

Plan razonado para erigir una institución formadora de docentes

*Jesús Alberto Echeverry y Olga L. Zuluaga de E.**

1. Presentación

Cuando se debate acerca de la formación de docentes se suele dar prioridad a la discusión sobre las facultades de educación y sus reglas de funcionamiento y poco se habla de la conformación de una comunidad intelectual que nutra y legitime con su conocimiento dicha institución. En el presente trabajo pretendemos invertir ese orden que se ha vuelto natural y comenzar la indagación formulando algunos interrogantes acerca de los

* Profesores de la Facultad de Educación.
de la Universidad de Antioquia.

planteamientos que serían necesarios para la instauración de dicha comunidad; para luego presentar unas ideas preliminares acerca de la creación de una Escuela Superior de Pedagogía *.

La constitución de una comunidad de intelectuales de la Pedagogía pasa por la formulación de algunos interrogantes que a simple vista no son de fácil solución, tales como: ¿estaría esta sociedad orientada por el consenso o por el disenso?; ¿cómo soportaría la diferencia?; ¿con base en qué verdades se aglutinaría?; ¿cómo enfrentaría la violencia nihilista que amenaza en nuestro país las bases de la civilización?; ¿qué relaciones mantendría con la cultura nacional, la cultura hispanoparlante y el cosmopolitismo?; ¿cómo enfrentaría la formación de un hombre nuevo?; ¿cómo resolvería el problema de una institución que expresara realmente el saber pedagógico?; ¿cómo enfrentaría los problemas de la interdisciplinariedad? Trataremos de dibujar posibles soluciones a algunos de estos interrogantes con el propósito de estimular el diálogo.

2. Violencia, experiencia y tradición.

Cualquier interrogante en tomo de la formación del maestro debe pasar por considerar la desvalorización que ha sufrido en nuestra sociedad la experiencia. Para hacer más palpable la importancia que esta tiene en la formación de niños y jóvenes, retomemos la bella historia que nos relata el escritor Walter Benjarnin:

"En los libros de cuentos está la fábula del anciano que en su lecho de muerte comunica a sus hijos que en su viña hay un tesoro escondido. Sólo tienen que cavar. Cavaron, pero ni señal del tesoro. Sin embargo, al llegar el otoño, la viña da como ninguna de toda la región. Entonces se dan cuenta de que su padre les legó una experiencia: la bendición no está en el oro sino en el trabajo." (1)

*Este tópico ha sido trabajado exhaustivamente por el profesor Federico García Posada en sus diferentes escritos. Ver especialmente los trabajos de la Comisión de Reestructuración de la Universidad de Antioquia.

Si hacemos un breve recorrido por la historia de nuestra práctica pedagógica nos podremos enterar de cómo los cuentos, los refranes, las parábolas y las historias contribuyeron a la formación de niños y jóvenes. Estos eran utilizados para castigar o gratificar. Los niños y jóvenes comprendían muy bien, por esta vía, lo que era la experiencia heredada de los adultos. Y si examinamos un periódico como "El Huerfanito" para el siglo XIX y uno como "Mi Amiguito" (2) para el siglo XX, vemos cómo ellos, cuya misión fue formar la juventud mediante historias y refranes, fueron instrumentos eficaces para transmitir la experiencia de una generación a otra.

¿Pero dónde ha quedado todo esto? ¿Qué se hicieron los cuentistas? (3) ¿Qué fue de la tradición oral? ¿Existe el pasado para los jóvenes de hoy? ¿Acaso, cumplen todavía hoy las historias una función didáctica y ética?

A lo mejor la juventud se ha acostumbrado a vivir al día y la lucha por la subsistencia absorbe todas sus energías espirituales y no encuentran ni en la actualidad ni en la historia los modelos de formación que les permitan despertar un instinto constructivo, en sentido nietzscheano.

La cosa es clara: la cotización social de la experiencia ha bