientos específicos, son

r  
también normas precisas de comunicación que cada uno debe apropiarse para ser considerado parte de la comunidad (34, p. 75-76). Porque la universidad futura se definirá por su compromiso honrado con la comunicación: comunicación eminentemente académica en su interior, comunicación abierta a todas las manifestaciones culturales de la sociedad que la alberga. La segunda no se puede dar sin la primera, que a su vez se torna progresivamente más abierta e internacional a través de las redes electrónicas de transmisión de información. Comunicación y cooperación marcan definitivamente el ser individual y colectivo de la academia universitaria (69, p. 633-635).



### 3 LA ESCUELA Y SUS HABITANTES

#### 3.1 LA ESCUELA: SÍ Y NO

La escuela es ese lugar privilegiado en el que los sujetos interactúan orientados al conocimiento, en un proceso de comunicación permanente. Allí se cultivan formas de conocer y de comunicarse que son propias de la escuela, que parten de saberes universales a los que se accede casi exclusivamente desde la tradición escrita. Aunque hoy no se puede decir que la escuela es el único lugar dedicado al conocimiento, ni los suyos los únicos conocimientos válidos, su especificidad se conserva y como tal debe ser defendida (25, p. 69).

3.1.1 El conocimiento escolar: El deseo de saber relaciona al niño con su mundo a través de fuentes inmediatas como la percepción, la experiencia directa y su propia imaginación. Cuando ingresa a la escuela, ese deseo espontáneo debe convertirse en voluntad de saber: la curiosidad que pregunta se encuentra con la necesidad de esperar, de aplazar la respuesta mientras se estructura una serie de actividades que lo llevará por el camino de las soluciones. Las vivencias fuera de la escuela corresponden a situaciones de la vida diaria a las que se da respuesta inmediata, a diferencia del enfoque buscado en la escuela, donde el panorama es más amplio, más

universal, dirigido a mirar las cosas con profundidad y en las relaciones de unas con otras.

Los libros aparecen con su contenido de descripciones, causas, efectos, composición de sistemas, etc. Comparar un libro con otro es llegar a la necesidad de discutir y argumentar para sacar conclusiones de acuerdo y desacuerdo, o para definirse por una línea de trabajo, un discurso específico (21, p.63 y 71, p. 68-69).

En la escuela el individuo supera su experiencia del mundo e ingresa al contexto universal de la herencia histórica presente en la tradición escrita y en el arte. Este paso significa aprender a establecer una comunicación entre la vida y la tradición cultural, entre el individuo y su contexto social, cultural e histórico. Es el diálogo entre el niño y el género humano del que es a la vez fruto y semilla de futuro: "La escuela hace su obra más propia cuando permite la experiencia del carácter histórico y social de la verdad" (37, p. 15).

Ya hemos mencionado como en la obra del Grupo de la Nacional es una constante la insistencia en la tradición escrita como principal recurso del acceso al conocimiento en la escuela, hasta el punto de que en *Un criterio de calidad* (1987) se define la escuela misma como "lugar de acceso con sentido a la tradición escrita, como lugar en el cual, gracias a una comunicación con sentido, se pueden vincular la vida y el acervo de conocimientos que descansan en la tradición escrita"(25, p. 70-71). A través de lo escrito el alumno se distancia de lo concreto, de lo inmediatamente

vivido, para interpretarlo sin ataduras y luego regresar a su situación para comprenderla, manejarla y actuar con seguridad y eficacia.

El conocimiento escolar, fundamentado en la comunicación escrita, encuentra su dinámica en el aprendizaje del preguntar más que en el contenido mismo aprendido. No en vano la pregunta es la herramienta para satisfacer la curiosidad inicial y demandar las respuestas universales de quien opta por llegar al conocimiento por decisión voluntaria. La pregunta es el primer paso de la comunicación con el saber y con quienes pueden hacer de esa comunicación una experiencia interactiva. El pequeño estudiante de primaria es un gigante en su capacidad de hacer preguntas y la escuela no puede desperdiciar esa oportunidad de desarrollar en él la voluntad de saber: "Se trata de formar, a través del privilegio de la pregunta, un observador de la naturaleza, un lector entusiasta, un estudiante que ha aprendido el placer del descubrimiento y ha adquirido la disciplina de la búsqueda" (21, p. 64-65).

Por último, como consecuencia lógica de una interacción en la que la pregunta exige comunicación con los otros, la escuela es también el campo de cultivo del trabajo mancomunado en el que los esfuerzos colectivos deben producir efectos más positivos que la acción individual orientada a metas particulares (38, p. 144). La curiosidad del niño no solo es apertura natural al conocimiento, es también apertura a los demás a través de ese continuo preguntar. El conocimiento escolar es, desde su origen, una demanda de comunicación que no se puede desperdiciar en relaciones verticales de dominación; la relación académica entre iguales, no por ser más

elemental en la escuela primaria, deja de ser el fundamento de una ética de la comunicación válida para toda la vida.

### 3.1.2 La puerta de la escuela, ¿abierta o cerrada<sup>9</sup>

Llegará un día - tal vez ya lo estemos viviendo - en que los niños aprenderán mucho más - y mucho más rápidamente - poniéndose en contacto con el mundo que los rodea, que encerrándose en el recinto de la escuela.

Marshall McLuhan<sup>27</sup>

Las características del conocimiento propio de la escuela se han contrapuesto tradicionalmente a la inmediatez del conocimiento cotidiano en un esfuerzo que pretendía darle valor al primero en detrimento del segundo. Esta diferenciación radical se ha ido desmoronando con la irrupción de los medios masivos de comunicación en el hogar y en la empresa. Escuelas en las que todavía se trabaja con tiza y tablero se encuentran dotadas de un aula de computadores multimedia con acceso a Internet y allí los niños entran a 'jugar' ante la mirada aterrorizada de unos maestros ignorantes del mundo que se abre a pocos metros de su cátedra. Los niños conocen este ambiente en su hogar, lo dominan con una naturalidad que parece descaro y se quedan esperando la participación de sus maestros en la escuela y sus

<sup>9</sup> Citado por: DE OLIVEIRA. Lauro. *La educación del futuro según McLuhan*. Petrópolis:Vozes. 1971. p. 5.

padres allí en el hogar. Los dos conocimientos parecen chocar en un momento y confundirse en el siguiente. ¿Hasta dónde van sus diferencias y de qué calidad son sus nexos en la actualidad<sup>9</sup>

Para nuestros autores, hace 15 años el abismo entre el conocimiento escolar y el conocimiento extraescolar era todavía un obstáculo casi insalvable, tanto que, en el Movimiento Pedagógico, una de las banderas del magisterio fue la defensa de los espacios propios de la escuela en el acceso al conocimiento<sup>28</sup>. Dos de las fuentes primarias de la reflexión pedagógica del Grupo los reafirmaban en este enfoque: tanto en el pensamiento de Bersntein como en el de Kuhn, la distancia entre lo escolar y lo extraescolar es muy grande. De los códigos restringidos de la vida diaria a los elaborados de la escuela y del conocimiento común al académico, hay un largo camino de convivencia y aprendizaje<sup>29</sup>.

Para el individuo no parece ser muy problemático reconocer que existen ambientes diversos en los que la comunicación puede no ser compatible; para el pedagogo sí es motivo de preocupación establecer los nexos que permitan al estudiante identificar las diferencias para articular en su vida ambas formas de conocer y de comunicarse (71, p. 28-29).

<sup>8</sup> Sobre este tema, consultar las obras 11. 14. 25 y 71.  
Consultar al final la bibliografía de autores referentes.

La revolución de los medios de comunicación unida al surgimiento de unas pedagogías más abiertas, ha conducido a que la escuela, como centro de la cultura y la socialización, haya entrado en una nueva crisis en medio de la cual sus fronteras se resquebrajan. La precisión de los límites entre lo escolar y lo extraescolar se diluye en ambos sentidos, a favor de un individuo más unitario en el conjunto de sus experiencias de ingreso a la sociedad. Parece que la diferenciación tajante entre estos dos mundos tenía mucho de su origen en las categorías sociales y su rígida separación, y hoy el debilitamiento de esos límites corresponde también al debilitamiento de las rupturas colectivas<sup>30</sup>. Hay límites, sí pero cada vez con más frecuencia aparecen medios de articulación y fluidez para permitir el paso de un lado al otro:

Unas veces la vida diaria y familiar se introduce en la escuela y la obliga a asumir responsabilidades que antes le eran ajenas. Los jóvenes son más espontáneos, directos, no temen buscar en la escuela respuestas a asuntos tan privados como su educación sexual ... y todo el sistema escolar se vuelca a encontrar la forma de estar al día sobre el tema.

Los patrones escolares de comportamiento, comunicación y conocimiento se salen del aula y empieza un movimiento de perspectivas pedagógicas en la vida familiar, la empresa, la política y los lugares de recreación (67).

\*' BERNSTEIN. Basil. *La educación no puede suplir las fallas de la sociedad*. En. *Lenguaje y sociedad* Cali: Umvalle. 1983.

Las fronteras se debilitan (71, p. 7-8, 76-77 y 80-81) y la escuela deja de ser el lugar exclusivo para acceder a la cultura y la ciencia. De frente a la cultura académica clásica, este debilitamiento de fronteras entre lo escolar y lo extraescolar favorece la reivindicación de formas de conocimiento un tanto minusvaloradas: la experiencia personal, la imaginación y el arte. De lo rígidamente separado hasta hace unos años, pasamos a privilegiar la búsqueda de relaciones de comunicación más fluidas que favorecen una conexión estrecha entre conocimiento, lenguaje y acción.

Los papeles de maestro y alumno cambian por completo: de la pregunta extraescolar el maestro deberá pasar a un problema escolar con sus íntimas relaciones, mientras el alumno busca sus explicaciones en el mundo escolar sin despojarse de sus experiencias de vida (71, p. 34-35 y 79-80). La relación entre las fuentes del conocimiento es más importante que su definición y sus jerarquías; si la consecuencia de esta nueva comunicación entre lo escolar y lo extraescolar es un conocimiento más eficaz y una vinculación más estrecha entre discurso académico y acción, vale la pena la debilidad de las fronteras. Una escuela así, más abierta, parece adaptarse mejor a una sociedad en transformación.

### 3.2 MAESTRO Y ALUMNO

3 2 1 El maestro del Movimiento Pedagógico. Nacido en el seno de la docencia universitaria, el Grupo de la Nacional se convirtió en uno de los motores del

Movimiento Pedagógico en el magisterio de primaria y secundaria. Sus artículos en la revista Educación y Cultura, la revista oficial de la Federación Colombiana de Educadores, marcaron de manera decisiva el rumbo de los maestros colombianos a partir de 1984 (aunque Antanas Mockus publica desde 1981).

3.2.1.1 Trabajador de la cultura. En el Movimiento Pedagógico se estudió al maestro desde dos perspectivas: la identidad propia de su oficio y la ubicación del mismo en su contexto social e histórico. El Grupo de la Nacional, en cuanto a lo primero, lo definió como un trabajador de la cultura, dueño de una responsabilidad que lo lleva a ser a la vez el intermediario entre las tradiciones de su sociedad y la juventud que ingresa a ella, y el forjador de los cambios e innovaciones que serán el aporte de las nuevas generaciones a esa sociedad en la que nacieron.

Las tradiciones culturales y pedagógicas, en la medida en que enriquecen la vida de la sociedad, se deben conservar como cimiento para encontrar los nuevos caminos que los hechos históricos y el desarrollo tecnológico plantean. Este oficio doble de mediador y forjador de cultura obliga al maestro a ser consciente de que, como individuo y como gremio, debe ejercer una autodeterminación a partir del dominio de su saber y su discurso (1 l.p. 32-34 y 17, p 86). La sociedad misma le entrega y le respeta al maestro una autonomía cultural que le permite asumir con suficiente independencia estas responsabilidades colectivas.



La relación entre el maestro y la sociedad es compleja y a ratos contradictoria. Por un lado se pretende mantener una estricta regulación del oficio de educador y por otro se le permite disponer de grandes libertades en su forma de crear relaciones de comunicación con sus alumnos, la comunidad y sus colegas. El maestro no produce bienes terrenales sino interacción cultural a la vez como medio y como fin en el seno de la sociedad. Para cumplir con sus funciones, cada vez se le exige más en su formación y en su experiencia porque los padres en particular y la sociedad en general han adquirido conciencia del alcance cultural del quehacer de los maestros. El cómo y el qué enseñar, que antes eran componentes exclusivos del mundo escolar, ahora quieren ser conocidos e imitados desde fuera (1, p. 11).

El Movimiento Pedagógico hizo énfasis en el proceso educativo como proceso de socialización fundamentado en la interacción y la comunicación:

La enseñanza es una comunicación en la cual se busca una comprensión compartida (y no necesariamente un acuerdo entre el maestro y el alumno). Entre los propósitos del Movimiento Pedagógico, debe estar el de hacer real la comunicación entre el maestro y el discípulo, la comunicación entre los discípulos y la comunicación entre los maestros, para devolver a la enseñanza su carácter de trabajo cultural consciente (9, p. 42).

Este 'trabajo cultural consciente' se identifica y fundamenta en el dominio cognoscitivo y pedagógico del mundo escolar, lo que en el capítulo anterior denominamos el 'conocimiento escolar' y la 'cultura académica', unidos a la pedagogía como disciplina propia del oficio de maestro. En el primer aspecto, el

maestro debe ser consciente de la especificidad de los campos del saber y de la necesidad de llevar a los alumnos del terreno de lo cotidiano al de la disciplina científica como tal (7, p. 106-108). En esa interacción, como proceso comunicativo, la competencia pedagógica del maestro debe permitir, entre otras cosas (ver capítulo 5), que el alumno asuma conscientemente el paso del deseo de saber a una auténtica voluntad de saber cimentada en la actitud científica propia de cada disciplina.

3.2.1.2 El diálogo entre el maestro y el alumno. Tanto a la actitud científica como a la voluntad de saber el alumno llega a través del diálogo con el maestro, diálogo que no por tratar de la seriedad del conocimiento deja de ser una relación entre personas. En el capítulo correspondiente a la pedagogía nos extenderemos más juiciosamente sobre los principios y las formas de esta relación. Por ahora, el maestro y el alumno del Movimiento Pedagógico trabajan en la búsqueda de formas 'intensas y eficaces de cooperación' (41, p. 171) que adquieren su sentido en la formación del estudiante:

El discípulo es un 'tú' joven que está hablando con un 'yo' adulto; entonces hay el diálogo entre dos 'yo' o dos 'tú', como se quiera decir da lo mismo, y es un trabajo continuo Porque yo creo que uno sólo tiene tantos más 'yo' cuantos más 'tú' ha tenido ...

Una de las virtudes de los hombres es poder enseñar con sencillez, sin ningún elemento de represión. Eso no significa ser de 'manga larga', ser permisivo, de ninguna manera: es un diálogo muy serio, pero debe ser diálogo. Siempre son los alumnos los que hacen vivir a los maestros.

Cario Federici (73).

En la complejidad del oficio de maestro el Grupo de la Nacional puso de presente ante el Movimiento Pedagógico la dificultad de conciliar de manera equilibrada la igualdad fundamental de maestro y alumno con la responsabilidad específica del primero en la formación de los segundos. La imagen tradicional del maestro omnisapiente y revestido de toda la autoridad se resiste a ceder el paso al amigo que conversa con el niño, que se comunica con él en pie de igualdad.

El maestro del Movimiento Pedagógico lucha por definir su identidad y sus responsabilidades, y se encuentra con un interlocutor joven al que se respeta en todas sus dimensiones y al que, sin embargo debe educar por petición de la sociedad. El maestro busca sus explicaciones al comportamiento y reacciones de sus alumnos y no sabe si cotejarlos con su propio modo de comportarse o buscar las respuestas por fuera. Enfrentado al reto de interpretar a otras personas, duda entre las explicaciones 'internas' fundadas en su carácter, personalidad y derecho a la autodeterminación, y las explicaciones del medio social externo y sus presiones sobre ellas. No sabe si el énfasis lo debe reconocer en la libertad o en las necesidades impuestas por el medio. Respuestas fáciles no hay, con frecuencia es necesario renunciar a sí mismo y a lo externo para, simplemente, 'ponerse en el lugar del otro'(7,22-25). El diálogo entre maestro y alumno, como comunicación plena de significados, tiene la marca de los afectos y de la historia personal de los que en él intervienen, hasta el punto de que de ellos dependen en gran parte la posibilidad y la forma de los compromisos y los acuerdos.

Esta tensión entre el derecho a la autodeterminación en el alumno y los influjos externos que obran sobre él, además de obligar a un gran equilibrio por parte del maestro, hace patente la imposibilidad de tratar a los alumnos con criterios generales y homogéneos. Cada uno de ellos debe ser interpretado de una manera reflexiva para lograr una reconstrucción fundada en la libertad y equilibrada por las circunstancias concretas de su vivir.

En la interacción de maestro y alumno lo posible y lo necesario no deben ser excluyentes (12, p. 90-91; 21, p. 63; 71, p. 36-37). El fomento de la libertad, la imaginación y la creatividad debe complementarse armónicamente con la aceptación consciente y constructiva de las restricciones sociales y los condicionamientos internos.

La complejidad y dificultad de esta misión obligan al maestro a considerar la importancia de definir claramente su identidad y comportarse en consecuencia: ni la autoridad del cargo, ni las estrategias didácticas de manipulación o represión lo ubican como maestro en la forma como lo puede hacer el acercamiento al alumno como un futuro adulto, como un igual en formación. En esta interacción, mientras el maestro lucha por entregar lo mejor de sí sin presionar ni manipular, el alumno mira en él a un ejemplo, un modelo para identificarse<sup>31</sup>

<sup>31</sup> El tema de la relación maestro-alumno se desarrolla a fondo en: 12; 1, p. 15; 7 p. Xv; 41,p. 178.

3.2.2 Los anfibios culturales. La reflexión pedagógica del Grupo evoluciona con el paso de los años: las fronteras de la escuela empiezan a desmoronarse y el maestro, trabajador de la cultura, se encuentra en una sociedad multifacética, sin unidad cultural, en la que la diversidad es permanente fuente de conflictos. El centro de las preocupaciones se desplaza de la escuela a la universidad y de ésta a la ciudad; la relación entre educación y sociedad pierde parte de su formalismo y se vuelve un diálogo apasionado y conflictivo. En el interior del Grupo mismo, el liderazgo del profesor Federici pasa a manos de Antanas Mockus, quien recorre en siete años un camino de aparente alejamiento de la vida académica: vicerrector de su universidad, rector de la misma, alcalde de la capital del país y, por último, candidato a la presidencia de la república. Sus escritos, avalados por la discusión colectiva con quienes figuraron públicamente como grupo hasta la aparición de *Las fronteras de la escuela* (1995), plantean un pensamiento pedagógico inmerso en la situación nacional y urgido por la necesidad de aportar elementos positivos a la solución de los grandes problemas nacionales. La figura del maestro gana importancia, pero es sometida a nuevas y distintas tensiones.

"Trabajamos en esa tensión: por un lado tratando de ser fieles a las fuentes y, por otro, sensibles al contexto del destino" (70, p. 15). El maestro sigue siendo una figura que accede al conocimiento y a la tradición para adaptarlos a sus destinatarios después de seleccionar, jerarquizar, traducir ... .Lo que cambia de manera radical es la visión del contexto social y la forma de manejar en él ese conocimiento sacado de las fuentes (70, p. 12).

El trabajador de la cultura en el Movimiento Pedagógico descubre que no existe esa cultura sino una multiplicidad de culturas y tradiciones en su propia sociedad. Colombia y América Latina dejan de hablar de unidad cultural como realidad o como objetivo. Hoy la diversidad es el valor a defender y la identidad se fundamenta en esa diversidad. Cada país es un mosaico de tradiciones, costumbres, ideales, objetivos, etc., que lejos de caminar hacia la unidad, chocan y generan agresiones permanentes.

¿Cómo ser razonables, cómo pertenecer a esa conspiración, en un contexto que impide desconocer diferencias y sobrevalorar afinidades? Respetar 'desde dentro' las diferencias culturales y reconocer afinidades en cuanto al contenido moral de distintas tradiciones culturales sería el mandato (60,p. 127).

Para definir al nuevo maestro, Antanas Mockus acuñó en 1992 el término 'anfibio cultural' en su conferencia *La educación superior frente a las necesidades de la ciudad colombiana* (52). No creemos que haya sido un accidente el hecho de que esta conferencia se hubiera dictado en Medellín, una de las ciudades más complejas, violentas y conflictivas del mundo actual.

En su primera mención el anfibio cultural es un docente que puede desenvolverse adecuadamente en dos contextos educativos diferentes, uno de los cuales es el ámbito de la disciplina científica que pretende enseñar y el otro el contexto escolar en donde se realiza la interacción con sus alumnos. En su origen, el anfibio cultural es, entonces, un docente que se mueve con propiedad en dos disciplinas: la de su

asignatura académica y la pedagogía. En 1994 el anfibio cultural aparece con un perfil más elaborado (60 y 61), según el cual es capaz de poner a dialogar dos ambientes culturales sin poner en juego las tradiciones y características propias de cada uno. Se convierte en un comunicador, un mediador; le surgen nuevas responsabilidades y se le exigen más complejas cualidades para asumirlas: "anfibio cultural es quien se desenvuelve solventemente en diversos contextos y al mismo tiempo posibilita una comunicación fértil entre ellos, es decir, transporta fragmentos de verdad (o de moralidad) de un contexto a otro" (60, p. 127).

32.2.1 El anfibio es un camaleón. No se trata de que el maestro se comporte como un observador de las culturas. Tiene que sumergirse en ellas, vivirlas desde dentro y cumplir las normas propias de quienes pertenecen a ella; en el campo educativo (y más allá de él) un anfibio es aquel que se puede mover en dos contextos divergentes sin perder su integridad moral e intelectual. Su identidad le permite tomar elementos de un ambiente para aplicarlos en el otro sin entrar en conflicto y acudiendo a las 'estructuras comunes subyacentes'. Las cualidades de esta persona pueden permitirle despertar confianza en medios culturales diversos y al mismo tiempo crecer moralmente.

En su actitud valorativa, tiene que prescindir de las comparaciones que generen jerarquías, para comprender cada elemento desde los valores que encarna en su propio contexto. En su comportamiento tiene que adaptarse a las normas de cada

ambiente con la seguridad que da dentro de él contar con la aceptación colectiva. Tiene que ser un profundo conocedor del ser humano para saber detectar 'desde dentro' aquellos principios generales de actitud y modo de ser que en cualquier comunidad se consideran valiosos. En este esfuerzo, la formación académica con su lógica y su rigor, su respeto a la verdad y la argumentación como herramienta, puede servir de respaldo para esa integridad moral válida en ambientes diversos. La coherencia de comportamiento que surge de posiciones reflexivas y autocríticas encuadra en cualquier contexto social que se precie de tener una cultura propia (60, p. 130). Entre los maestros responsables de la educación se necesitan anfibios culturales:

Personas capaces de guiarse fuertemente por una regulación cultural y moral en un mundo caracterizado por la diversidad, personas ligadas entre sí por diversos sistemas de reglas sometidos a una interpretación y apropiación permanente, personas multívocamente ligadas por redes que prefiguran lo que podríamos llamar 'ciudadanos del siglo XXI (60, p. 134).

3.2.2.2 El anfibio cultural es un creador de comunicación. De la compleja descripción del ser del anfibio cultural debemos pasar a su función cultural en el seno de la sociedad en la que se desenvuelve como educador. El proceso mediante el cual el maestro llega a ser anfibio para desempeñarse en medios diversos no es un proceso fácil y supone con frecuencia la aparición de tensiones internas en la conformación de su identidad y dificultades para definir sus fidelidades personales (62, p. 24). Sin



embargo, la talla de la misión que se le encomienda justifica todos los esfuerzos y la superación de las ambigüedades.

En la sociedad contemporánea y en América Latina en particular, la interculturalidad y la existencia de tradiciones disímiles y a menudo contradictorias son hechos innegables y deben ser enfrentados por quienes tienen como trabajo cultural la educación.

El maestro anfibio cultural debe ser capaz de poner en comunicación las diferentes culturas de manera que esa relación sea fértil, produzca beneficios para los que en ella participan. Para crear estos lazos de comunicación el primer trabajo del anfibio es interpretar cada contexto para entenderlo, traducirlo y luego comunicar de un lado a otro los fragmentos de saber y moralidad que pueden ser factor de una relación positiva. Se adapta a un medio y toma parte de su tradición para transformarla de manera que sirva en otro medio, favoreciendo así la recíproca fertilización cultural (61, p. 39).

En este punto, una virtud es necesaria en el anfibio: como se trata de que otros se comuniquen gracias a su labor de facilitador, no debe ser protagonista ni aparecer como imprescindible. Su ocultamiento permite que los otros sean los protagonistas y se valoren como tales en la comunicación que el anfibio logre establecer entre ellos. Su aporte no se mide ni por la cantidad ni por la notoriedad, sino por la pertinencia en

la solución de los conflictos a través de su conexión con principios y realidades universales.

Si logra que las partes se valoren por lo que tienen, cambiará la actitud de un lado hacia el otro: de la tolerancia, que es una virtud estática, se tiene que pasar al intercambio de riquezas entre los que antes no se entendían o simplemente se toleraban sin comunicarse (69, p. 664-665). No basta reconocer la diversidad y el derecho a las diferencias, la verdadera integración se logra mediante la comunicación que hace fértil el contacto entre lo diverso. La búsqueda de hilos de integración en medio de la diversidad, el reconocimiento de lo 'uno detrás de lo múltiple' es el recurso a un principio que ha permitido la llegada a momentos clásicos en la historia del pensamiento humano.

Cuando la diversidad cultural es simplemente conservada se convierte en riqueza inexplorada. Es fundamental que al lado de la preservación de las diferencias se desencadene o se acentúe el diálogo, el intercambio, la fertilización cruzada. El anfibio cultural, camaleón e intérprete al mismo tiempo, facilita el proceso de selección, jerarquización y traducción necesario para la circulación de la riqueza cultural (60, p. 129-130).

El maestro anfibio no sólo es parte del sistema que distribuye en la sociedad conocimientos científicos y académicos, a él le corresponde crear y sostener los vínculos culturales. En el caso concreto de sociedades como la nuestra, la interculturalidad es una puerta abierta a muchos futuros, pero debe estar acompañada por una productividad fértil en lo material y en lo humano: el despliegue de la técnica

de la mano del sentido de su acción. El paso de sociedades en perpetuo conflicto a sociedades generadoras de conocimiento necesita anfibios culturales que fomenten el mutuo conocimiento, de tal forma que el encuentro de compatibilidades y formas de convivencia se convierta en norma cultural de comportamiento (60, p. 134; 71, p. 25 y 131).

En sociedades inmaduras y subdesarrolladas, donde los controles legales y morales no funcionan, este maestro puede aportar su acción para suavizar o evitar los conflictos a través de la intensificación de la vida social y la aceptación abierta de sus tensiones. Donde el poder legal y las normas morales carecen de efectividad, el único regulador eficaz del comportamiento de un grupo es la primacía reconocida de la colectividad y sus expresiones culturales. Y en las relaciones con los otros grupos y sus tradiciones, en la medida en que el anfibio cultural es un intérprete y un facilitador del entendimiento mutuo, en esa misma medida se puede constituir en factor de pacificación.

Los procesos educativos que él genere en un contexto complejo de interculturalidad y conflicto pueden ayudar a que los protagonistas encuentren razones y estructuras similares en medio de su diversidad para construir juntos una forma aceptable de democracia compartida. La diversidad cultural aceptada y fortalecida se puede utilizar para llegar a "un acuerdo mínimo pero sólido" sobre principios fundamentales compatibles con la existencia de distintos caminos ((61, p. 40-43).

La acción educativa del anfibio no sólo conduce a la comunicación entre los grupos culturales, prepara también el terreno para un desarrollo conjunto de la productividad de una sociedad en el terreno de la tecnología y la economía, y la hace fecunda en el mundo del significado, del sentido de la acción (60, 132-133). Esta segunda comunicación entre productividad material y fertilidad significativa complementa los efectos positivos de la tolerancia, el intercambio, el respeto.

Por último, esta descripción del anfibio cultural conduce a la reflexión sobre la clase de alumnos que se formarán en su relación con él. La imagen del anfibio cultural como maestro se confunde con la del ciudadano que necesitan las sociedades contemporáneas de América Latina, porque las virtudes y habilidades encarnadas en el primero se exigen al segundo en la empresa, el gobierno, la comunidad y la familia. En la entrevista concedida a la revista Suiza en 1994, Antanas Mockus describe así al ciudadano del futuro, educado por anfibios culturales:

Va a ser alguien muy versátil, en términos de una permanente movilidad. Movilidad laboral, asimilación permanente de nuevos conocimientos y una gran versatilidad en el sentido de capacidad de interactuar en distintos medios con tradiciones y niveles educativos muy diversos. Probablemente ese profesional debe poseer una moral posconvencional que no simplemente obedece a las reglas porque está bien hacerlo, sino porque ha ido más allá.

Es alguien que ha tenido la experiencia de la relatividad de sus tradiciones y normas y ha logrado jerarquizar fuertemente su estructura normativa y está muy abierto al cambio de planes, de normas, y a la coexistencia de medios sociales (en) los cuales imperan normas distintas. Tiene la capacidad de respetar 'desde dentro' distintas tradiciones culturales, es lo que yo he llamado un 'anfibio cultural'. En eso hay una diferencia grande con la modernidad. En la modernidad hubo respeto al otro, pero como

otro allá. Pienso que en el siglo XXI se tendrá que respetar el mandato desde dentro (63, p. 25).

## 4 EL LENGUAJE Y LOS MEDIOS

### 4.1 LENGUAJE ES COMUNICACIÓN

"El Movimiento Pedagógico expresa nuestra voluntad de retomar la palabra, con el fin de recuperar el dominio teórico y práctico sobre nuestro quehacer. Los educadores vamos a pensar colectivamente sobre lo que hacemos y sobre lo que queremos hacer" (14, p. 38).

El mensaje es claro. El dominio de la palabra es anterior al actuar y se constituye en requisito indispensable para pensar el presente y el futuro de esa acción. Si el oficio del maestro se ejerce en la comunicación con sus alumnos y en la mediación entre tradiciones y culturas, quien no domine el lenguaje no podrá participar en ninguno de estos procesos. El alumno que establece con sus maestros una relación fundada en sólidas bases lingüísticas enfrentará con ventaja la realidad de la vida y la acción sobre esa realidad. La relación cada vez más estrecha de la educación y de los educadores con los problemas de su sociedad obliga a que el lenguaje se vincule cada vez más a acciones eficaces presididas por sólidos discursos sobre el presente y el futuro (11, p. 29 y 28, p. 20).

Más aún, si educación hace relación necesaria con conocimiento, en la actualidad la esclavitud de la percepción sensorial y directa se ha ido transformando en una liberación de la conciencia por la relación entre las personas y sus compromisos con el quehacer dentro de la sociedad y su cultura. La experiencia individual, si se acumula solitaria y no se comparte, carece de sentido y será siempre extremadamente limitada por carecer de variedad en sus puntos de vista y no disponer de lo ya experimentado por otros a lo largo de la historia. Sólo a través del lenguaje se pueden encontrar nexos con el saber socialmente acumulado, con la experiencia de los otros y que también conocen.

En *Presupuestos filosóficos y epistemológicos del privilegio del currículo*, Antanas Mockus (1987) es claro al afirmar que "hoy en día, si queremos pensar en el conocimiento, tenemos que pensarlo en sus intensos enlaces con el lenguaje y la acción" (23, p. 139 y 27, p. 111). Las realidades que rodean los diferentes accesos posibles al conocimiento a través del lenguaje y las condiciones de relación entre la forma del lenguaje que se domina y los alcances de nuestra acción sobre la realidad, son una preocupación del Grupo de la Nacional y razón de su búsqueda de respuestas en las obras de Bernstein y Wittgenstein.

4.1.1 Juegos y códigos de lenguaje en la escuela. La importancia del lenguaje en los procesos de la educación y el conocimiento se sustenta con una relativa facilidad en un campo general como el que presentamos en el numeral anterior. Descender a la

cotidianidad de la escuela y la actividad científica es más dispendioso y, si se quiere, más duro de encarar por su cercanía a las limitaciones de la vida real.

En *Las fronteras de la escuela*, el Grupo recurre a Wittgenstein para presentar la complejidad del uso del lenguaje cuando nos salimos de las situaciones coloquiales de cada día. Entre el ambiente escolar y el extraescolar, así como entre una disciplina académica y otra, el lenguaje cambia de tal manera que podemos hablar de que en cada uno de ellos se maneja un lenguaje completo en sí mismo y cada uno de estos lenguajes preside una forma propia de comunicación entre quienes lo manejan<sup>32</sup>. A cada uno de estos 'lenguajes dentro de un lenguaje' Wittgenstein lo denomina *juego de lenguaje* y le otorga tanta importancia, que equipara la formación en cualquier disciplina al proceso de aprendizaje de los juegos de lenguaje que en su interior se manejan.

La oposición entre conocimiento escolar y extraescolar oculta también la existencia de diversos juegos de lenguaje y desnuda una realidad innegable: quien no logra tener acceso al dominio de los juegos de lenguaje propios del conocimiento escolar no llegará nunca a tener las mismas oportunidades de vida que tendrá quien sí lo haga. Ya mencionamos como, en el debilitamiento de las fronteras de la escuela, las formas de conocer propias de la academia invaden ámbitos privilegiados de la vida laboral, social, política y recreativa (numeral 3.1.2) en los que sólo se desempeñará

<sup>32</sup> WITTGENSTEIN, Ludwig. *Los cuadernos azul y marrón*. Madrid: Tecnos, 1984. p. 115-116. Citado en 71, p. 37.



adecuadamente quien posea los patrones de comunicación, los juegos de lenguaje propios de cada ambiente (39, p. 52-53).

No es sencillo llegar a ese múltiple dominio de juegos de lenguaje: las diferencias entre los lenguajes escolar y extraescolar son numerosas y profundas, el paso del lenguaje común al lenguaje de una disciplina de orden académico implica reconocer significados distintos a palabras, expresiones y relaciones aparentemente iguales. La trama de las conexiones significativas liga a la persona con el mundo propio de cada disciplina: "Lo que mantiene unido el barco al muelle es una soga y la soga consta de fibras, pero su consistencia no la recibe de una fibra que atraviese la soga de un extremo a otro, sino del hecho de que haya un vasto número de fibras que se entrelazan"<sup>33</sup>.

Más aún, no existen reglas claras ni gramáticas definitivas para comprender los juegos de lenguaje de cada disciplina o del mundo escolar como tal, porque la interpretación de los significados se fundamenta en la capacidad de asociar, relacionar, intuir en cada situación lo que hay detrás de ella. Saber establecer nexos de comunicación con los que dominan los juegos de lenguaje en la escuela es un camino para ir de un lenguaje a otro con facilidad y sin perder la noción de ubicación en cada momento (71, p. 36-49).

<sup>33</sup> WITGENSTEIN, L. citado en: 71, p.45.

El análisis de los juegos de lenguaje es un signo de la preocupación del Grupo de la Nacional por los problemas de la sociedad en la que los maestros se desempeñan. Detrás de las desigualdades sociales y la dificultad para ascender en la escala social hay un grave problema de comunicación: quien no comprende el lenguaje en un ambiente determinado, se coloca en franca desventaja para tener acceso a los beneficios que allí se pueden obtener en trabajo, remuneración, cultura, etc. Los miembros del Grupo encontraron (ya lo mencionamos) en los trabajos de Bernstein un paso más adelante en el estudio de las relaciones entre el lenguaje y la problemática que se deriva para el individuo de su mayor o menor dominio del mismo.

El origen del problema entre lo lingüístico y lo social está en el mismo contexto familiar y se prolonga normalmente en la escuela. Si no hay un ambiente cultural muy específico que rodee al niño desde la cuna y lo acompañe en el hogar hasta el ingreso a la escuela, con dificultad ese niño podrá superar, a nivel de lenguaje y pensamiento, la dependencia de lo puramente sensorial e inmediato. Para Bernstein, este niño vivirá inmerso en códigos lingüísticos restringidos, separado contra su voluntad de la posibilidad de manejar los códigos elaborados de quienes logran ir más allá de esa experiencia inmediata para llegar a interpretar la acción humana en términos de contexto ... "mediante significados indirectamente relacionados con la base material, acudiendo a enunciados racionalizables y racionalmente discutibles sobre el 'mundo externo', el 'mundo interno' o el 'mundo socialmente normativo' considerados desde

puntos de vista que presuponen el descentramiento de los hablantes y actores involucrados" (27, p. 110).

No es posible llegar a pensar en cambios importantes en la vida individual y grupal si no se trasciende el momento actual para pensar en función de contexto, en un horizonte más amplio en el espacio y el tiempo. Por esta razón, en una circunstancia igual, unas personas captan, interpretan y actúan de una manera y otras de manera diversa, con efectos contrarios para sus más íntimos intereses (39, p. 53 y 18, p. 28-29). Las consecuencias sociales de esta oposición entre el dominio de códigos restringidos y elaborados, marcan lo que podemos llamar un difícil pero positivo momento de realismo en la reflexión del Grupo sobre los alcances de la teoría de la acción comunicativa y sus aplicaciones en educación y pedagogía.

En el fondo, cuando se dice que el remedio para las situaciones de desigualdad de oportunidades e injusticia social se encuentra en una mejor y más amplia educación, se está hablando de conocimiento y, más exactamente, de mejorar y ampliar las posibilidades de comunicación de la población. En educación, entendida como campo de interacción, el lenguaje es el medio para participar de sus beneficios (7, p. 41). En vez de dedicar el tiempo al análisis de las diferencias sociales y sus efectos, es importante reconocer que el dominio del lenguaje ubica a las personas en la sociedad. Para pensar en un mejor futuro, es de esperar que las prácticas sociales sustentadas en altos niveles de posesión del lenguaje permitan llegar a acciones comunes motivadas por razones compartidas (acción comunicativa):

El dominio del lenguaje es determinante en la vida social ... Permitir que cada cual experimente realmente la fuerza de los argumentos y de los saberes, evitar en la escuela una pérdida de sentido que llegue a romper la comunicación y, para ello, poner un gran énfasis en el lenguaje: éste podría ser un criterio de calidad que nos oriente en nuestro quehacer cotidiano como maestros (21, p. 61).

Cuando se habla de lenguaje y comunicación en la escuela no se habla de una asignatura específica (español, literatura), se trata de que el niño, en todos los contextos, entienda la importancia de saber preguntar y responder para pensar y actuar. El énfasis actual en la investigación dentro del proceso educativo se traduce en la profundidad de ese saber preguntar que no espera respuestas inmediatas y soporta en el lenguaje adecuado la superación del momento fugaz (21, p. 67 y 28, p. 44-45). En resumen, el lenguaje ES la educación cuando su corrección gramatical concuerda con el momento social de su uso, cuando dos personas se reconocen como tales "en la comprensión de significados idénticos"<sup>34</sup>.

#### 4.2 'EL MEDIO ES EL MENSAJE'

En su sentido originario denominamos lenguaje a un conjunto de sonidos articulados y estructurados cuya interpretación hace posible la comunicación entre las personas.

<sup>34</sup> HABERMAS, Jürgen. Citado en: 71, p. 96.

La versión gráfica del lenguaje, la escritura, es el medio estructurado más antiguo utilizado para conservar la cultura y las tradiciones de cualquier sociedad. Muchos siglos después del primer alfabeto surgieron formas nuevas de conservar y de hacer llegar el lenguaje a grandes distancias y con amplitud inimaginable de destinatarios. Telégrafo, teléfono, radio, televisión, cine, fotografía, informática y otros no sólo extendieron el dominio del lenguaje hablado y escrito, sino que crearon, en algunos casos, sus propios códigos 'lingüísticos' a través de la invención y desarrollo de nuevos significantes. Fotografía, cine y televisión nos pusieron desde hace años a interpretar el lenguaje de sus imágenes, no siempre acompañado del lenguaje oral o escrito, pero sí dando en todo caso nuevos significados y relaciones al mismo. La segunda mitad de este siglo ha sido marcada por la cultura de los medios de comunicación gracias a la amplitud de su cubrimiento y a la sofisticación tecnológica y semántica que han adquirido y continúan adquiriendo.

Uno de los lados positivos de esta revolución es el incremento de los medios técnicos para la comunicación entre las personas, mientras su debilidad radica en la superficialidad con que circula, en muchos casos, esa misma comunicación (49, p. VIII). Si bien es verdad que muchos logran conocer hoy más cosas, las distancias entre el público promedio y quienes dominan a profundidad el conocimiento preocupan a más de uno.

Con el crecimiento vertiginoso de la importancia de los medios se produce una homogeneización cultural perniciosa: la cultura se consume pasivamente, según lo

indiquen los dueños del poder y de los medios. Las masas son sólo receptores de contenidos que se les entregan a través de medios muy eficaces.

Los mensajes publicitarios terminan el trabajo de deformación de la cultura, vendiendo verdades amañadas o falsedades sobre el modo de vida. El lenguaje se reduce a un simple instrumento al servicio de fines comerciales con muy bajos controles éticos (17, p. 85-86). La fuerza que se le quiera imprimir a la cultura en las escuelas y universidades se atenúa hacia fuera con esa proliferación de los medios de comunicación que difunden cantidades de información de las calidades más disímiles. El ciudadano común está lejos de poder seleccionar con buen criterio los avances científicos o ideológicos presentes en medio de ese 'mar de basura'(22, p. 83).

4.2.1 La escritura es la cultura. En *La misión de la universidad* (1987) el profesor Mockus defiende el uso de la palabra hablada y escrita en la educación. Criticar que la educación gire alrededor de la palabra es desconocer que desde los griegos la enseñanza se ha basado en el lenguaje hablado como expresión colectiva, casi siempre acompañado de una tradición escrita y por el permanente examen del decir a través del obrar. Toda tradición seria ha sido mediada por una tradición verbal y escrita a la que se exige que tenga consecuencias en la particularidad de la vida, que la fuerza de ese conocimiento se ponga a prueba en lo cotidiano (22, p. 85 y 94).

En la universidad (si se ha empezado en la escuela) el ciudadano tiene la oportunidad de enfrentar la multiplicidad de información de los medios a través de la lectura, su crítica y su contrastación. La fuerza de la escritura en los medios académicos está en su capacidad de hacer que las preguntas, las respuestas y los acuerdos permanezcan y se conserven materialmente. Sólo así se puede llegar a la acción comunicativa discursiva (numeral 1.4.3), porque el escrito permite que se supere la situación del momento: la frialdad de la palabra escrita es la base de la universalización. Cuando todos los interesados en un problema o una discusión académica pueden tener acceso a los mismos textos una y otra vez, la comunicación entre ellos tiene bases firmes de racionalización, de participación efectiva y cualificada (24, p. 5 y 25, p. 71). Ya dijimos también que estas formas de comunicarse y llegar a acuerdos ingresan constantemente al mundo de lo cotidiano para liberarlo del autoritarismo, la dominación y las contradicciones.

Las discusiones de palabra viva se distorsionan por la intensidad de los sentimientos y las pasiones. Las grandes discusiones académicas se han sustentado en los textos escritos: en ellos se reconoce al otro como autor, como universalizador del pensamiento, desprendido de sus circunstancias inmediatas. Un interlocutor válido puede llegar a sentir la obligatoriedad del argumento escrito con más facilidad que la de una frase bien argumentada pero con concesiones al calor de la discusión (22, p. 63-64; 23, p. 153 y 44, p. 166). La universidad es prototipo de un medio en el que la acción comunicativa se encuentra mediada por la escritura y la tradición escrita. Allí se escribe mucho y se recurre a los textos ajenos para racionalizar las discusiones,

porque gracias a la escritura se hacen presentes muchos interlocutores y se ahorra el camino ya recorrido por otros.

En un medio académico convive el dogmatismo de la tradición escrita con la invitación metodológica a discutirlo todo, pero sólo quien ha pasado por un proceso de formación en el que se reconocen la autoridad y el paradigma científico, puede tener seguridad para ponerlos en duda y sostener nuevas posiciones (68, p. 132-133 y 22, p. 61-62). En las tesis sobre educación que propone Antanas Mockus en *¿Informática sin escritura?* (1987), tres de ellas sustentan la importancia de la escritura:

Tesis 5: La cultura académica es fundamentalmente el acervo resultante de la acción comunicativa discursiva potenciada por la escritura y afinada en su empleo para la organización e interpretación de otras formas de acción. La interacción educativa se caracteriza porque en ella se hace posible al acceso a ese acervo.

Tesis 6: Sólo en el marco de una *interacción intensa y prolongada* con portadores de una determinada tradición escrita, puede el sujeto apropiarse y acrecentar la riqueza cultural decantada en esa tradición.

Tesis 7: En la educación se configuran y cultivan *situaciones interactivas específicas* en las cuales los discursos descentrados objetivados en la tradición escrita cobran sentido (24, p. 6)

4.2.2 La escritura en la escuela. Aprender a leer y escribir significa abrir dos puertas que son fundamentales en el proceso educativo: la de la comunicación y la de la cultura. Aunque es posible pensar que ambas son inseparables y sólo hay un camino



común detrás de ellas, cada una tiene su importancia especial, su ángulo particular. Como medio de comunicación, el lenguaje escrito nos presenta a nuestros contemporáneos y como medio de acceso a la tradición cultural nos pone en contacto con los que nos precedieron, con los ausentes.

Aprender a leer y escribir es aprender a conocer de una manera segura toda la realidad y la imaginación que nos rodean. El niño debe acercarse a todos los temas con la misma actitud de descubrimiento con que abre el camino de la lengua materna. Es imposible, por supuesto, lograr niños que se acerquen al conocimiento, la comunicación y la cultura a través de la escritura si sus maestros no son escritores y lectores por convicción y por gusto (40, p. 43, 46-47). Si por la escritura se potencia y media el papel de ambos en la educación, es el maestro quien debe leer, interpretar y controvertir los textos para poderlos convertir en parte de su argumento y su acción. Si el maestro no es dueño de lo que enseña, difícil será para sus estudiantes apropiarse el conocimiento (44, p. 168-169).

En la escuela el dominio del escribir es progresivo, primero como medio de comunicación y luego, poco a poco, como medio de expresión de la riqueza interior y de la experiencia compartida. Como lo escrito permanece en el tiempo y puede ser utilizado una y otra vez con distintos fines y a través de múltiples interpretaciones, el niño va aprendiendo que se es más responsable de lo que se escribe que de lo que se dice. Leer lo que otros han escrito tiene que experimentarse como un gusto y un descubrimiento plenos de emoción. Para el maestro y para el alumno el texto escrito

es un mundo abierto a muchas culturas e interpretaciones, que va transformando en el niño el gusto original por el saber en una decisión consciente que ya hemos visto descrita como 'voluntad de saber'.

En el mundo del conocimiento escolar es ideal llegar a esa combinación equilibrada entre el gusto y el trabajo abnegado que harán del hombre del mañana un elemento que aporte a la sociedad y se sienta autorrealizado en su quehacer (21, p. 65, 67-69). Grandes cambios se verían en un país en el que la lectura y la escritura logaran que muchos pusieran sus ojos más allá de lo inmediato y cotidiano para enfrentar la realidad sustentados en la experiencia histórica de la cultura (40, p. 43).

4.2.3 Las posibilidades del lenguaje audiovisual. No es difícil percatarse de que en los años del Movimiento Pedagógico el Grupo de la Nacional privilegió de manera casi exclusiva el lenguaje escrito como esencial al desarrollo de la cultura escolar, en detrimento (casi olvido) de los demás medios de comunicación como vehículos del conocimiento. Sin embargo, de manera muy sutil, la realidad de la revolución de las comunicaciones se impuso para ocupar un puesto al lado de la imprenta y su secular tradición. Fue Carlos Eduardo Vasco, un acucioso admirador y crítico del Grupo, el primero en notar la apertura hacia otros medios de representación gráfica de la realidad<sup>33</sup>. No podía ser de otra manera tratándose de matemáticos y físicos que

<sup>35</sup> VASCO, Carlos E. Consensos sobre la enseñanza de las ciencias. En: Educación y Cultura. No. 21 (1990); p. 96.

recurren cotidianamente a gráficas, figuras y esquemas. Si en la evolución de la cultura la invención del lenguaje y su escritura son hitos decisivos, no menos cierto es que antes de hablar el hombre hizo gestos y desarrolló formas primitivas de pintura, escultura y música como expresiones individuales y colectivas.

En este final de siglo el texto escrito y la biblioteca se han liberado del papel y los anaqueles para extenderse por el mundo a través de la vía electrónica y digital de las autopistas de la información, acompañadas por la imagen y el sonido del cine, la televisión, la radio el teléfono y la fotografía.

La informática vino a unificar y potenciar las virtudes - y defectos - de todos los medios y sus lenguajes. Aunque con dificultad, las puertas de la escuela han empezado a abrirse a los nuevos medios y muy difícilmente podrán evitar la profunda sacudida que ese ingreso representa (27, p. 130 y 57, p. 145), porque ellos son, lo mismo que la imprenta, soportes para enriquecer el conocimiento, conservar la tradición, tomar decisiones y orientar la acción humana. Su poder de comunicación permite que más gente tenga acceso a más interpretaciones de la realidad y eso siempre ha sido un anhelo cultural de la sociedad. Es evidente que el aprovechamiento dependerá de la aplicación de pedagogías abiertas a las posibilidades de estos medios y capaces de darles un sentido propio.

No es sencillo para la pedagogía llevar por el sendero de la acción comunicativa unos medios hasta ahora utilizados, con demasiada frecuencia, con intenciones y técnicas

de pura acción estratégica. Si en algo son eficaces los medios es en cautivar y convencer sin pasar por argumentos y sin esperar - ni siquiera posibilitar - respuestas críticas y razonadas por parte de los destinatarios (24, p. 9; 23, p. 155-156 y 21, p. 70). La capacidad de seducción de los medios, encarnada en la unión de sus posibilidades técnicas y estéticas con las estrategias estructurales de su manejo, conduce al individuo a sentimientos y actitudes de certeza en el conocimiento que evaden o debilitan la elección consciente. Sin una adecuada educación, los grupos sociales no pueden establecer formas de llevar los medios a comportarse conforme a sus fines sin caer en poder de la fuerza de convencimiento de la 'puesta en escena' que ellos imponen por encima del raciocinio consciente:

Lo que hoy en día cuenta no es entonces la coherencia lógica en la amplitud de alcance de una explicación de la realidad, ni la capacidad de esa explicación para ofrecer de manera implícita o explícita directrices para la transformación de esa realidad. Lo que vale contemporáneamente es la puesta en escena, la composición, la ubicación relativa, la jerarquización y la asociación abrupta o sutil de los fragmentos. La escenografía que reubica permanentemente trozos de sentido, de cultura, de experiencia, se ha convertido en el medio ideológico por excelencia (49, p. VII).

Antanas Mockus (1996) resume estas reflexiones de manera un tanto realista: "El equivalente del texto lo describe a nivel masivo la televisión y hoy, en cierto sentido, no se puede decir nada si no se sube en los cuentos de hadas, o en las tragedias, o en los dramas que ese medio promueve" (73).

En *Representar y disponer* (1988), él mismo presenta las bases para una valoración de los medios visuales en el proceso de conocimiento como ayuda imprescindible para objetivar lo conocido y decidir sobre ello. La regulación consciente sobre el mundo de la imagen permite ligar la revolución de los medios con un conocimiento discursivo de alta calidad. La disponibilidad de elementos de información por parte de muchos permite compartir experiencias en niveles de universalización nunca antes pensados (28, p. 121-128).

Más aún, las estrategias publicitarias de presentación del 'producto' son funcionales cuando se trata, en investigación, de identificar y delimitar objetos de estudio: identificación inmediata, conocimiento de características ... . El predominio de la imagen como mediadora del conocer significa disponer de más elementos - y más atractivos - para el desarrollo de la cultura y la ciencia (31, p. 47-51).

4.2.4 La revolución informática. En 1987, con la publicación de *¿Informática sin escritura?* y, al año siguiente, de *Pedagogías, escritura e informática*, Antanas Mockus enfrenta su fidelidad al medio impreso con la nueva realidad de los medios informáticos:

Mirada desde el campo de la educación, la informática puede ser vista como la irrupción largamente esperada de nuevos *medios educativos* que potenciarían radicalmente los procesos de enseñanza transformándolos de manera análoga a como los medios de producción aparecidos en los dos últimos siglos han cambiado radicalmente las formas de producción y han

t

multiplicado vertiginosamente la eficacia del trabajo humano (27, p. 137, nota 11).

El eje del enfoque no es entonces una ruptura de los canales de comunicación escolar, sino una revolución que los dinamiza y los potencia a niveles impensables hace unos años. La escritura en particular se afianza como la herramienta lógica más apta para 'regular, disponer y controlar' la acción humana en diferentes niveles, de tal manera que quien haya sido educado en su tradición y en la riqueza de su significado en la comunicación, lejos de tener dificultades es candidato idóneo para navegar de manera autónoma y eficaz en este mar de información electrónica (22, p. 73 y 27, p. 109).

La informática unifica, a través de su actual desarrollo, la utilización simultánea de imagen y sonido e incorpora a través de las redes la posibilidad de acceder al cine, la radio, el teléfono y la televisión. El usuario aislado de sus semejantes frente a la pantalla del computador se ha convertido en ciudadano de la aldea virtual en la que uno de sus problemas puede ser el de Susanita, la amiga de Mafalda: "no poder dejar de comunicarse con otros" . El freno a la socialización que preocupaba a los educadores hasta hace pocos años ha desaparecido y la informática plantea, en su reemplazo, la necesidad de asimilar y dimensionar nuevas formas de convivencia a través de las autopistas y las redes de información. La frialdad de los datos, la rigidez

de los programas y sus procedimientos, se deben armonizar con la apertura de la imaginación en la utilización de los contenidos.

La cultura escolar tiene la oportunidad de adquirir una especie de omnipotencia si reorganiza a su servicio todo el poder de la información, el manejo de los datos que se brindan en el ámbito informático (27, p. 118-119) y la lógica propia de su programación:

Según la intensidad y la modalidad de su incorporación, la informática puede llegar a ser en el campo de las prácticas educativas una o varias de las siguientes cosas: una herramienta cognitiva (nos parece su destino más probable); una herramienta didáctica; un nuevo campo de experiencia y conocimiento, valioso por sí mismo y sobre todo valioso en tanto que fuente de metáforas y modelos para otros campos de experiencia y conocimiento; un objeto cultural que resulta ser expresión por excelencia del desarrollo científico y tecnológico contemporáneo y que como tal tiene importantes implicaciones simbólicas y motivacionales (27, p. 127).

Nuevos maestros y nuevas actitudes pedagógicas serán necesarios para cambiar el sistema educativo y llevarlo a que forme parte de este nuevo mundo. La educación que surja será más cercana a la sociedad y a su forma de actuar pero no necesariamente será más barata ni llegará por sí misma a más personas, porque otros factores ajenos a la tecnología manejan esas variables. La informática puede penetrar en la escuela como herramienta de trabajo intelectual con una potencialidades que se desarrollarán a partir de sistemas pedagógicos preexistentes que por sus características encajen en las posibilidades de los nuevos medios. Las condiciones de

pertinencia y racionalidad de la informática como herramienta se deberán sustentar sobre las bases clásicas de la escritura y su tradición.

Este nuevo maestro deberá tener bases pedagógicas sólidas, acompañadas de un suficiente dominio de la informática para permitir que esta última esté al servicio de la comunicación y el conocimiento académico. Es importante que el maestro, como individuo y en grupos, llegue a interesarse en hacer de su práctica pedagógica algo ligado al modo de ser de la informática, superando con sentido un simple aceptar su intromisión (27, p. 119,117 y 130). Maestros y alumnos deben sumergirse en la nueva cultura y no quedarse en la materialidad de ese océano de información; es necesario que naveguen juntos en ese contexto comunicativo para identificarse con él, aprovechar la trama de sus relaciones, mirarlo con ojo crítico y organizar la acción sobre la realidad.

Hay pedagogías que se dinamizan en este nuevo ambiente y es posible que en la identidad de la informática se encierren nuevos conceptos pedagógicos y el modo de ser de la cultura académica del futuro esté apenas dando sus primeros pasos (27, p. 109). Después de todo, el Grupo no ha expresado todavía su análisis y su reflexión sobre la presencia progresiva de los multimedia y la popularización de Internet y sus similares en el hogar, la oficina, la universidad y la escuela. Dos posibles caminos se abren para la educación:



•

Una sociedad con elevada cultura y una intensa comunicación masiva, pero formada para saberla interpretar.

Una élite culta y grandes masas a merced de la arbitrariedad de la comunicación masiva.

En el primer caso, deseable en términos de acción comunicativa, cada sociedad es dueña de lo suyo, con sus valores y su relatividad que le impiden relaciones de dominación con otras sociedades. En su interior, la fortaleza radicarán en la amplitud del acceso a la cultura académica y a las bases del conocimiento científico (71, p.31-32). Este trabajo educativo está hoy indisolublemente ligado al manejo de la imagen y la comunicación masiva como elementos de la interacción entre maestro y alumnos, alumnos entre sí y todos con la comunidad. A su vez, como la calidad de estas redes humanas es la que define hasta dónde los medios técnicos son eficaces en términos de cultura (69, p. 636-637, 670), es conveniente concluir este análisis con una precisión sobre el papel que allí representa el maestro:

No es lo mismo saber leer y escribir que ser portador de la tradición escrita. En el caso de la informática, sólo un magisterio de calidad podrá lograr que los nuevos medios se inserten adecuadamente en la sociedad y sean apropiados en un proceso de mediación cultural. Tanto en el mundo de los libros como en el de la informática, el estudiante realizará posteriormente un trabajo autónomo si sus maestros encarnaron la cultura que le transmitieron (24, p. 2).

## 5 PEDAGOGÍA Y COMUNICACIÓN

La relación pedagógica es comunicación en la cual el maestro efectivamente se entrega, efectivamente da algo de sí, en la cual está comprometido con los estudiantes como individuos reales que se están conformando en la escuela, en el contexto de relaciones dentro de las cuales la relación con el maestro es determinante (9, p. 42).

Es fácil encontrar detrás de estas palabras las pretensiones de validez de la teoría de la acción comunicativa (numeral 1.3) aplicadas en este momento a resaltar el papel del maestro como interlocutor válido en la comunicación educativa. El papel del estudiante, el otro interlocutor, está ligado al maestro:

La diferencia entre una pedagogía que busque ... introducir a los alumnos a la investigación y permitirles expresar su capacidad y creatividad, y una práctica pedagógica que no satisface estos ideales ... puede estar en el énfasis que, en uno y otro caso, se dé a las preguntas de los niños, a sus intentos de explicar y organizar las observaciones, y a la dinámica de las discusiones entre los alumnos (20, p. 20)

El camino de la educación, que conduce a la integración en la sociedad, es recorrido por dos tipos de caminantes: los estudiantes, que aportan su deseo de saber, y los maestros, que son el camino para que ese deseo de saber sea convertido en voluntad de saber. Todos los acuerdos en el camino deben hacerse entre maestros y alumnos a través de un proceso de comunicación en el que los dos son protagonistas, aunque los

papeles que se desempeñan sean diferentes en algunos aspectos. Al maestro en particular se le ha encargado la misión de lograr que los estudiantes recorran el camino y lleguen a las metas que la sociedad ha fijado; a él le corresponde establecer la comunicación, iniciar el proceso y participar en él hasta el final.

En este orden de responsabilidades, lo primero que se exige al maestro es la competencia comunicativa (numeral 1.1) entendida, en el contexto educativo, como competencia pedagógica "... especialmente desarrollada en cuanto a las posibilidades de suscitar y adelantar procesos de discusión racional, de involucrar de manera afortunada el saber socialmente decantado por escrito y de apoyarse en la discusión y en la tradición escrita para reorientar o reorganizar la acción, valiéndose básicamente de su aplazamiento" (71, p. 20).

El maestro debe ser capaz de convertir la relación con sus estudiantes en una búsqueda de entendimiento y acuerdo asumida libremente a través de actos de comunicación (actos de habla) afortunados. Esta competencia es pedagógica en cuanto va orientada al acceso al conocimiento y al saber socialmente heredado presente en la escritura y las artes. Los estilos que se impriman a este quehacer pueden ser variados, pero deben coincidir en ese trabajo por llegar a orientar, interpretar y racionalizar las acciones mediante su aplazamiento, liberándolas de las ataduras de lo inmediato y lo puramente instintivo (71, p. 20).

## 5.1 LA ENSEÑANZA COMO INTERACCIÓN

En nuestra caracterización de las relaciones entre pedagogía y comunicación en la obra del Grupo de la Nacional es necesario considerar la enseñanza, entendida como la práctica de la pedagogía, para no perder contacto con la cotidianidad del trabajo del maestro<sup>36</sup>. En 1984, en el trabajo sobre la formación de la actitud científica en el niño, el Grupo de la Universidad Nacional acoge las conceptualizaciones de Habermas sobre la interacción para delinear la enseñanza como un proceso interactivo, dotado de finalidades, propósitos e intenciones con un sentido muy claro que evita que se la considere una simple acción instrumental (7, p. 11-18).

Tres características de la enseñanza como interacción configuran este sentido:

- En la enseñanza, las finalidades orientan sin subordinar todo el proceso a ellas. Pueden aparecer otros elementos que las modifiquen y enriquezcan su sentido.
- Las personas que intervienen en ella, en la dialéctica de su reconocimiento y en la medida en que asumen sus compromisos, pueden chocar y cambiar sus actitudes. Todo el proceso es susceptible de readecuación y evaluación

<sup>36</sup> Olga Lucía Zuluaga ha resaltado la diferenciación necesaria entre la pedagogía como discurso acerca de la enseñanza y la práctica de la enseñanza como práctica pedagógica. Ver: DIAZ, Mario. El campo intelectual de la educación en Colombia. Cali: Univalle, 1993. p. 191-205.

t

sin relativizarse en su esencia. Situaciones de aparente fracaso se superan y se integran al éxito de la interacción.

- No es posible la enseñanza como interacción sin un mínimo de conciencia de pertenencia en todos los que en ella participan (7, p. 15-17).

La enseñanza es un proceso de comunicación que se inscribe en el contexto cultural de una sociedad que la considera ligada a la conservación de sus tradiciones y al desarrollo histórico de sus instituciones. Tiene su fundamento en la primera socialización que se da en el seno de la familia y se juzga por pautas puramente culturales: fidelidad a una tradición, oposición a toda dominación que distorsione la comunicación, papel de lo colectivo en su propia historia y crítica constructiva de sus tradiciones. Las diferencias y contradicciones son expresión de la cultura misma en la que se comparten un lenguaje y unas normas fundamentales:

Reconocer el carácter interactivo de la enseñanza es también abrir la posibilidad de abordar las relaciones que se dan en la escuela como relaciones siempre ambivalentes de reconocimiento, de cooperación y de conflicto. Probablemente, el grado de compromiso de una persona con las actividades propias de la escuela puede comprenderse mejor en el seno de la trama de significados y de conflictos vivida y confrontada por él como el resultado de 'producciones' deficientes y exitosas (7, p. 17-18).

En este contexto es posible que tengamos que considerar que para los alumnos es primordial aceptar en sus maestros la pretensión de sinceridad por encima de la misma pretensión de verdad. Si priman la comunicación y la interacción, la sinceridad conduce a la rectitud y la verdad se espera, pero no se exige como un

dogma (27,p. 134). Más aún, en la comunicación de la enseñanza no se debe esperar el llegar a acuerdos por la mera comprensión de lo presentado por el maestro: la base es la argumentación a favor y en contra que permite llegar con toda libertad a aceptar la mayor o menor solidez de lo enseñado (68, p. 132). Desde la primaria el niño debe reconocer la posibilidad de explorar, de tantear y equivocarse como partes positivas de la búsqueda de la verdad en el conocimiento. Preguntar y dejar la imaginación libre no deben chocar con el sentido de dirigir, deben favorecer la comprensión de que aprender es "un quehacer orientado por criterios racionales y exigencias interiorizadas" (3, p.76).

La enseñanza es una forma de comunicación en la que se busca una racionalización a través del entendimiento y la colaboración de los que se relacionan. No se puede entender como un 'actuar sobre', es más exactamente un 'entenderse con' otro, donde se aceptan momentos de desacuerdo, de acción estratégica, de propósitos opuestos (44, p. 170; 68, p. 128-129) entre individuos provenientes de los más diversos contextos familiares y sociales. Cada uno aporta a la interacción sus determinaciones afectivas, cognoscitivas y socioculturales que, si se desconocen, serán obstáculo para el acuerdo y la comprensión, con grande posibilidades de conducir a actitudes no científicas en la formación del niño (7, p. ix; 44, p. 170 y 68, p. 128-129).

En la práctica pedagógica de la enseñanza es necesaria esa humildad fundamental en la que los protagonistas se reconocen mutuamente en sus posibilidades, aceptan las limitaciones del otro, suponen sus predeterminaciones, ninguno trata de dominar o

manipular al otro y ambos buscan llegar a acuerdos libres de imposición. Esta humildad fundamental de maestros y alumnos al relacionarse entre ellos se extiende también a la forma en que juntos se acercan al conocimiento: en el progresivo conocer de las ciencias orientado a la apropiación de sus fundamentos, se debe dar una conciencia permanente del conocer que no es lo mismo que una convicción del dominio del saber. Esta última puede conducir a un dogmatismo que se fija en la seguridad del conocimiento como algo permanente e irrefutable. La conciencia de conocer reconoce los límites, cambios y temporalidad del conocimiento como algo en proceso permanente de construcción.

Esta actitud científica de vigilancia y receptividad en la relación con el conocimiento es un estado de pedagogía permanente que cuestiona, reformula y reinterpreta sin descanso (7, p. 125-126). En el esfuerzo por obrar con espíritu científico, maestro y alumno dejan de lado el subjetivismo para acercarse a la ciencia en su necesaria objetividad y normatividad, y lo retoman para conservar la capacidad de crítica, la intuición, la creatividad y, especialmente, la conciencia del dominio de su racionalidad en la creación de estos sistemas conceptuales (7, p. 134).

En el maestro esta doble actitud científica hacia el conocimiento está marcada por el propósito de comunicarlo a sus alumnos. El tiene que revisar cotidianamente el saber, organizarlo discursivamente, porque en el acto de enseñar se espera de él una veraz y sincera conciencia de ese saber en la que reconoce la capacidad de comunicarlo. El maestro, como el hombre de ciencia, reúne en su quehacer la

objetividad con la necesidad de manifestar sus razones, enfrentar racionalmente sus errores, superar la inmediatez y salir del dogmatismo para relacionar diferentes conceptos (7, p. 124-125 y 127-128; 18, p. 27). El maestro adopta esta perspectiva en la práctica de la enseñanza de la misma manera que el científico lo hace para comunicarse con los miembros de su comunidad, con la salvedad de que él se obliga a inducir a otros a aprender con él:

En la relación pedagógica no es sólo un conocimiento establecido lo que se comparte, está en juego la formación de una actitud frente al conocimiento y una relación con el mundo a través de la cultura académica. En los distintos niveles de la formación académica se construye una relación con el conocimiento que depende de los protagonistas y de las estrategias de la relación pedagógica. Es el investigador quien puede transmitir el compromiso y la pasión ligados a la investigación (66, p. 109-110).

## 5.2 LOS CONCEPTOS DE PEDAGOGÍA

En *Las fronteras de la escuela* (1995), su última obra colectiva, el Grupo de la Nacional intenta llegar a una propuesta sobre la definición de pedagogía, y la estructura sobre el concepto habermasiano de disciplina reconstructiva, ya aplicado al tema por Antanas Mockus en su artículo *¿Qué es lo que en cada caso vale la pena explicitar?* (1990). En la introducción de la primera obra mencionada se utilizan tres conceptos de pedagogía sobre los cuales inicia el Grupo su reflexión:



la *pedagogía* como el discurso explícito que se preocupa primordialmente de orientar y otorgarle su sentido a las prácticas educativas especializadas (... Aracely de Tezanos).

la *pedagogía* como el sistema de mensajes implícito que se encarga de regular las relaciones entre quienes participan en esas prácticas (Basil Bernstein).

- y la *pedagogía* como el intento de reconstruir las 'competencias' de los educadores y de los alumnos en cuanto tales - primordialmente en sus aspectos especializados - (punto de vista inspirado en los trabajos de Habermas sobre la competencia comunicativa y las disciplinas reconstructivas, que plantean la existencia de un 'saber cómo' pedagógico de parte del maestro y también de parte del discípulo, que podría ser objeto de una reconstrucción; es decir, de una transformación en un 'saber qué')(71, p.8).

En esta primera ojeada se contraponen las concepciones centradas en lo explícito (Aracely de Tezanos) y lo implícito (Bernstein), seguidas de la posición de síntesis (Habermas). Un poco más adelante, en el capítulo primero, complementan estas concepciones con otras tres:

- "Conjunto de saberes propios del oficio de educador": su objeto central es la enseñanza como arte en el sentido de "conocimiento discursivo y universal" y como arte en el sentido de "habilidad en una buena parte inefable que se adquiere solamente en la práctica y el contacto directo" con quienes ya lo dominan. En un último sentido, se ocupa de la relación entre "conocimientos que han alcanzado cierto grado de universalidad" y su enseñanza.

"Conjunto de enunciados que .. pretenden orientar el quehacer educativo , confiriéndole su sentido". Es la dimensión social de la educación, en la que la pedagogía encuentra sentido unas veces sumergiéndose en el ser de la sociedad y otras proponiendo fines y metas.

- "Delimitación de las formas legítimas "de ejercer el oficio de educador. Es la definición que hace Bernstein de las "formas válidas de relacionarse, de comunicarse, y de proceder que sirven de soporte" al 'transmitir' del maestro y al 'adquirir' del alumno (71, p. 13-16).

Para dar el paso de estas seis conceptualizaciones a la constitución de una sola propuesta unitaria, se exigen a sí mismos unas condiciones coherentes con el conjunto de toda su obra:

- Las propuestas anteriores se deben reforzar positivamente, respetando los valores que contienen.

La práctica pedagógica no regida por normas o teorías explícitas debe ser estudiada y ocupar un puesto definido.

No es fácil llegar a comprender la pedagogía como disciplina autónoma y debe explicarse esta dificultad.

- Una conceptualización válida de la pedagogía debe tener un núcleo definido y rico en posibilidades (71, p. 13).

Dadas las condiciones para una definición de pedagogía, se hace necesario ubicar y clarificar un supuesto fundamental: el reconocimiento previo de que las "prácticas de enseñanza ponen en juego conocimientos que son del tipo saber cómo" (71, p. 17), competencias que se dominan en la práctica sin haber sido estudiadas ni reducidas a una teoría explícita. Dar a este tipo de actividad la categorización de disciplina significa la posibilidad de pasar de la habilidad intuitiva de "saber cómo" producir o realizar la enseñanza al "saber qué", el conocimiento explícito, de cómo es que el mismo que enseña comprende su actuar y reconstruye las estructuras que generan la producción de esa enseñanza<sup>37</sup>. He aquí, en orden cronológico, algunas de las versiones de la propuesta de definición de pedagogía elaborada por el Grupo de la Nacional:

En 1990:

Las prácticas pedagógicas obedecen a reglas que son seguidas y transmitidas sin necesidad de hacerse explícitas .... La interacción educativa y las formas de aprender, de enseñar y de juzgar las realizaciones de los estudiantes están gobernadas por un *saber cómo* que en buena parte ha sido adquirido tácitamente (43, p. 2).

Se puede considerar a la pedagogía como una disciplina 'reconstructiva' (en el sentido de Habermas) cuya tarea sería explicitar, transformar en un saber explícito un saber cómo poseído a nivel práctico ... Al mismo tiempo que busca orientar y racionalizar en el doble sentido de comprensión y eficacia, las prácticas educativas, puede legitimarlas socialmente aunque exista un desfase fuerte entre discurso y prácticas reales (43, p. 3).

<sup>37</sup> HABERMAS, Jiirgen ¿Qué es la pragmática universal? Bogotá: UN, 1985. p. 10 (mimeo).

En 1995:

Existe un conjunto de saberes tácito, de *competencias implícitas, implícitamente transmitidas* que se ponen en juego en todo proceso de enseñanza y que *solo excepcionalmente son objeto de consideración explícita*. Ello sugiere la existencia de condiciones para que estos saberes implícitos funcionen. En efecto, hay reglas de juego que tanto los estudiantes como los profesores dominan, las cuales regulan la interacción y la comunicación entre unos y otros y que se adquieren sin que sea necesario un esfuerzo explícito para enseñarlas (68, p. 126).

Propongo que la pedagogía sea vista como una *disciplina reconstructiva* ... Las disciplinas reconstructivas - como la lingüística y la psicología cognitiva - transforman un saber-cómo en un saber-qué. Se trata de explicitar un conocimiento que se posee en el sentido del dominio de una práctica y volverlo un conocimiento discursivo, un sistema de enunciados que puedan ser contrastados, criticados, elaborados (68, p. 128).

La idea que queremos someter a prueba es la siguiente: la pedagogía es una *disciplina reconstructiva* que pretende transformar un saber-cómo, domeñado prácticamente, en un saber-qué explícito (71, p. 18).

Por ultimo, en el epílogo de *Las fronteras de la escuela*, la que consideramos la versión más completa, que enlaza educación, práctica pedagógica y pedagogía:

Aquí se propone y desarrolla una comprensión más dialógica, que reconoce la educación como interacción orientada hacia el cultivo de ciertas formas de comunicación (las propias de la tradición académica). ... La alternativa esencialmente abierta al reconocimiento del carácter dialógico de las prácticas pedagógicas ... , es comprender la pedagogía como una disciplina reconstructiva que pretende transformar un saber-cómo, dominado prácticamente, en un saber-qué, explícito, contrastable con el conocimiento intuitivo de los educadores (71, p. 75-76).

La pedagogía, según el Grupo de la Nacional, se ocupa de la relación de comunicación entre maestro y alumno para llegar al conocimiento socialmente heredado y a la reorientación y reorganización de la acción colectiva por la reflexión sobre ese conocimiento. La enseñanza, como interacción en pos del conocimiento, es el objeto central de estudio y gira sobre el eje de la competencia pedagógica entendida como competencia comunicativa y orientada a formas muy específicas de llegar a conocer.

El Grupo reconoce problemas en su planteamiento que merecen mucho trabajo posterior. La habilidad básica para la enseñanza podría considerarse común a todas las personas, pero la responsabilidad del buen maestro supera el ejercicio intuitivo a través de la explicitación y el ejemplo (que fomenta en sus alumnos y en el observador la reflexión sobre su quehacer).

En la interacción de la enseñanza, ¿también habría una competencia 'innata' en el alumno? Desde este ángulo, se justificaría la reflexión sobre el mutuo respeto entre maestro y alumno, surgido de esa conciencia fundamental de igualdad que impide las relaciones de dominación en la enseñanza. La cultura académica, por otra parte, vincula el dominio de un saber con las formas de comunicarlo: ¿hablaríamos también de 'competencia' implícita en el conocimiento científico?

También se problematiza la relación entre estas formas de llegar al conocimiento y la reflexión sobre fines, objetivos e ideologías de la educación. La neutralidad de la racionalidad comunicativa dejaría a cada sociedad y momento histórico la identificación de sus motivos y fines (71, p. 17-25)<sup>38</sup>.

Privilegiar los procesos de comunicación en la educación y la pedagogía conduce a descubrirlos en todo el quehacer educativo. En el punto de partida, la *pedagogía* define las formas válidas de relación y comunicación en todo el conjunto del proceso de enseñanza de los distintos saberes para que este quehacer sea fértil. La *didáctica* se ocupa de los métodos y las técnicas que se deben adoptar en cada momento y en cada saber para llegar a los fines propuestos. El *currículo* trabaja para llegar a saber qué se debe enseñar, cuáles son los 'saberes legítimos' en cada proceso específico. Por último, "la *evaluación* enseña cuáles son las realizaciones del alumno que se consideran como manifestaciones de una adquisición adecuada de los saberes transmitidos" (23, p. 165; 71, p. 9 y 16).

En la sociedad, una práctica educativa que tenga como eje procesos de comunicación sustentados en presupuestos de validez cercanos a los de la cultura académica, conducirá a actividades colectivas en las que todos se reconocerán como interlocutores válidos (16, p. 64). Las consecuencias históricas en casos como el de nuestra sociedad serían decisivas para el futuro.

<sup>38</sup> El análisis del concepto de anfibio cultural (numeral 3.2.2.2) nos da una visión de la relación íntima entre cada sociedad y su educación.

### 5.3 DE LA PEDAGOGÍA A LOS ESTILOS PEDAGÓGICOS

La definición de la pedagogía como disciplina reconstructiva abre muchas posibilidades de aplicación y de estilos pedagógicos que se caracterizarán por el énfasis que en ellos se dé a alguno de los presupuestos de validez de la comunicación o a una concepción didáctica especial (71, p. 49). En la obra del Grupo distinguimos tres contraposiciones pedagógicas y en ellas las formas de comunicación marcan diferencias fundamentales.

5.3.1 La ascética y el hedonismo. En la pedagogía de corte ascético, la voluntad de saber se funda, se desarrolla y se concretiza en los principios de rectitud y el respeto obediente a las costumbres y normas del medio social. Detrás de una práctica pedagógica ascética se encuentra una moral en la que las inclinaciones y deseos se someten a los dictados de la voluntad y, en muchos casos, se reprimen o se ignoran por razones de obediencia. La 'negación de sí mismo' en aras de la incorporación al contexto normativo de la sociedad, se convierte en un ideal de comportamiento que permite conformar colectividades disciplinadas, eficientes en el desempeño de sus funciones.

En la orilla contraria, la pedagogía de corte hedonista, el fundamento del acceso al conocimiento está en la relación sincera y positiva del individuo con su mundo

interno, sus inclinaciones y sus deseos. Esta pedagogía se respalda con una moral en la que los deseos personales se expresan libremente ante la colectividad y en ella encuentran su regulación: quien se fundamenta en la sinceridad hasta sus últimas consecuencias, reconoce en los otros ese mismo derecho y allí encuentra el límite a sus deseos. El énfasis en el individuo como principio de comportamiento racionalmente estructurado se convierte en la fuente misma de una normatividad social. En un contexto educativo con propósitos de formación, el hedonismo se manifiesta en el privilegio dado a la estructuración del mundo interno y la aparición de la regulación, para no generar contradicción de principios, se estructura sobre la calidad de la comunicación con los demás (71, p. 60-62).

Desde el núcleo familiar hasta la escuela, los grupos de amigos y el trabajo, el hedonismo educativo abre las puertas a la búsqueda del placer con la única condición de no romper las relaciones de comunicación. Y comunicarse requiere una serie de condiciones para que no se rompa la red intersubjetiva de relaciones ni se perjudiquen la historia individual y los propósitos de vida.

En el quehacer educativo, fomentar la pedagogía de corte hedonista significa fortalecer la mediación del lenguaje como expresión del deseo, de su satisfacción y transformación. En el plano de las condiciones para el conocimiento, la mejoría de las condiciones físicas de trabajo y estudio se unen a estrategias auriculares flexibles pero con una gran intensidad en las relaciones personales, la comunicación y la interpretación. La búsqueda del placer en sus formas más silvestres se cualifica a



través de la reflexión sobre el poder mediador del lenguaje y sobre la previsión de las consecuencias de nuestro actuar (69, p. 648-650).

La cultura académica supone esfuerzo, superación y sacrificio que dependen de una auténtica voluntad de saber que no parece muy ligada a la búsqueda del placer y el seguimiento de las propias inclinaciones. Entre el deseo y la voluntad hay un largo camino que la pedagogía hedonista no concibe como ruptura (16, p. 62), sino que acompaña con actitudes conscientes de distanciamiento y relativización del utilitarismo. El descontrol en el seguimiento de las inclinaciones es una cosa muy distinta del compromiso consciente con esas inclinaciones en un medio de relaciones y comunicación interpersonal. Al final, es más fácil una ascética actitud de obediencia a los controles sociales, que asumir de manera responsable y colectiva el mandato del mundo interno.

5.3.2 Lo visible y lo invisible. Las pedagogías tradicionales son visibles en todos sus órdenes: maestro y alumno desempeñan papeles claramente definidos y debidamente ritualizados. Reglas y formas de aprendizaje se fijan claramente para facilitar una evaluación entendida casi siempre como detección de carencias. Los espacios, los tiempos y los discursos tienen un lugar propio, claramente delimitado (37, p. 15).

Como parte del proceso más amplio de la educación, las pedagogías visibles promueven una socialización de 'afuera' hacia 'adentro', en la que el niño inicia su

formación a partir de comportamientos externos de muy fácil evaluación: presentación personal, urbanidad, calidad de la letra, etc. . Los principios, la ideología, el sistema de valores, aparecen posteriormente y con lentitud, de tal manera que, si el estudiante sale del sistema educativo puede quedarse en una especie de analfabetismo cultural aunque sepa leer y escribir (24, p.7).

En las pedagogías invisibles la figura del maestro se torna difusa, sin las formas externas que suelen darle jerarquía. Unos fundamentos teóricos sobre el desarrollo de la persona, el lenguaje y el conocimiento, permiten un seguimiento riguroso en medio de la aparente difusión de los objetivos y la evaluación. Todo se pone en relación y sutilmente se transmiten los criterios que parecen surgir de la acción personalizada del estudiante (37, p. 15-16). Como forma de socialización, las pedagogías invisibles aplazan el énfasis en las formas externas de la normatividad social hasta que el estudiante las acepta de una manera consciente y racional. Con un privilegio total de los procesos de comunicación, la socialización surge como una necesidad personal, una apertura del individuo que no oculta ni sus sentimientos ni sus intenciones (24, p. V).

Mientras las pedagogías visibles forman individuos a través de la competencia con los demás, las pedagogías invisibles forman personas que van a depender para su éxito de la integración a un grupo. En la educación de estas últimas personas, el énfasis está en la asimilación de diferentes formas de interacción y solidaridad, en detrimento obvio de las preocupaciones administrativas por los costos y eficacia del

sistema educativo (27, P. 16). Se promueve la integración comunicativa junto a la originalidad de los intereses y cualidades propios de cada uno, de tal manera que en la integración a su grupo cada uno sea productivo, aporte lo mejor de sí mismo.

El problema administrativo surge a la hora de evaluar los costos de un educador con la capacidad y las cualidades para desarrollar una intensa relación con sus alumnos, acompañada de la renuncia al protagonismo: estos maestros no abundan, luego son costosos (24, p. 8). Mientras el educador de las pedagogías visibles es el dueño del proceso, actúa directamente sobre el estudiante, lo rectifica y corrige, el educador en las pedagogías invisibles hace una hermenéutica sutil y permanente en la que el estudiante descubre a cada momento que sus posibilidades internas son de una riqueza desconocida y su actuar posee significados que lo desbordan a la espera de que él les brinde sentido.

En *Lenguaje, educación y sociedad* (1990), Antanas Mockus previene sobre el peligro que puede ocultarse tras esta especie de 'manipulación subliminal', en la que el maestro se desvanece como presencia y maneja tras bambalinas a un estudiante que 'cree' que está descubriendo las cosas por sí mismo: "la hermenéutica es un mecanismo muy poderoso de orientación" (40, p. 45; 59, p. 3). Para evitar este peligro, existe la regla fundamental de las pedagogías invisibles: prohibido romper la comunicación. Una cosa es la relativización del control a través de normas explícitas y otra bien distinta que el estudiante no esté enterado, siempre, de las razones y el sentido de lo que hace y de lo que se espera que haga. Lo que parezca manipulación

con intereses desconocidos destruye el principio mismo de la posibilidad de una pedagogía invisible, porque elimina en uno de los protagonistas (o en ambos) el privilegio de la sinceridad.

Las pedagogías visibles hacen relación directa con la rectitud, el apego a la norma externa como fuente de inspiración y seguridad. En las pedagogías invisibles, menos apegadas a esa seguridad externa, el fomento de la sinceridad y de la búsqueda personal del conocimiento en la experiencia cotidiana se hace a través de formas de comunicación cimentadas en la honradez (44, p. 168 y 71, p. 21-22).

Sinceridad y honradez en la comunicación tienen una doble consecuencia: la creatividad se libera al prescindir de las ataduras de la normatividad (37, p. 18) y la persona encuentra en su apertura total el germen de la regulación de sus actos. La sinceridad la convierte en un libro abierto que pone a disposición de la colectividad todas sus intenciones y le impide engañar, la conduce a obrar en consecuencia:

Hay algo de ficción en esas teorías porque en el fondo todas ellas reconocen que uno no se desarrolla sino en relación con seres humanos, que uno se vuelve parte del tejido social porque resulta atrapado en la familia, en la escuela, en el barrio, en tejido social; ... Entonces la humanización se da en todos esos contextos por una inserción, por un sistema de reglas que en nuestra época se está reordenando, privilegiando sinceridad sobre inconformismo superficial (71, p. 29).

5.3.3 Lo extensivo y lo intensivo. Aunque la distinción entre pedagogías intensivas y extensivas se hace en el marco de la universidad, creemos que la concepción pedagógica de las mismas se puede extender a la educación básica, porque los elementos que maduran en el final del proceso educativo se siembran desde los primeros contactos del niño con sus maestros.

La primacía de la comunicación a través del lenguaje oral y escrito se puede aplicar de formas diferentes: una pedagogía extensiva corresponde a instituciones en las que el máximo valor se da a lo que habla el docente y, por tanto, el docente tiende a sustentar su autoridad en hablar mucho. La pedagogía intensiva cuenta también con la comunicación oral, pero la liga estrechamente a los procesos de lectura y escritura, tanto en maestros como en alumnos. Cuando la comunicación corresponde en sus contenidos a conceptos madurados a través de la investigación, el tiempo dedicado al discurso oral se contrae en su extensión y se amplía en la densidad y en la intensidad de lo comunicado (43, p. 14 y 68, p. 128).

El acceso a la tradición a través de la lectura de los autores consagrados en cada disciplina y la tarea rigurosa de escribir para consolidar el conocimiento constituyen lo fundamental de la cultura académica y se refuerzan y dinamizan con los medios audiovisuales e informáticos. Para tejer el tejido de la sociedad con las herramientas de la academia, la institución educativa sustenta su autoridad en el adecuado y pertinente entrelazado de estos elementos (52, p. 167). En la pedagogía intensiva el maestro dedica mucho tiempo a preparar las actividades con el estudiante (y del

estudiante solo) y a organizar e interpretar lo producido en esas actividades para lograr una interacción en la que ambos se traten y respeten como interlocutores válidos. El estudiante debe captar la solidez de su maestro en lo que escribe, en su actualidad y en la amplitud de su relación con la comunidad científica en la que se desempeña (59, p. 4-5).

En su relación con el estudiante, este maestro adquiere dos compromisos básicos: "*una delimitación fuerte y nítida de lo que es legítimo invocar y decir, y de las maneras de hacerlo, en relación con el reconocimiento de un contexto y una jerarquización muy fuerte de los contenidos*" (69, p. 663).

La intensidad de esta relación será alta en un corto espacio de tiempo, pero generará en el estudiante una extensa actividad investigativa y práctica en la biblioteca, laboratorios, campos de práctica, autopistas de información. Esta pedagogía promueve de manera directa una cultura académica de diálogo, trabajo autónomo fuera de los pocos momentos de relación personal con el maestro, responsabilidad en la utilización del tiempo y compromisos muy personales con las metas que cada uno se haya propuesto.

El acceso a las redes de información desde el hogar independiza el trabajo estudiantil de las cuatro paredes del colegio o la universidad y relativiza el papel de la institución educativa como tal, sin hacerle perder su importancia como génesis de todo el proceso (59, p. 5 y 66, p. 111). La escuela debilita sus fronteras para fortalecer

sus aportes esenciales a la acción de los ciudadanos sobre la sociedad: la responsabilidad y la libertad que nacen de esta nueva relación con sus maestros son abonos para la iniciativa y la creatividad en la acción.

## 6 CONCLUSIÓN: EL PASO DE LA ESCUELA A LA CIUDAD

La discusión pedagógica, cuyo punto de partida es la tolerancia, por la diversidad de puntos de vista, tiene un papel constructivo: debe permitir que las diversas posiciones pedagógicas se formulen y se elaboren, cualificándose en el debate (14, p. 40).

Estaríamos metidos hasta el fondo, en términos sociales, con lo que sería el manejo de la circulación de conocimiento, la relación consciente con la diversidad cultural, con la convivencia de distintos proyectos de manera que enriquezcan la vida social (71, p. 33).

Diez años separan estas dos afirmaciones y en su comparación podemos encontrar la doble conclusión del presente trabajo: en primer lugar, la presencia permanente y constructiva de los procesos de comunicación en la elaboración de una teoría pedagógica y en la estructuración de la misma; en segundo lugar, la evolución consistente del Grupo de la Universidad Nacional desde una pedagogía orientada a la enseñanza escolar, hacia una pedagogía sin fronteras orientada con decisión a los procesos de enseñanza en la vida social en general y en la comunidad urbana en particular.

No es gratuita la transformación de Antanas Mockus (líder visible del Grupo), quien pasa de profesor universitario a ideólogo del Movimiento Pedagógico, líder de la reforma académica de la Universidad Nacional, rector de la misma, alcalde de la



capital del país y, finalmente, candidato a la presidencia del mismo. Este camino, largo y polémico, lo recorre durante diez años como miembro de un grupo activo y lo culmina aparentemente solo, pero con el respaldo permanente, crítico y constructivo de quienes firmaron con él los más importantes trabajos hasta la publicación de *Las fronteras de la escuela* (1995)<sup>39</sup>. La consolidación de la acción comunicativa y la cultura académica como ejes de una teoría pedagógica dirigida al ámbito formal de la escuela, conduce lentamente a la necesidad ineludible de reencontrarse con el contexto social. La revolución comunicativa que se da en ese contexto no choca con esa forma de pedagogía, sino que la dinamiza hasta sacarla de la escuela y ponerla al servicio de la cotidianidad del ciudadano.

El maestro anfibio se convierte en ciudadano pleno y sus alumnos llegan a ser maestros unos de otros, en interacción permanente de aprendizaje. En 1994, el programa de gobierno de Antanas Mockus, como alcalde, es una propuesta pedagógica que tiene como eje "aprender a comunicarnos con coherencia y sinceridad" (74, p. 7), para construir la cultura ciudadana como " ... el conjunto de costumbres, acciones y reglas mínimas compartidas que generan sentido de pertenencia, facilitan la convivencia urbana y conducen al respeto del patrimonio común y al reconocimiento de los derechos y deberes ciudadanos" (67, p. 4).

<sup>39</sup> Aunque para muchos el Grupo de la Universidad Nacional se disolvió como tal hacia 1991, el profesor José Granés manifestó al autor la permanencia del trabajo colectivo en la discusión de las obras pedagógicas y proyectos ciudadanos de Antanas Mockus. Ver anexo.

Las estrategias y las metas de esta cultura ciudadana se sustentan en procesos de comunicación tendientes a hacer que el ciudadano corriente comprenda la necesidad de llegar a acuerdos con sus semejantes y los ponga en práctica. Sólo a través de una aceptación colectiva de las reglas de juego se puede generar un auténtico sentido de pertenencia a la colectividad para trabajar (en el caso de la ciudad de Bogotá) por el medio ambiente, el espacio público, el progreso social y la productividad urbana (67, p. 36-37). La prueba de fuego para la pedagogía de la cultura ciudadana es la aceptación de todos los compromisos en el contexto del ciudadano anónimo que se debe enfrentar cada día a conciudadanos desconocidos a los que espera que respete y con los que debería interactuar y cooperar (74, p. 8). El paso de la relación entre pares en la cultura académica a la relación educativa con desconocidos no puede ser más audaz y arriesgado, pero manifiesta la grandeza de desafíos que esperan a la pedagogía cuando pasa de los principios universales al compromiso de ubicarse en su contexto social.

Si el objetivo es llegar a una sociedad de "ciudadanos - educandos - educadores" (74, p. 6), en la que los presupuestos de la acción comunicativa permitan llegar a consensos constructivos, el problema actual sigue siendo la formación de los maestros responsables de la educación de esos ciudadanos. En última instancia, si el ciudadano consciente no tiene una confianza suficiente en su interlocutor, basada en indicios serios, con mucha dificultad podrá acceder a transacciones cooperativas con él.

En la multiplicidad de los conflictos y de los protagonistas de los mismos en la sociedad colombiana, el problema de creer en la sinceridad del otro antes de sentarse a conversar de paz, sigue siendo el gran obstáculo a superar. En este sentido, la dureza de los análisis de Bernstein obliga a moderar el optimismo teórico que puede suscitar la acción comunicativa. Si los contextos sociales de los protagonistas de la violencia son tan disímiles, es muy difícil encontrar códigos de lenguaje que permitan que en el diálogo haya comprensión verdadera de unos hacia otros.

El proceso educativo para llegar a construir consensos será necesariamente largo. Exigirá una elevada competencia pedagógica en los maestros llegar a formar alumnos - ciudadanos - maestros que poco a poco generen comprensión en el lenguaje del diálogo, confianza mutua entre los interlocutores y actitudes sinceras de aceptación de las verdades del otro. El papel del maestro será paradójico: su identidad de educador se fortalecerá en la medida en que el apelativo de maestro se extienda al quehacer de más y más ciudadanos comprometidos en una relación comunicativa muy comprometida con los contextos particulares y con el gran contexto nacional.

Cultura académica y cultura ciudadana tienen en común la necesidad de sustentarse en procesos interactivos de comunicación que lleven al conocimiento a través de la tradición y el lenguaje escrito con el fin de reorganizar y reorientar la acción. En ambos casos se imponen didácticas muy específicas y coherentes con los principios

que, incluso, han seducido a más de un crítico que ha visto al Grupo de la Nacional como dueño de un discurso en didáctica y no en pedagogía<sup>40</sup>.

Creemos que, a lo largo de este trabajo se ha mostrado con suficiente claridad que las estrategias didácticas adquieren valor en la medida en que respaldan un conjunto de principios sólidamente argumentados y expuestos a la comunidad académica en un conjunto de publicaciones consistente y abundante.

El Movimiento Pedagógico surgió de la necesidad sentida por el magisterio de retomar su quehacer pedagógico como respuesta a un momento histórico preciso. Con el paso de los años, el maestro empieza a moverse fuera de las fronteras de lo escolar, su responsabilidad se multiplica y sus cualidades se dinamizan en un contexto intercultural que hoy adquiere ribetes dramáticos por la violencia, la intolerancia, los desplazamientos masivos...

Dejemos que Cario Federici y Antanas Mockus, maestros y alumnos permanentes, cierren este acercamiento a la pedagogía y la comunicación:

Siempre he sentido que la pedagogía debería ser un diálogo; no sólo en estos terrenos de la pedagogía debe haber diálogo: en cualquier situación el hombre debe dialogar, no matar (73).

<sup>40</sup> ECHEVERRI, Alberto. *El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación*. En: ZAPATA, Vladimir et al. *Objeto y método de la pedagogía*. Medellín: Uniantioquia, 1993. p. 83-118.

A los maestros que me hicieron entender muchas cosas al precio de hacerme olvidar mi ciudad: sólo gracias a su abstracción pude aprender a hablar del ser humano o de la comunicación o la pedagogía.

A los maestros que me enseñaron la diversidad de la sociedad urbana y sus profundas tensiones internas y la irremediable ubicación histórica, social y cultural de cada proceso y cada sujeto. Gracias a esa conciencia pude vincular conocimiento y acciones.

Comprendo ahora, un poco tarde, que no tengo ninguna obligación de escoger entre unos y otros (74, p.7).

## BIBLIOGRAFÍA

### 1 BIBLIOGRAFÍA DEL GRUPO DE LA NACIONAL (EN ORDEN CRONOLÓGICO)

1. MOCKUS, Antanas. Autonomía del educador. En: Naturaleza. No. 0 (1981); p. 11-16.
2. . Examen de la reforma curricular en matemáticas y ciencias naturales en la educación básica primaria propuesta por el MEN. Bogotá: UN, 1981.
3. . Sustentación de las conclusiones del 1 Simposio Nacional sobre Enseñanza de las Ciencias. En: Naturaleza. No. 1 (Ago. 1982); p. 69-81.
4. CASTRO, María Clemencia. Una experiencia de trabajo comunitario: reflexiones psicológicas. Bogotá: UN, 1983.(mimeo).
5. FEDERICI, Cario et al. ¿Un currículo a prueba de maestro? En: De Frente. No. 0 (Sep. 1983).
6. MOCKUS, Antanas. Tecnología educativa como taylorización de la educación. Bogotá: UN, 1983. (Serie Epistemología, historia y didáctica de las matemáticas).
7. FEDERICI, Cario et. al. El problema de la formación de una actitud científica en el niño a través de la enseñanza de las matemáticas y las ciencias naturales en la escuela primaria. Bogotá: UN, 1984. 136 p. El capítulo segundo fue consultado con el título: Formación de una actitud científica en el niño. En: Planteamientos. Vol. 1, No. 1 (1991); p. 44-66.
8. . Límites del cientificismo en educación. En: Revista colombiana de educación. No. 14 (1984); p. 69-89.
9. HERNÁNDEZ, Carlos Augusto et al. Reforma Curricular: cientificismo y taylorización. Em Educación y Cultura. No. 2 (1984); p. 35-42.
10. MOCKUS, Antanas. Ciencia, técnica y tecnología. En; Naturaleza. No. 3 (1984); p. 39-46.

11. MOCKUS, Antanas. Movimiento Pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública. En; Educación y Cultura. No. 2 (1984); p. 27-34.
12. . La tensión esencial entre tradición e innovación en la práctica docente. En; Evaluación y Cultura. (1984); p. 81-95. Publicado también en: ICFES. Taller nacional de Práctica Docente. Bogotá: ICFES, s.f. p. 81-73 (Serie Memorias de eventos científicos colombianos).
13. . Universidad, contracultura y subversión. En: Magazín Dominical, No. 64, El Espectador, Bogotá (17 Jun. 1984).
14. \_\_\_\_\_ et al. Fundamentos y principios del Movimiento Pedagógico. En; Educación y Cultura. No. 1 (1984); p. 36-42.
15. CHARUM, Jorge y MOCKUS, Antanas. Problemas de la cultura en la universidad y diversas concepciones de los cursos de servicios. En; Educación Superior y desarrollo. Vol. 4 No. 3 (1985); p. 75-93.
16. MOCKUS, Antanas. Educación física y cultura académica. En; Educación Física y Deporte. Vol. 7, No. 1-2 (Ene.-Dic. 1985); p. 61-64.
17. et. al. La Reforma Curricular y el Magisterio. En; Educación y Cultura. No. 4 (1985); p. 65-88. El documento fue ponencia en el XII Congreso de la Federación Colombiana de Educadores, Bucaramanga, 1982).
18. . Conocimiento y comunicación en las ciencias y en la escuela. En: Educación y Cultura. No. 8 (1986); p. 22-29.
19. . La Reforma Curricular en el área de Matemáticas. En: Educación y Cultura. No. 9 (1986); p. 10-14.
20. . Las Ciencias Naturales en la Reforma Curricular. En; Educación y Cultura. No. 9 (1986); p. 15-24.
21. HERNANDEZ, Carlos Augusto et al. Lenguaje, voluntad del saber y calidad de la educación: comunicación con sentido, condición para articular la primaria, vida y tradición escrita. En: Educación y Cultura. No. 12 (1987); p. 60-70.
22. MOCKUS, Antanas. La misión de la Universidad. En; ICFES. Planteamientos y reflexiones alrededor del currículo en la Educación Superior. Bogotá: ICFES, 1987. p. 53-103 (Serie Memorias de eventos científicos colombianos).
23. . Presupuestos filosóficos y epistemológicos del privilegio del currículo. En; *ibid.* p. 133-186.

24. MOCKUS, Antanas. ¿Informática sin escritura?: el problema para la educación. En: Cuadernos de Economía. Vol. VIH, No. 10 (1987); 12 p.
25. . Un criterio de calidad. En: Congreso Pedagógico Nacional. Bogotá: FECODE, 1987. Separata especial de: Educación y Cultura (Oct. 1987); p. 68-76.
26. CASTRO, María Clemencia. Abordajes en el trabajo comunitario. Bogotá: PRIAC-UN, 1988 (Documentos 02).
27. MOCKUS, Antanas. Pedagogías, escritura e informática. En; GÓMEZ, Víctor (ed.). Educadores e informática: panoramas, dilemas y realidades. Bogotá: Colciencias, 1988. p. 103-153.
28. . Representar y disponer. Bogotá: UN, 1988. 205 p.
29. CASTRO, María Clemencia, TORRADO, M.C. y SÁNCHEZ, Y. El sentido de las prácticas profesionales en psicología de la educación. Bogotá: UN, 1989 (mimeo).
30. MOCKUS, Antanas. Formación básica y actitud científica. En: Educación y Cultura. No. 17 (1989); p. 11-16.
31. . Imágenes-representaciones: imágenes que cambian nuestra manera de decir y de hacer. En; Divulgación Cultural, s.n. (1989); p. 41-51.
32. CASTRO, María Clemencia. Psicología y procesos comunitarios. Bogotá: UN, 1990 (mimeo).
33. . Reflexiones sobre interdisciplinariedad. Bogotá: PRIAC-UN, 1990 (Documentos 06).
34. CHARUM, Jorge. El conocimiento tecnológico y la formación: su relación con el trabajo. En; UNIVALLE, Memorias del Seminario Educación, Trabajo y Transferencia de Tecnología en Colombia. Cali: Univalle, 1990. p. 63-93.
35. . Sobre la tecnología y las exigencias para su desarrollo. Bogotá: UN, 1990 (mimeo).
36. HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. Reconstrucción del saber docente. Bogotá: UPN, 1990. p. 99-103.
37. MOCKUS, Antanas. Escuela y creatividad: dos amigas enemigas. En: El Educador. No. 15 (Abr. 1990); p. 14-21.



38. MOCKUS, Antanas. Ética de la comunicación y productividad. En: UNIVALLE. Memorias del Seminario Educación, Trabajo y Transferencia de Tecnología en Colombia. Cali: Univalle, 1990. p. 109-115.
39. . (Entrevista con) Lenguaje, Educación y Sociedad I. En: Glotta. Vol. 5, No. 1 (Ene.-Abr. 1990); p. 48-53 (Entrevista de Rubén Arboleda).
40. . (Entrevista con) Lenguaje, Educación y sociedad II. En; Glotta. Vol. 5, No. 2 (May.-Ago. 1990); p. 42-90 (Entrvista de Rubén Arboleda).
41. . Lincamientos sobre programas curriculares. En; Revista de la Educación Superior. Vol. 19, No. 2 (Abr.-Jun. 1990); p. 167-178.
42. . Pedagogía como disciplina reconstructiva. Bogotá: UPN, 1990. p. 29-37.
43. . ¿Qué es lo que en cada caso vale la pena explicitar?: Docentes, pedagogía y organización curricular en el contexto de una educación superior sometida a procesos de diferenciación y estratificación. En; ICFES. III Seminario Permanente sobre calidad, eficiencia y equidad de la educación superior colombiana. Bogotá: ICFES, 1990. p. 1-18.
44. . Tecnología educativa y diversos tipos de racionalización de la educación. En; ICFES. Primer encuentro Nacional en Tecnología Educativa. Bogotá: ICFES, 1990. p. 163-178.
45. y GRANES, José. Evaluación de los postgrados en la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: UN,1990. p. 81-89.
46. CHARUM, Jorge. Estructura científica y entorno social, s.l.: s.e., 1991. p. 155-267.
47. MOCKUS, Antanas (entrevista con). Antanas Mockus opina. En; Perspectiva el hombre. Vol. 1, No. 2 (Dic. 1991); p. 19-20. ISSN 0121-2842.
48. . Poder: batalla entre apostillas. En: Gaceta, revista nacional de cultura. No. 11 (Ago.-Sep. 1991); p. 6-7.
49. . Prólogo. En; URIBE, Carlos. Democracia y medios de comunicación en Colombia. Bogotá: Foro Nacional, 1991. p. V-XII.
50. . ¿Seguir o no seguir la regla? En; El Espectador, Bogotá (s.d., s.m. 1991).

51. MOCKUS, Antanas. La Universidad Nacional: ¿utopía o modernización? En: El Tiempo, Bogotá (14 May. 1991); s.p., s.c.
52. . La educación superior frente a las necesidades de la ciudad colombiana. En: CONSEJERIA NACIONAL PARA MEDELLIN. Medellín: alternativas de futuro. Medellín: La consejería, 1992. p. 163-169.
53. : Observaciones y sugerencias sobre los proyectos de ley de reforma universitaria elaborados por el ICFES. Bogotá: UN, 1992. 7 p. (Documento de la rectoría).
54. . La Universidad de hoy. En; Nueva Frontera. Vol. 17, No. 868 (Feb. 1992); p. 20-23.
55. . Universidad, intelectuales y sociedad. En: ICFES. I Encuentro Iberoamericano de Universidades. Bogotá: ICFES-OEI, 1992.
56. CASTRO, María Clemencia. La psicología de los procesos comunitarios y la interdisciplinariedad. México: Universidad de Guadalajara, 1993. 68 p.
57. CHARUM, Jorge. Ciencia Moderna y pensamiento tradicional: ¿ruptura o discontinuidad? En; CORPROD1C. Urdimbres y tramas culturales. Bogotá: CORPROD1C, 1993. p. 131-147.
58. MOCKUS, Antanas. La universidad del futuro. En: Número. No. 1 (1993); p. 40-44.
59. . La visibilidad pedagógica y la arquitectura. En; Arte facto. No. 2(1993); p. 2-5.
60. . Anfibios culturales, moral y productividad. En Revista colombiana de Psicología. No. 3 (1994); p. 125-135.
61. . Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura. En: Análisis político. No. 21 (1994); p. 37-48.
62. . (Entrevista con). El pasado está al frente, el futuro atrás. En: Suiza. No. 4 (Sep. 1994); p. 23-25.
63. . (Entrevista con). El profesional del siglo XXI es muy versátil. En; Suiza. No. 5 (Dic. 1994); p. 24-27.
64. CASTRO, María Clemencia et al. La extensión en la Universidad Nacional de Colombia: informe preliminar. En: UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Reforma académica: documentos. Bogotá: UN, 1995. p. 143-154.

65. CHARUM, Jorge y SÁNCHEZ, Alejandra. La base de datos: ciencia, tecnología y cultura. En: Cuadernos del Seminario. Vol. 1, No. 2 (Sep. 1995); p. 87-89.
66. HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. Una nueva etapa de la reforma académica: la reforma de los postgrados y el impulso a la investigación. En: UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Reforma Académica : documentos. Bogotá: UN, 1995. p. 107-113.
67. MOCKUS, Antanas. Formar ciudad: Plan de desarrollo económico, social y de obras públicas para Santa Fé de Bogotá, D.C. 1995-1998 (Decreto 295 de Junio 1 de 1995). Bogotá: Departamento Administrativo de Planeación Distrital, 1995. 41 p. (Incluye exposición de motivos).
68. . Lugar de la pedagogía en las universidades. En: UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Reforma Académica: documentos. Bogotá: UN, 1995. p. 125-134.
69. . Pertinencia: futuro de la universidad colombiana. En. MISION DE CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO. Educación, ciencia e instituciones. Bogotá: Presidencia de la República, 1995. p. 625-680.
70. . Tejiendo tejido social. En: CORPORACIÓN REGIÓN. Educación y sociedad: maestros, gestores de nuevos caminos. Medellín: Corporación Región, 1995. p. 10-34.
71. et al. Las fronteras de la escuela: articulaciones entre conocimiento escolar y extraescolar. Bogotá: Magisterio. 1995. 132 p. Hubo una edición anterior: Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1994. 115 p.
72. CHARUM, Jorge. Un observatorio de la ciencia y la tecnología para Colombia: necesidades, posibilidades y algunas orientaciones generales. En; POLANCO, Javier et al. Hacia la construcción de un observatorio de Ciencia y Tecnología. Bogotá: Colciencias, 1996. p. 133-149.
73. GRUPO DE LA NACIONAL (Entrevista con). Homenaje a un maestro de maestros: Cario Federici. En; La Luciérnaga, periódico escolar, Restrepo (1996); (Transcripción de entrevista televisada).
74. MOCKUS, Antanas. Buscar siempre un saldo pedagógico. En; Educación y Ciudad. No. 1 (Ene. 1997); p. 6-13.
75. CHARUM, Jorge. Estructura y transformaciones en la enseñanza superior. Bogotá: s.p.i. (Doc. 18)

76. MOCKUS, Antanas. Pedagogías intensivas y pedagogías extensivas, (inédito, en la Oficina de Programas Curriculares de la UN en Bogotá).

## 2 ANÁLISIS DE LA OBRA DEL GRUPO DE LA NACIONAL.

DIAZ, Mario. El campo intelectual de la educación en Colombia. Cali: Univalle, 1993. p. 179-189.

ECHEVERRI, Alberto. El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación. En: ZAPATA Vladimir et al. Objeto y método de la pedagogía. Medellín: Uniantioquia, 1993. p. 83-118.

GANTIVA, Jorge. Orígenes del Movimiento Pedagógico. En: Educación y Cultura. No. 1 (1984); p. 13-17.

. Tesis sobre el Movimiento Pedagógico. En: Educación y Cultura. No. 5 (1985); p. 42-45.

GANTIVA, Jorge. Movimiento Pedagógico en Colombia. En: Educación y Cultura. No. 12 (1987); p. 52-59.

MARTINEZ, Alberto. La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En: DIAZ, Mario et al. Pedagogía, discurso y poder. Bogotá: CORPROD1C, 1990.

VASCO, Carlos Eduardo. Conversación informal sobre la Reforma Curricular. En: Educación y Cultura. No. 4 (1985); p. 11-18.

. Convergencias acerca de la pedagogía de las ciencias naturales. En: Educación y Cultura. No. 19 (1989); p. 5-10.

. Consenso sobre la enseñanza de las ciencias naturales. En: Educación y Cultura. No. 21 (1990); p. 93-96.

### 3 BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

DE OLIVEIRA, Lauro. La educación del futuro según McLuhan. Petrópolis: Vozes, 1971.

DIAZ, Mario. El Campo Intelectual de la educación en Colombia. Cali: Univalle, 1993. 263 p. ISBN 958 9047 76 9.

                    y MUÑOZ, José. Pedagogía, discurso y poder. Bogotá: CORPRODIC, 1990.

FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad (15 ed.). México: Siglo XXI, 1975. 151 p.

                    . ¿Extensión o comunicación? Santiago: Icirá, 1969.

GALEANO, Eduardo. Las venas abiertas de América Latina (32 ed.). Bogotá: Siglo XXI, 1981. 486 p. ISBN 968 23 0100 9.

KUHN, Thomas. La estructura de las revoluciones científicas. México: FCE, 1994.

LYOTARD, Jean-Francois. La condición postmoderna. México: REI, 1993. 119 p. ISBN 968 456 199 7.

MARCUSE, Herbert. El hombre unidimensional. Barcelona: SeixBarral, 1972.

MATTELART, Armand. Estudiar la génesis de la comunicación. En: Voces y Culturas. No. 7 (1995); p. 59.

McLAREN, Peter. La vida en las escuelas. México: Siglo XXI, 1984.

MILLER, George. Psicología, lenguaje y niveles de comunicación. En: SILVERSTEIN, Albert. Comunicación humana: exploraciones teóricas. México: Trillas, 1985. p. 11-29.

PAOLI, Antonio. Comunicación e información: perspectivas teóricas. México: Trillas, 1989.

ZULUAGA, Olga Lucía et al. Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En: Educación y Cultura. No. 14 (1988); p. 4-9.

                    . Pedagogía, didáctica y enseñanza. En: Educación y Cultura. No. 14 (1988); p. 10-11.

#### 4 BIBLIOGRAFÍA PARCIAL DE AUTORES REFERENTES EN LA OBRA DEL GRUPO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL.

ADORNO, Theodor. Teoría estética. Madrid: Taurus, 1971.

AKRICH, Madeleine. ¿Comment décrire les objets techniques? En:Technique et culture (1987).

ANASTASI, Anne. Tests psicológicos. Madrid: Aguilar, 1973.

APOSTEL, L. Interdisciplinariedad y ciencias humanas. Madrid: Tecnos, 1983.

APPEL, Karl Otto. La transformación de la filosofía. Madrid: Taurus, 1985. 2 vol.

APPLE, Michael. Ideology and curriculum. Londres: Routledge and Keegan Paul. 1979.

ARAUJO E OLIVEIRA, Joao Batista. Tecnología educacional: reflexoes sobre a experiencia brasileira. Eni Revista de Tecnología Educativa. Vol. 8, No. 3 y 4 (1983).

ARENAS, G. et al. Matemáticas y ciencia. Bogotá: UN, 1992.

ARISTÓTELES. La Metafísica. Madrid: Gredós, 1970.

ARNIM. Stoicorum veterum fragmenta, s.l. : Teubner, 1903-1905.

ASCH, Solomon. Psicología social. Buenos Aires: Eudeba, 1962.

BABBAGE, Charles. Acerca de la economía de máquinas y manufacturas, s.l. : s.e., 1832. Edición en inglés: On the economy of machinery an manufactures. Londres: s.e. 1832.

BACHELARD, Gastón. El racionalismo aplicado. Buenos Aires: Paidós, 1971.

. La formación del espíritu científico. Buenos Aires: Siglo XXI, 1976.

. La filosofía del no. Buenos Aires: Amorrortu, 1973.

BARNES, Barry et al. Estudios sobre sociología de la ciencia. Madrid: Alianza, 1980.

BARNES, Barry et al. The science- technology relationship. Eni Social Studies of Science. Vol. 12, No. 1 (s.f.).

BARUK, Stella. Échec et maths. París: Seuil, 1973.

. Fabrice ou l'école des mathématiques. París: Seuil, 1977.

BEAUFRET, Jean. Entretiens avec Frédéric de Towarnicki. París: PUF, 1984.

. Kant et la notion de "Darstellung". En:\_\_\_\_\_. Dialogue avec Heidegger II: Philosophie moderne. París: du Minuit, 1973.

BELAVAL, Yvon. Leibniz, critique de Descartes. París: Gallimard, 1978.

BELL, Daniel. Las contradicciones culturales del capitalismo. Madrid: Alianza 1977.

BEN-DAVID, Joseph. El papel de los intelectuales en la sociedad, México: Trillas, s.f.

BENJAMIN, Walter. Discursos interrumpidos 1. Madrid: Taurus, 1982.

BENVENISTE, Émile. La filosofía analítica y el lenguaje. En: Problemas de lingüística general. México: Siglo XXI, 1974.

BERNSTEIN, Basil. Clases sociales, lenguaje y socialización. En: Revista colombiana de Educación. No. 15 (1985); p. 25-44.

. Clases y pedagogías: visibles e invisibles. En: Revista colombiana de Educación. No. 15 (1985); p. 75-103.

. Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. En:Revista colombiana de Educación. No. 15 (1985); p. 45-71.

. Class, codes and control. Londres: Routledge and Keegan Paul. Vol. I: Theoretical Studies towards a sociology of language, 1971; Vol. II: Applied studies towards a sociology of language, 1973; Vol. III: Towards a theory of educational transmission, 1975.

. Códigos, modalidades y proceso de reproducción cultural: un modelo. En: SEARLE et al. Lenguaje y Sociedad. Cali: Univalle, 1983. p. 251-308.

. Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences. Eni HYMES, D. y GUMPER, J. (ed.) Ethnography of communication. En: American Anthropologist. Vol. 66, No. 2 (s.f.).

BERNSTEIN, Basil. La construcción social del discurso pedagógico. Bogotá: El Griot, 1990.

. La educación no puede suplir las fallas de la sociedad. En: SEARLE et al. Lenguaje y Sociedad. Cali: Univalle, 1983.

. Pensamientos sobre el trivium y el cuadrivium: la religión, la organización del conocimiento y la construcción del conocedor. Bogotá: UN, 1990.

. Textos seleccionados. En: Revista colombiana de Educación. No. 15 (1985).

y DÍAZ, Mario. Hacia una teoría del discurso pedagógico. En Revista colombiana de Educación. No. 15 (1985).

BERNSTEIN, Richard. Praxis y acción. Madrid: Alianza, 1979.

BLIKER, et al. The social construction of technological systems. Cambridge: MIT Press, 1989.

BINSWANGER, Ludwig. Tres formas de la existencia frustrada. Buenos Aires: Amorrortu, 1972.

BLAISE, Albert. Dictionaire Latin-Francais des auteurs chrétiens. Turhout: Brepols, 1954.

BOBBIT, Franklin. Curriculum making in Los Angeles. En: Supplementary Education Monographs. No. 20 (1992).

. Discovering and formulating the objectives of teacher training institutions. En: Journal of Educational Research. (Oct. 1924).

. How to make a curriculum, s.l.: Houghton Mifflin, 1924.

. The curriculum. New York: Arno Press, 1971.

BOCHENSKI, I.M. Historia de la lógica formal. Madrid: Gredós, 1976.

BOGGS, Cari. Gramsci's Marxism. Londres: Pluto Press, 1976.

BOLTANSKI, Jean Luc. El descubrimiento de la enfermedad. Buenos Aires: Ciencia Nueva, 1977.

BOOLE, George. Análisis matemático de la lógica. Madrid: Cátedra, 1984.



- BOOLE, George. Investigación sobre las leyes del pensamiento. Madrid: Paraninfo, 1982.
- BORGES, Jorge Luis. Los conjurados. Madrid: Alianza, 1985.
- BOURBAKI, Nicolás. Théorie des ensembles. París: Hermann, s.f.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude. La Reproducción. Barcelona: Laia, 1978. Edición francesa: La reproduction. París: du Minuit, 1970.
- BOURGUIGNON, O. Transdisciplinarité de l'approche de l'objet et articulation du psychologie et du social. En: Bulletin de Psychologie. Vol. XXXVI, No. 360 (1982-1983).
- BOWKER, Geof. L'essor de la recherche industrielle. En; SERRES, Michel (ed.). Elements d'histoire des sciences. París: Bordas, 1989.
- BOYD, Bode. Reorías educativas modernas. México: UTEHA, 1959.
- BRAVERMAN, H. Trabajo y capital monopolista. México: Nuestro Tiempo, 1975. Edición francesa: París: Maspero, 1976.
- BRECHER, Jeremy. The work relations group, uncovering the hidden history of american workplace. En The Review of Radical Political Economics. Vol. 10 (Winter 1978).
- BREHIER, Émile. Chrysippe et l'ancien stóicisme. París: PUF, 1951.
- . La théorie des incorporés dans l'ancien stóicisme. París: Vrin, 1982.
- BRIDGMAN, P. W. The logic of modern physics. s.l.: s.e., 1927.
- BRIGGS, Leslie J. ¿Is it True that Our Critics Say About Instructional Objectives? En: Educational Technology. (Jan. 1993); p. 31-32.
- BROMBERG, Paul. Pedagogías intensivas en la enseñanza de las ciencias básicas. Bogotá: UN, 1995.
- BROOKES, B.C. The foundation of information science. En: Journal of Information Science. (1994),
- BRUN, J. Les stoiciens: textes choisis. Paris: PUF, 1957.

BRUNNER, José Joaquín. Un espejo trizado: ensayos sobre cultura y políticas culturales. Santiago: FLACSO, 1988.

BRUNO, Giordano. Los heroicos furores. Madrid: Tecnos, 1987.

BUCHLER, J. (ed). Philosophical writings of Peirce. New York: Dover, 1955.

BURGOS, Elizabeth. Moi, Rigoberta Menchú. París: Gallimard, 1983.

CALLON, M. La science et ses réseaux. París: La découverte, 1989.

CAMPBELL, D.T. Assessing the impact of Planned Social Change. Err GOMEZ, Hernando (comp.) Curso sobre evaluación de proyectos en educación. Bogotá: Colciencias, 1979. p. 29.

CANGUILHEM, Georges (ed.). La mathématisation des doctrines informes. París: Hermann, 1972.

CAPIZZI, Antonio. La República cósmica. Roma: Ateneo, 1982.

CARNOT, Sadi. Reflexiones sobre la potencia motriz del fuego y sobre las máquinas apropiadas al desarrollo de esa potencia, s.l. s.e., 1824.

CARNOY, Martin; DALEY, Hugh y LOOP, Liza. Education and Computers: Vision and Reality. Stanford: CERAS, 1986.

CARRILLO, Clara. La interacción en la reconstrucción de legalidad y moralidad. Monografía de grado. Depto. de Filodofía, UN, Bogotá, 1991.

CASTAÑO, M. Hedonismo como opción moral. Monografía de grado, UN, Bogotá, 1993.

CASTORIADES, Cornelius. Technique. En; Les carrefours du labyrinthe. París: Seuil, 1978.

CENTER FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION. Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities. París: OECD, 1972.

CICERON. Primeros Académicos II. Cit. por: BRUN, J. (ed.). op. cit.

. Nuevos Académicos I. ibid.

CINDEC-UN. Proyectos aprobados por el Comité de Investigaciones y Desarrollo Científico 1985-1986 y 1987-1989. Bogotá: UN, s.f.

CLARET, Alfonso. Una primera aproximación crítica al análisis de la técnica curricular. En; Revista de la Universidad del Valle. No. 5 (1978); p. 217-234.

CLAYTON, John. El rol de una organización internacional en la transferencia de tecnología en educación: un estudio de caso. En; Revista de Tecnología Educativa. Vol.4, No.1 (1978); p. 21.

COLCIENCIAS. Encuesta nacional de investigaciones en progreso 1985-1987. Bogotá: Colciencias, 1988.

. La investigación en la universidad colombiana. Bogotá: Colciencias, 1978.

. Proyectos aprobados 1985-1988. Bogotá: Colciencias, 1989.

CONNERTON, Paul. The tragedy of Elightenment. Cambridge: s.e., 1978.

COOPER, David. La muerte de la familia. Barcelona: Ariel, 1975.

. La gramática de la vida. Barcelona: Ariel, 1978.

y LAING, Ronald. Razón y violencia. Buenos Aires: Paidós, 1973.

COURTIAL, J.P. Introduction a la scientometrie: de la bibliométrie a la vieille technologie. París: Anthropos-Economica, 1990.

COUTURAT, L. La logique de Leibniz. París: PUF, 1901.

CROVI, Delia María. ¿Comunicación o Tecnología Educativa? Apuntes para una diferenciación. En: Acción y reflexión educativa. No. 8 (May. 1982); p. 105-114.

CURTIS, Bernard y MAYS, Wolfe (ed.). Phenomenology and education. Londres: Methuen, 1978.

CHADWICK, Clifton B. ¿Por qué está fracasando la tecnología educativa? En:Revista de Tecnología Educativa. Vol. 2 No. 4 (1976); p. 426.

. Presentación. En: Revista de Tecnología Educativa. Vol. 8, No. 3 y 4 (1983).

. Principios básicos del curriculum. Santiago: s.e., 1985.

CHARTERS, W.W. Curriculum construction. New York: McMillan, 1922-1924.

CHARTERS, W.W. Functional analysis as the basis for curriculum construction. En; Journal of Educacional Research. (Oct. 1924).

CHOMSKY, Noam. La lingüística cartésienne suivi de la nature formelle du language. París: Seuil, s.f.

D ALES, Adhemar. La théologie du Tertullien. París: Beauchesne, 1905.

DASCAL, Marcelo y ELHANAN, Yakira. Leibniz and Adam. Tel Aviv: University PublishingPrjects, 1993.

DE CHARMS, R. Personal causation: the internal affective determinants of behavior. New York: Academic, 1968.

DE VOTO. Cit. en 19, p. 66.

DEC1, E.L. Intrinsic motivation. New York: Plenum, 1975.

DESANTI, Jean-Toussaint. Les idéalités mathématiques. París: Seuil, 1968.

DESCARTES, René. Discours de la méthode. París: Garnier-Flammarion, 1996.

. Méditations métaphysiques. París: Garnier-Flammarion, 1979.

. Reglas para la dirección del espíritu. En:\_\_\_\_\_. Obras escogidas. Buenos Aires: Charcas, 1980. Trad. de De Olazo y Zwanck.

DEWEY, John. La reconstrucción de la filosofía. Madrid: La Lectura, 1919.

DIAZ, Mario. Contradicciones de una pedagogía retórica. En: Educación y Cultura. No. 4 (1985); p. 22-23.

. Introducción al estudio de Bernstein. Cali: Univalle, 1985 (mimeo).

. Una caracterización de los modelos pedagógicos. En: Educación y Cultura, No. 7 y 8 (Abr. y Jun. 1986); p. 63-66 y 45-59.

DOUGLAS, Mary. Símbolos naturales. Madrid: Alianza, 1978.

DRUCKER, P.F. La sociedad postcapitalista. Bogotá: Norma, 1994.

DUCKWORTH, Eleanor. O bien nos adelantamos y no lo pueden aprender o bien nos atrasamos y ya lo saben: el dilema de aplicar a Piaget. En: Notas de Matemática. No. 12 (Oct. 1981); p. 19-61.

- DWYER, T. y CRITCHFIELD, M. Multi-computer Systems for the support of Inventive Learning. En: Computers and Education. No. 6 (1982); p. 7-12.
- EAGLY, Alice y HIMMERLFARB, Samuel. Attitudes and options. En: Annual Review of Psychology. No. 29 (1978).
- EISENSTEIN, Elizabeth. La revolution de Timprimé dans l'Europe des premiers temps modernes. Paris: La Découverte, 1991.
- ELKANA, Yehuda. La ciencia como sistema cultural: una aproximación antropológica. En: Boletín de la Sociedad Colombiana de Epistemología. Vol. III, No. 10-11 (1983).
- ELLIS, Brian. Measurement. En: EDWARDS. The Enciclopedia of Philosophy. New York: MacMillan, 1967.
- ELORDUY, Eleuterio. El estoicismo. Madrid: Gredos, 1972.
- EPICETETO. Pláticas. Barcelona: AlmaMater, 1957.
- EPICURO. Máximas. En: Ideas y Valores. Vol. IV, No. 14 (1962); p. 60-81.
- ESTEVA, G. La comunidad y sus promotores de desarrollo. México: Comunicación Social, 1975 (mimeo).
- FELDMAN, R.S. y ALLEN, V.L. Attribution of Ability: an unexpected recency effect. En: Psychology reports. No. 36 (1975); p. 59-66.
- FLAVELL, J. La psicología evolutiva de Jean Piaget. Buenos Aires: Paidós, 1978.
- FOLCARI, R. Interdisciplinariedad: los avatares de la ideología. México: UNAM, 1982.
- FRANCO, Clara y SANTAMARIA, Pilar. Fundamentos teóricos de Tecnología Educativa en los programas de mejoramiento cualitativo que adelanta el MEN. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Transferencia de Tecnología Educativa en Colombia. Bogotá: DonBosco, 1979. p. 225-238.
- FRANKLIN, Barry. The Curriculum Field and the Problem of Social Control 1918-1933: A Study in Critical Theory. Madison: Wisconsin University, 1974.
- FREINET, C. La enseñanza de las ciencias. Barcelona: Laia, 1973.
- FRIEDMANN, G. Los problemas humanos del maquinismo industrial, s.l.: Suramericana, 1956.

FREYSSENET, Michel. La división capitaliste du travail. Paris: Savelli, 1977.

GADAMER, H.G. Verdad y método. Salamanca: Sigüeme, 1977.

GAGNÉ, Robert (entrevista con). An Educational Technology Interview. En: Educational technology. (Jun. 1982); p. 11-15.

GALILEI, Galileo. Diálogos, primera jornada, cit. por: HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. Lenguaje, voluntad de saber y calidad de la educación. En: Educación y Cultura. No. 12 (1987); p. 60-70.

GAUSS, Carl Friedrich. Consideraciones y demostraciones matemáticas sobre dos nuevas ciencias. Madrid: Editora Nacional, 1976.

GALLEGOS, Arnold M. Educational technology in Latin America: the Cultural Dynamics. En: Educational Technology. (Mar. 1984); p. 38-42.

GARCÍA, Néstor. Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Grijalbo, 1989.

GILLY, M. Psychologie de l'éducation: ¿discipline appliquée ou fondamentale? En: Bulletin de Psychologie. Vol. XXXV, No. 353 (1982-1983).

GILSON, Etienne. Etudes sur le role de la pensée médiévale dans la formation du systeme cartésien. Paris: s.e., 1930.

GINTIS, Herbert. Educación, tecnología y características de la productividad del trabajador. En: BIASSUTTO, Carlos (comp.). Educación y clase obrera. México: Nueva Imagen, 1978.

GRANDIN, Robert. I. Q. in the U.S. Class Structure. En : Social Policy. (Nov.- dic. 1972 y Ene.-Feb. 1973).

GÓDEL, Kurt. Sobre sentencias indecidibles de los sistemas formales matemáticos. En: GÓDEL, Kurt. Obras completas. Madrid: Alianza, 1981.

GOLDSCHMIDT, Víctor. Le systeme estoicien et l'idée de temps. Paris: J. Vrin, 1979.

GOMEZ, Adolfo León. Argumentación y petición de principio. En: Ideas y valores. No. 68-69 (1985); p. 117-139.

GOMEZ, Víctor M. (ed.) Educadores e informática: promesas, dilemas y realidades. Bogotá: Colciencias, 1988.

. La educación técnica y tecnológica en Colombia: una visión de conjunto. Bogotá: ICFES, 1989.

GONZÁLEZ, Hipólito. Tecnología educativa: ¿ hacia una 'optimización' del proceso de subdesarrollo? En: Revista de Tecnología Educativa. Vol. 2, No. 4 (1976); p. 456.

GOODY, Jack. La logique de l'écriture aux origines des sociétés humaines. Paris: Armand Colin, 1986.

. La raison graphique: la domestication de la pensée sauvage. Paris: Minuit, 1979.

GOULDNER, Alvin. El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase. Madrid: Alianza, 1980.

. La dialéctica de la ideología y la tecnología. Madrid: Alianza, 1978.

GRAMSCI, Antonio. El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. México: Juan Pablos, 1975.

GRAMSCI, Antonio. En búsqueda del principio educativo. México: Juan Pablos, 1975.

GRANGER, Gilles-Gaston. La théorie aristotélicienne de la science. Paris: Aubier-Montagne, 1976.

GUIDONI, Paolo. On Natural Thinking. En: European Journal of Scientific Education. Vol. 7, No. 2 (1985).

GUSDORF, G. Pasado, presente y futuro en la investigación interdisciplinaria. En: APOSTEL, L. Interdisciplinarietà y ciencias humanas. Madrid: Tecnos, 1983.

GUSFLELD, Joseph. The Literacy Rethoric of Science. En American Sociological Review. Vol. 1. p. 16-34.

GUTIÉRREZ, Carlos B. La aparición del tema de los valores en la filosofía alemana: Jacob Friedrich Fries. En: Razón y Fábula. No. 45-46 (1979); p. 25-34.

. La fundamentación de la ética de Kant y la peligrosidad de la terminología de los valores. En: Ideas y Valores. No. 53-54 (1978); p. 187-196.

HABERMAS, Jürgen. Aspectos de la racionalidad de la acción. Bogotá: UN, 1986 (mimeo). Trad. de Magdalena Holguín.

. Ciencia y técnica como 'ideología'. Madrid: Tecnos, 1984.

. Communication and the evolution of society. Boston: Beacon, 1979.

. Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona: Península, 1985.

. Connaissance et intérêt. París: Gallimard, 1976. Edición en español: Conocimiento e interés. Madrid: Taurus, 1982. Hay una traducción de Guillermo Hoyos en: Ideas y valores. No. 42-43.

. Escritos sobre moralidad y eticidad. Barcelona: ICE-UAB, 1991.

. Historia y crítica de la opinión pública. Barcelona: Gustavo Gili, 1981.

. La esfera de lo público. En: Dialéctica. Vol. X, No. 17 (1985).

. La reconstrucción del materialismo histórico. Madrid: Taurus, 1981.

. Le discours philosophique de la modernité. París: s.e., 1988.

. Moralidad y costumbridad: ¿son aplicables también a la ética las objeciones de Hegel contra Kant? En: Revista de la Universidad de Antioquia. Vol. LVI, No. 212 (Abr.-Jun. 1988); p. 16-29.

. Problemas de legitimación del materialismo tardío. Buenos Aires: Amorrortu, 1975.

. ¿Qué es la pragmática universal? Bogotá: UN, 1985(mimeo). Traducción de Magdalena Holguín.

. Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Taurus, 1989. 2 vol. En francés: Théorie de l'agir communicationnel. París: Fayard, 1987.

. Trabajo e interacción. En: Eco. No. 21 (1979).

HAWKINS, David. A report of research on critical barriers. s.l.: University of Colorado, 1982.

HECKAUSEN, H. ¿Qué es interdisciplinariedad? En: Boletín de la Sociedad Colombiana de Epistemología. Vol. II, No. 8-9 (1982).

HEIDEGGER, Martin. Chemins qui ne menent nulle part. Paris: Gallimard, 1962.



HEIDEGGER, Martin. *Essais et conférences*. París: Gallimard, 1958.

. *Kant y el problema de la metafísica*. México: FCE, 1981.

. *La época de la imagen del mundo, Addendum 2: Sendas perdidas*. Madrid: Aguilar, 1976. También editado por: *Anales de la Universidad de Chile*, 1958.

. *La pregunta por la cosa*. Buenos Aires: Alfa Argentina, 1975.

HELLER, Agnes. *Teoría de las necesidades en Marx*. Barcelona: Península, 1978.

HESÍODO. *Teogonia*, s.l.: s.e., sf. (Trad. de Manuel Briceño)

HILGARD, Ernst. *Theories of Learning and Instruction*. 63<sup>rd</sup> Yearbook of the National Society for the Study of Education . Part I. Chicago: University of Chicago, 1964.

HOLGUIN, Magdalena. *La interpretación heideggeriana del esquematismo en Kant*. En: *Ideas y Valores*. No. 62 (1983); p. 81-89.

HORKHEIMER, Max. *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur, 1973.

y ADORNO, T.W. *Dialéctica del iluminismo*. Buenos Aires: Sur, 1969.

HOYOS, Guillermo. *Conocimiento y mundo de la vida*. En: *Ideas y Valores*. No. 71-72 (1986).

HOYOS, Guillermo. *Herramientas filosóficas de conocimiento para la comprensión y el manejo de conflictos*. En: *COLABORACIÓN*. *La universidad en la enseñanza y la acción comunicativa*. Bogotá: UN, 1991.

. Jürgen Habermas: conocimiento e interés. En:\_\_\_\_\_. *Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias*. Bogotá: UN, 1986.

. *La epistemología de la escuela de Frankfurt*. Bogotá: UPN, 1983 (mimeo).

. *Rol e influencia de los agentes externos en los procesos comunitarios*. Bogotá: PRIAC-UN. 1989 (Documentos 03).

\_\_\_\_\_ et al. *Sistema académico estatal: aspectos académicos*. Bogotá: CES-UN, 1989 (mimeo).

HUEBNER, Dwayne. Curriculum as the Accessibility of Knowledge. Citado por: APPLE, Michael. op.cit.

. The Task of the Curriculum Theorist. Citado por: APPLE, Michael. op. cit.

HUGHES, Thomas. Networks of Power: Electrification in Western Societies, 1880-1930. Baltimore: Johns Hopkins University, 1983.

HUSSERL, Edmund. Investigaciones lógicas. Madrid: Revista de Occidente, 1976.

. La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendante. Paris: Gallimard-NRF, 1976.

. Idées directrices pour une phénoménologie. Tomo I. París: Gallimard, 1950. (Trad. de Paul Ricoeur).

. Investigaciones lógicas. Madrid: Revista de Occidente, 1976 (Trad. de M. García Morente y J. Gaos).

. Meditaciones cartesianas. México: Colegio de México, 1942.

CEAL, 1967. Husserl: traducción y selección de textos de Jacobo Kogan. Buenos Aires:

HYMEN, Herbert y SHEATSLEY, Paul. Quelques uns des raisons de l'echec des campagnes d'information. En: Psychologie sociale: textes fondamentaux anglais et américains. Paris: Dunod, 1970.

ICFES. Estadísticas de la Educación Superior: avance informativo. Bogotá: ICFES, 1989.

INFANTE, Miguel A. Proyecto No. 5, programa de innovación tecnológica, Facultades de Ciencias Económicas e Ingeniería. Bogotá : UN, 1988 (mimeo).

INHELDER, Barber y PIAGET, Jean. Génesis de las estructuras lógicas elementales. Buenos Aires: Guadalupe, 1975.

JACKSON, Philip. Life in Classrooms. New York: Rinehart-Winston, 1968.

JAMER, M. Conceptos de espacio. México: Grijalbo, 1970.

JAMES, William. Pragmatismo. Buenos Aires, 1975.

JARAMILLO, Rubén. Una aproximación a la modernidad. En: Foro. No. 8 (1988).

- JUNGER, Ernst. La movilización total. En: Argumentos. No. 18-21 (1988).
- KANT, Emmanuel. Crítica de la razón práctica. Cit. por: MOCKUS, Antanas. Representar y disponer. Bogotá: UN, 1988.
- . Crítica de la razón pura. México: Porrúa, 1973. También en Madrid: Alfaguara, 1985.
- . Crítica del juicio. Citado por: MOCKUS, Antanas: op. cit.
1980. . Fundamentación de la metafísica de las costumbres. México: Porrúa,
- . Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración? En: Magazín Dominical, El Espectador, No. 78, Bogotá (Sep. 23, 1984).
- KELLEY; H. y MICHELA, J.L. Attribution Theory and Research. En: Annual Review of Psychology. No. 31 (1980); p. 457-501.
- KOHLBERG, Lawrence. From Is to Ought. En: MISHEL, Th. (comp.). Cognitive Development and Epistemology. New York: s.e., 1971.
- KOSELLEK, R. Kritik und Krise. Freiberg/München: s.e., 1959.
- KOYRE, Alexander. Del mundo del 'más o menos' al universo de la precisión. En: Naturaleza. No. 4 (1984).
- . Introduction a la lecture de Platón suivi de Entretiens sur Descartes. París: Gallimard, 1962.
- KRAUTHAUSEN, Ciro y SARMIENTO, Luis F. Cocaína Co.: un mercado ilegal por dentro. Bogotá: Tercer Mundo, 1991.
- KUHN, Thomas S. La estructura de las revoluciones científicas. México: FCE, 1971.
- . Segundos pensamientos sobre paradigmas. Madrid: Tecnos, 1978.
- LACAN, J. El seminario de Jacques Lacan, Libro 1: los escritos técnicos de Freud, 1953-1954. Barcelona: Paidós, 1978.
- LAING, Ronald. La política de la experiencia. Barcelona: Grijalbo, 1978.
- LAKATOS, Imre. Matemática, ciencia y epistemología. Madrid: Alianza Universidad, 1981.

- LAKATOS, Imre. Pruebas y refutaciones. Madrid: Alianza, 1978.
- LATOUR, Bruno. La science en action. París: La découverte, 1989.
- y FABRI, Paolo. La rhétorique de la science: pouvoir et devoir dans un article de science exacte. En: Actes de la recherche. (1986); p. 81-95.
- y WOOLGAR, STEVE. La via de laboratoire. París: La découverte, 1988. Sage, 1979. ————. Laboratory life: the construction of science facts. Londres: 1979.
- LAUSBERG. Manual de retórica literaria: fundamentos de una ciencia de la literatura. Madrid: Gredos, 1967.
- LAUTIER, Bruno y TORTAJADA, Ramón . École, forcé de travail et salariat. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble - Maspero, 1978.
- LE CHATELIER, Henry. Le taylorisme. París: s.e., 1928.
- LEBOT, I. Educación e ideología en Colombia. Medellín: La Carreta, 1979.
- LEIBNIZ. Ars combinatoria. En: BOCHENSKI, I.M. Historia de la lógica formal. Madrid: Gredós, 1966.
- . Mathesis universalis. En: BOCHENSKI, I.M. op. cit.
- . Tratado sin título sobre la Characteristica Universalis. En: BOCHENSKI, I.M. op. cit.
- LEWIN, Kurt. Décisions de groupe et changement sociale. En: Psychologie sociale: textes fondamentaux anglais en américains. Paris: Dunod, 1970.
- LEWIN, Malcolm. Perspectivas acerca de la cultura de la escuela. En: Revista colombiana de educación. No. 14 (1984); p. 101.
- LEYDESDORF, Lost. The relation between Qualitative Theory and Scientometrics Methods in Science and Technology Studies. En Scientometrics. Vol. 15 (s.f.); p. 333-347.
- LEYDESDORF, Lost. Various Methods of Mapping of Science. En: Scientometrics. Vol. 11, No. 5-6 (1987); p. 295-324.
- LINDSAY, R.B. Historical Development of Concept. Stroudsburg: Dowden, Hutchinson and Ross, 1975.

LOCKE, John. An Essay Concerning Human Understanding. Citado por: MOCKUS, Antanas. Representar y disponer. Bogotá: UN, 1988.

MacINTIRE, Alasdair. Tres versiones rivales de la ética. Madrid: Rialp, 1992.

MAGER, Robert. Objetivos de la enseñanza efectiva. Palo Alto: Foreman, 1962.

MALEBRANCHE, Nicolás de. De la recherche de la vérité. Paris: s.e., 1721. Citado por: CASSIRER, Ernst. El problema del conocimiento, s.p.i.

MANACORDA, M.A. Marx y la pedagogía moderna. Barcelona: Oikos-Tau, 1969.

MARCUSE, Herbert. El hombre unidimensional. Barcelona: Planeta-Agostini, 1985.

. La agresividad en la sociedad industrial avanzada. Madrid: Alianza, 1971.

MARIN, G. La experiencia latinoamericana en la aplicación de la psicología social al cambio comunitario. En: Cuadernos de Psicología. Vol. 7, No. 1 y 2 (1985).

MARROU, ELI. Histoire de l'education dans l'antiquité. Paris: Seuil, 1948. En español: Historia de la educación en la antigüedad. Buenos Aires: Eudeba, 1976.

MARTIN, Barbara. Internalizing Instructional Design. En: Educationalk Technology. (May. 1984); p. 13-18.

MARTINEZ, Alberto y SILVA, Renán. Dos estudios sobre la educación en la colonia. Bogotá: UPN-CIUP, 1984.

MAYOR, Alberto. Ética, trabajo y productividad en Antioquia. Bogotá: Tercer Mundo, 1984.

. Industrialización colombiana y surgimiento de las profesiones. Bogotá: UN, 1989 (mimeo).

McLAUHLAN, Patricia. Indicadores comparativos de los resultados de la investigación científica y tecnológica en América Latina. Lima: Grade, 1988 (Doc. de trabajo No. 2).

McLUHAN, Marshall. La comprensión de los medios como las extensiones del hombre. México: Diana, 1977.

. La Galaxia de Gutenberg. Barcelona: Planeta-Agostini, 1985.

MEDINA, José. Filosofía, educación y desarrollo. México: Siglo XXI, 1967.

MEIL, Eric. La ciencia en la cultura moderna. En: HOLTON, Gerard (comp.). Ciencia y cultura. Buenos Aires: Omeba, 1969.

MELO, Jorge Orlando. El desarrollo científico en Colombia. Bogotá: ICFES, 1989.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL - COLOMBIA. Fundamentos generales del currículo. Bogotá: MEN, s.f.

. Legislación sobre la renovación curricular. Medellín: Bedout, 1984.

. Manual de autoinstrucción. Bogotá: MEN, 1980.

. Presentación de los programas de matemáticas. Bogotá: MEN, 1981 (mimeo).

. Programa experimental de ciencias naturales. Bogotá: MEN, 1981 (Un volumen para marco teórico y un volumen para cada grado de educación primaria).

. Programa experimental de matemática. Bogotá: MEN, 1981 (Un volumen para cada grado de educación primaria).

. Respuesta a algunas preguntas que los padres de familia formulan sobre la experimentación curricular. En: MEN. Manual de administración curricular - Educación básica primaria. Bogotá: MEN, 1979. p. 214.

. OEA y COLCIENCIAS. Transferencia de tecnología educativa. Bogotá: MEN, 1988.

MENDEL, Gerard. Sociopsicoanálisis. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenología de la percepción. México: FCE, 1957.

MERTON, Robert. Pautas institucionalizadas de evaluación en la ciencia. En: Sociología de la ciencia, vol. II. Madrid: Alianza Universidad, 1977.

MESA, Darío. La universidad ante la revolución científica y técnica. En: Semanario Cultural, El Pueblo, Cali (Octubre 1, 1978).

MILGRAM, Stanley. Obedience to authority. New York: Harper Row, 1975.

MILLER, Robert B. A Method for Man-Machine Task Analysis. s.l.: WADC, 1953.

MILLS, W. Sociología y pragmatismo. Buenos Aires: Siglo XXI, 1968.

MONTERO, M. Fundamentos teóricos de la psicología social comunitaria en latinoamérica. En: Boletín de la AVEPSO. Vol. 5, No. 1 (1982).

MONTERO, M. La psicología comunitaria: principios y fundamentos teóricos. En: Revista Latinoamericana de Psicología. Vol. 16, No. 13 (1984).

MONTOYA, Jairo. Procesos pedagógicos y trayectos de memorias. Bogotá: UN, 1995.

MORGAN, Robert y CHADWICK, Clifton. Tecnología educativa y desarrollo educacional en la República de Korea. En: Revista de Tecnología Educativa. Vol. 4, No. 3 (1978); p. 301-320.

MUNSTERBERGER, Hugo. Psychology and Industrial Efficiency. Boston-New York: s e., 1913.

NIETZSCHE, Federico. La gaya ciencia, s.p.i.

OFIESH, Gabriel. Programmed Instruction: a Guide for Management. New York: A.M.A., 1965.

ONG, Walter. Transformazione della parola e alineazione. En: Interface della parola. Bologna: Il Mulino, 1989. p. 27-59.

OROZCO, Iván. Combatientes, rebeldes y terroristas: guerra y derecho en Colombia. Bogotá: Temis, 1992.

OSSIER, Jean-Pierre. Para leer a Feuerbach. En: Ideas y Valores. No. 40-41 (1972); p. 5-62.

OTEIZA, Fidel. Tecnología educativa e investigación: un análisis de la experiencia chilena. En: Revista de Tecnología Educativa. Vol. 8, No. 3-4 (1983); p. 175-193 y Vol. 9, No. 1 (1989).

PAPERT, S. Computer Criticism vs. Technocentric Thinking. En: Logo 85: Theoretical Papers. Cambridge: MIT, 1985.

. The Mathematical Unconscious. En: WESCHLER, J. (ed.). On Aesthetics in Science. Cambridge: MIT, 1978.

PARDO, José Felipe. Acerca de la competencia comunicativa. En: Thesaurus. No. XLII (1987).

PAREJA, Antonio. Evaluación de la funcionalidad y resultados de los comités y oficinas administrativas de la investigación. En: ICFES. III y IV Encuentros de coordinadores de investigación científica universitaria. Bogotá: ICFES, 1989.

PEEMANS, Jean-Philippe. Révolutions industrielles, modernisation et développement. En: Rapport CMID-8. Luvain- La neuve: ISF, 1987.

PERELMAN, Ch. y OLBRECHTS-TYTECA, L. Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique. Bruxelles: Université de Bruxelles, 1983.

PEIRCE, Charles. Collected papers. Reproducido en: BUCHLER, J. Philosophical Writings of Peirce. New York: Dover, 1955.

. Écrits sur le signe. París: Seuil, 1978.

. Collected works. En: MILES, Wright. Sociología y pragmatismo. Buenos Aires: Siglo XX, 1968.

. How to Make our Ideas Clear. En: Collected papers. Vol. V, 407.

. La ciencia de la semiótica. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

. Lecciones sobre el pragmatismo. Buenos Aires: Aguilar, 1968.

PEREZ, E. et al. Apuntes sobre interdisciplinariedad. Bogotá: PR1AC-UN, 1989 (Documentos 04).

PERRIN, J. Les transferts de tecnologia. París: La Découverte, 1983.

PETERS, Charles. Foundations of Educational Sociology. New York: MacMillan, 1924.

PETIT, Robert. Mencionado en 19, 66.

PIAGET, Jean. Desarrollo y aprendizaje. En: Naturaleza. No. 1 (1982); p. 5-14.

. La formación del símbolo en el niño. México: FCE, 1961.

. Problemas generales de la investigación interdisciplinaria y mecanismos comunes. En: Tendencias de la investigación en ciencias sociales. Madrid: Alianza, 1975.

. The Epistemology of Interdisciplinarity Relationship. En: CERI. Interdisciplinarity : Problems of Teaching and Research in University. París: OECO, 1972.



PIAGET, Jean e INHELDER, B. Genese des structures logiques élémentaires. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1967.

PINAR, William (ed.) Curriculum Theorizing: the Reconceptualists. Berkeley: McCutchan, 1975.

PLATON. Critón. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1957.

. Fedro, s.p.i.

POLANCO, X. L'infometrie: mode d'emploi. Louvain-la Neuve: Academia-Erasmo, 1994.

PORTER, Michael. La ventaja competitiva de las naciones. Buenos aires, Vergara, 1991.

PRIAC. Algunas notas sobre docencia, pedagogía, educación. Bogotá: PRIAC-UN, 1994.

. Catálogo de extensión de la UN. Bogotá: PRIAC-UN, 1994.

. Docencia - Investigación - Interacción. Bogotá: PRIAC-UN, 1994.

. Pensemos la universidad del siglo XXI. Bogotá: PRIAC-UN, 1994.

QUASTEN, J. Patrología. Vol. I. Madrid: BAC, 1951.

QUINTILIANO. Institution oratoire. Paris: Les belles lettres, 1975-1980. (7 tomos. Traducción de Jean Coussin).

RAMA. Germán. Transición estructural y calidad de la educación superior en América Latina. En: 45° Congreso Internacional de Americanistas. Bogotá: FES-MEN-Uniandes, 1983.

RAVETZ, J.R. Galileo and the Mathematisation of 'speed'. En: CANGUILHEM, Georges, op. cit.

RAWLS, John. L'idée d'un consensus par recouperement. En: Revue de Métaphysique et de Moralité. Vol. 93, No. 1 (Ene.-Mar. 1988);p. 3-32.

RESTREPO, Gabriel. El análisis de la tradición cultural: una manera de contribuir al desarrollo de una comunidad científica nacional. En: Naturaleza. No. 3 (1983); p. 33-38.

RICOEUR, Paul. The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text. En: Social Research. Vol. 38, No. 3 (1971); p. 529-562.

RICHTA, Radovan. La civilización en la encrucijada. México: Siglo XXI, 1971.

RINCÓN, Alfonso. Pedagogías intensivas. Bogotá: UN, 1995.

RIST, J.M. Stoic Philosophy. Cambridge: Cambridge University, 1969.

RITTERHAUSEN, K. y VERGARA, Adriana. Nota técnica: definición de instrucción programada y sus alcances. En: Revista de Tecnología Educativa. Vol. 4, No.3 (1978); p. 334-340.

ROBIN, Arthur. Behavioral Instruction in the College Classroom. En: Review of Educational Research. Vol. 46, No. 3 (Summer, 1976).

RODRÍGUEZ, José Gregorio. La construcción de sentido. La construcción de sentido en el aula de clase: una experiencia de pedagogías intensivas en la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: UN, 1995.

ROGERS, Cari. El proceso de convertirse en persona. Barcelona: Paidós, 1984.

. Libertad y creatividad en la educación. Buenos Aires: Paidós, 1979.

ROKEACH, Milton. Naturaleza de las actitudes. En: Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Vol. 1. Madrid: Aguilar, s.f.

ROPOHL, Günther. La signification des concepts de 'technique' dans la langue allemande. París: CNRS, 1984.

RORTY, Richard. Philosophy and the Mirror of Nature. Princeton: Princeton University, 1979.

ROUBAN, Luc. L etat de la science: la politique publique de la science et la technologie. Paris: CNRS, 1988.

SAFFORD, Franck. El ideal de lo práctico: el desafío de formar una élite empresarial de Colombia. Bogotá: Ancora-UN, 1989.

SANDBACH. Ennoia and Prolepsis in the Stoic Theory of Knowledge. En: Classical Quarterly. No. 24 (1930); p. 44-51.

SALAZAR, Alonso. No nacimos pa' semilla. Bogotá: Corporación Región-CINEP, 1990.

SALEM, J. Tel un dieu parmi les hommes: l'éthique d'Epicure. Paris: Vrin, 1989.

SALM, Claudio. Escola e trabalho. Tesis de doctorado, Universidad de Campiñas: 1980.

SANTAMARIA, Pilar y BONNET, Fabián. Proyecto multinacional de Tecnología Educativa OEA. En: MEN. Transferencia de Tecnología Educativa en Colombia. Bogotá: Don Bosco, 1979. p. 225-238.

SARTRE, Jean-Paul. Critiques littéraires (Situations 1). París: Gallimard, 1947.

. Cuestiones de método. En: Estrategia. No. 2 (1963).

. La transcendance de l'ego. París: Vrin, 1966.

SCIENCE ET VIE MICRO. N. 43 y 44 (Oct. y Nov. 1987).

SCRIBNER, Sylvia y COLE, Michael. The Psychology of Literacy. Cambridge: Harvard University, 1981.

SCHMIDT, Alfred. El concepto de naturaleza en Marx. México: Siglo XXI, 1976.

SCHMITT, C.S. Verfassunglehre. 3 ed. Berlin: s.e., 1957.

SCHMITT, Cari. Römischer Katholizismus und politische Form. Munich: s.e., 1925.

SCHQFIELD, Malcolm. Aristotle on the imagination. En: BARNES, SCHOFIELD Y SORABJI (Ed.). Arrieles on Aristotle: 4. Psychology and aesthetics. Londres: Duckworth, 1979.

SCHUL, Pierre Máxime (ed.). Les stoi'ciens. París: Gallimard, 1962. (Traducción de Émile Bréhier).

SEARLE, John. ¿Qué es un acto de habla? En: BLACK, Max (ed.). Philosophy in America, s.l.: Allen-Unwin, 1965. Traducción de Magdalena Holguín, Bogotá: UN, 1987 (mimeo).

SEGURA, Diño. El aprendizaje de la ciencia a nivel básico: ¿continuidad o discontinuidad? En: Naturaleza. No. 0 (1981).

SILIS, D. Notas sobre el origen del término interdisciplinariedad. En: Sociología. Bogotá: UN, 1983.

SILVA, Renán. Historia de un congreso filosófico tenido en Parnaso por lo tocante al imperio de Aristóteles. En: Revista Colombiana de Educación. No. 9 (1982); p. 111-174.

- SKINNER, Burrhus. La tecnología de la enseñanza. Barcelona: Labor, 1970.
- SMITH, Sir Thomas. De República Anglorum. s.p.i., 1583.
- SOHN-RETHEL, Alfred. Trabajo intelectual y trabajo manual. Barcelona: 2001, 1979.
- SOLOMON, Cynthia. Computer Environments for Children. Cambridge: MIT, 1986.
- SORABJI, R. Aristotle on Memory. Londres: s.e., 1972.
- STOJANOVIC. Teorías en la educación universitaria a distancia en América Latina. En: Revista de Tecnología Educativa. Vol. X, No. 4 (1988); p. 273-290.
- SZCZUREZ, Mario. Tecnología educativa y tecnología industrial. En: Revista de Tecnología Educativa. Vol. IV, No. 3 (1978); p. 257-267.
- SZILASI, Wilhelm. Introducción a la fenomenología de Husserl. Buenos Aires: Amorrortu, 1973.
- TAKEUCHI, Yu. Matemáticas: enseñanza universitaria. Cali: s.e., 1989.
- TARSITANI, Cario y IANNELLO, Maria Grazia. Storia dei concetti forza, lavoro e energía. Roma: Università di Roma, s.f.
- TAYLOR, Frederick W. Principios de la admisnitración científica. Buenos Aires: El Atenero, 1973.
- . Shop Management. New York - Londres: s.e., 1947.
- TERTULIANO. Adversus Marcionem. Citado por: QUASTEN, J. op. cit.
- . Adversus Praxeam. Citado por: QUASTEN, J. op.cit.
- . Apologétique. Paris: Les belles lettres, 1961. (Traducción de J:P: Waltzing).
- . De leunio adversus psychicos. Citado por QUASTEN, J. op. cit.
- . De poenitentia. En: Apologétique: Commentaire analytique, grammatical et historique. Paris: Les belles lettres, 1961.
- . De praescriptione hereticorum. Citado por QUASTEN, J. op. cit. p. 552.

- TERTULIANO. De resurrectione carnis. Citado por QUASTEN, J. op. cit.
- TEZANOS, Aracely de. Escuela y comunidad: un problema de sentido. Bogotá: UPN-CIUP, 1983. \*
- TOULMIN, Stephan. La Comprensión humana, I: el uso colectivo y la evolución de los conceptos. Madrid: Alianza, 1977.
- TRIANA Y ANTORVEZA, Humberto. Las lenguas indígenas en la historia social del Nuevo Reino de Granada. Bogotá: Caro y Cuervo, 1987.
- TRICOT, J. Aristote: de lame. Paris: Vrin, 1977.
- TROW, Martin. La democratización de la enseñanza superior en norteamérica. En: COLABORACIÓN. La universidad en transición. Barcelona: SeixBarral, 1966.
- TURKLE, Sherry. The Second Self-computers and the Human Spirit. New York: Simon-Schuster, 1985.
- TUGENDHAT, Ernst. El papel de la identidad en la constitución de la moralidad. En: Ideas y Valores. No. 83-84 (1990).
- TURIEL, Elliot. Conflict and Transition in Adolescent Moral Development. En: Child Development. No. 45 (1974).
- TYLER, F.B. La psicología comunitaria y sus implicaciones para los países en vía de desarrollo. En: Revista Latinoamericana de Psicología. Vol. 16, No. 2 (1984).
- URREA, Fernando. El imperio de la microelectrónica e informática sobre la organización del trabajo, el empleo y los niveles de calificación en diversas actividades del sector moderno en Colombia. En: GÓMEZ, Víctor (comp.). Educadores e informática. Bogotá: Colciencias, 1988.
- VALENCIA Hernando. La justicia de las armas. Bogotá: Tercer Mundo, IEPRI-UN, 1993.
- VARIOS. La psicología: ¿ciencia social? Bogotá: Javeriana, s.f.
- VASCO, Carlos Eduardo. Conversación informal sobre la reforma curricular. En: Educación y Cultura. No. 4 (1985); p. 11-18.
- . La integración como componente del proceso educativo. En: Investigación educativa. Vol. 1 (1985).



WITTGENSTEIN, Ludwig. Notebooks 1914-1916. s.p.i.

. Philosophische grammatic. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1969. En español: BRAND, Gerd. Los textos fundamentales de Ludwig Wittgenstein. Madrid: Alianza, 1981.

. Remarks on the Foundations of Mathematics. New York: MacMillan, 1956.

. Sobre la certidumbre. Caracas: Tiempo Nuevo, 1972.

. Zettel. Tormo:Einaudi, 1986.

WITTROCK, M.C. y LUMSDAINE, Arthur. Instructional Psychology. En: Annual Review of Psychology. No. 28 (1977); p. 417-459.

ZALAMEA, Eduardo. Detección de dificultades en el aprendizaje de la primera ley de Newton. Tesis de maestría, UPN, 1983.

ZULETA, Estanislao. Teoría de Freud al final de su vida. Bogotá: Latina, 1978.

ZÚÑIGA, Miryam et al. Institutos Nacionales de Educación Media INEM. En Transferencia de Tecnología Educativa en Colombia. Bogotá: Don Bosco, 1979.

ZULUAGA, Olga Lucía et al. Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. En: Educación y Cultura. No. 14 (1988).

. Pedagogía, didáctica y enseñanza. En: Educación y Cultura. No. 14 (1988).

ANEXO: EL GRUPO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL  
(Entrevista con José Granés)

Arturo Arango y Miguel Guerrero

ARANGO Y GUERRERO: ¿ Cómo se inicia el Grupo de la Universidad Nacional ?

JOSÉ GRANÉS: No en vano se llamó en sus comienzos ' el Grupo Federici', porque se inició a partir de un seminario que él convocó cuando era director del Instituto de Pedagogía que funcionaba dentro de la Universidad nacional y que tuvo una vida sumamente corta. Este seminario se prolongó por cerca de seis meses y convocó a muchos profesores de la universidad. Los que luego fuimos miembros del grupo participamos de esas discusiones, unos en forma regular, otros de manera esporádica..

A partir de esa participación en el seminario se fue configurando una relación estrecha con el profesor Federici, a pesar de que nosotros teníamos reservas con relación a sus posiciones sobre la ciencia y el conocimiento, que nos parecían de una tendencia positivista. De él nos atraía su vocación humanista, su compromiso con la educación, su amplitud de miras en el sentido de establecer contactos con gente de otras disciplinas para llevar a cabo una discusión sobre el conocimiento en cada una de ellas. Todas estas características nos parecieron supremamente atractivas y acabamos estableciendo este grupo de trabajo. Fue un grupo, por lo menos para mí , extraordinariamente enriquecedor: ha sido la experiencia académica más intensa y más formativa que he tenido en mi vida universitaria.



Con el profesor Federiei empezamos discusiones alrededor del problema de la educación y muy pronto resolvimos concretar el trabajo en un proyecto de investigación que presentamos a Colciencias y que fue parcialmente financiado por ellos. Este proyecto versaba sobre la formación de una actitud científica en el niño a través de la matemática y las ciencias naturales. La palabra clave era **actitud** y no se pretendía que los niños tuvieran conocimientos científicos; se pensaba que desde la primaria se podía formar actitudes de interacción con los otros y relación con la naturaleza que podrían facilitar una posterior formación científica.

Esos son los orígenes del grupo. Algo muy interesante (y emocionante también) fue que el profesor Federiei, que era el líder y la persona carismática por su experiencia, su peso intelectual y todas sus realizaciones en el campo de la educación colombiana, fue cambiando su posición en esa interacción, mitigando enormemente su posición muy positivista con relación a las ciencias. Eso fue para todos nosotros muy emocionante: mirar cómo una persona de su edad y su experiencia era capaz de transformar su manera de pensar. Esa fue toda una lección para los miembros del grupo.

A y G: ¿Cuál era la metodología de trabajo dentro del grupo ?

JG: Siempre había cantidad de horas de discusión en torno al proyecto y sus problemas; hubo ciertas lecturas muy bien escogidas, así lo veo ahora *a posteriori*, que no eran las únicas posibles ni mucho menos, pero eran lecturas fuertes cuya apropiación permitía mirar muchos problemas desde una óptica coherente. Nosotros empezamos con la lectura de un libro que influyó mucho sobre el grupo: El ascenso de la nueva clase de Alvin Gouldner, sociólogo norteamericano. La nueva clase para él son los intelectuales que están en el mundo contemporáneo y se han venido constituyendo en clase social. Es una propuesta arriesgada, incitadora e interesante. En ese libro él desarrolla la forma como considera que esos intelectuales son

poseedores de una cultura común que los hace compartir una serie de presupuestos en las formas de comunicación y de interacción entre ellos. Señala justamente el problema de la cultura académica, o algo parecido a ella, como el tipo de forma comunicativa que comparten todos. Para nosotros, en ese momento, lo más importante fue comprender el poder decisivo de los intelectuales en el mundo moderno y sus vínculos con el poder económico y político. Tomamos conciencia de la importancia crucial que para una sociedad tienen sus capas intelectuales, la formación académica y las universidades como crisoles de intelectualidad.

Gouldner se inspira en otro autor, Basil Bernstein. Nosotros, a partir de la lectura del primero y gracias al conocimiento que Jorge Charum tenía de Bernstein, empezamos a leerlo y se constituyó en otro eje importante en el enfoque del grupo. Para nosotros fue muy importante la venida de Bernstein a Colombia a un seminario que organizó uno de sus discípulos, el profesor Mario Díaz, en la Universidad del Valle. Asistimos a ese seminario, que fue una experiencia muy intensa y definió una vertiente y una línea formativa dentro del grupo.

Otro elemento muy importante fueron algunos textos de Habermas sobre la teoría de la acción comunicativa, con toda la tipología que él hace sobre las formas de acción: la acción instrumental, la acción estratégica y la acción comunicativa. Esta separación jugó un papel muy importante en cuanto al tipo de elementos que fuimos apropiando.

Las tesis de Kuhn en *La estructura de las revoluciones científicas* tuvieron su puesto en el sentido de considerar la apropiación disciplinaria como una apropiación cultural. Todo el concepto de paradigma científico y el enfoque de la verdad como relativa a las comunidades científicas, se constituyeron en ideas básicas para nosotros.

Las reuniones de discusión del grupo eran muy densas. Las lecturas siempre fueron y exhaustivas, con intervención de todos en los comentarios de fondo. Lo mismo se

puede decir tanto de los escritos colectivos como de los individuales. Todos se llevaban a las reuniones y se sometían a una crítica minuciosa en cada uno de sus párrafos. Este tipo de trabajo sólo es posible donde hay una gran amistad y un profundo respeto académico por el pensamiento y las posiciones de los demás.

A y G : ¿ Qué papel jugó el postgrado en Filosofía de la Universidad Nacional ?

JG: Este postgrado jugó un papel muy importante, pues cuatro de nosotros lo realizamos: Mockus, Charum, Hernández y yo. Sirvió para fundamentarnos filosóficamente, casi como una actividad propia del grupo, de manera que allí se obtuvieron muchas cosas a través de lecturas formativas que definieron una perspectiva común y que nos permitieron a la vez interactuar adecuadamente y a un buen nivel con el profesor Federici, hasta el punto de que pudimos (así lo creo yo) influir sobre él.

A y G: ¿ Cómo se da el cambio de liderazgo del profesor Federici al profesor Mockus?

JG: Si mal no recuerdo, el profesor Federici se retiró parcialmente en un determinado momento por otras obligaciones. Asumió la rectoría del colegio Leonardo da Vinci y esta responsabilidad le exigió mucho de su tiempo.

A y G: ¿ Qué clase de vida tiene el grupo en éste momento ?

JG: El grupo como tal no tiene una vida activa. Antanas está un poquito ocupado y emproblemado ( risas). El profesor Carlos Augusto Hernández también se encuentra dedicado a otras actividades, pero todavía hay interacciones. Por ejemplo, yo trabajo con el profesor Hernández en el proyecto Cuclí Cuclí, dedicado a actividades de formación en ciencias para los niños de las escuelas. Con el profesor Charum tengo un

proyecto de investigación en la Red Caldas sobre Sociología de la Ciencia. Con Antanas nos vemos de vez en cuando, pues él es único en sus cosas. A veces nos llama a todos , incluido el profesor Federici, para sentarnos en la alcaldía todo un sábado, una tarde o una noche, discutiendo los programas que él tiene sobre cultura ciudadana. Estas discusiones son muy informales, para lanzar ideas. El programa de Bogotá Coqueta generó situaciones muy simpáticas porque acabamos tratando de entender qué significaba para nosotros la coquetería femenina, a la luz de citas de Kant y otros.

El profesor Federici, quien acaba de cumplir 90 años, es un hombre plenamente lúcido y a él acudimos con cierta frecuencia a hacerle consultas sobre el trabajo de Cuclí Cuclí.

Universidad de los Llanos, Villavicencio

Septiembre de 1996

Transcripción no revisada por el entrevistado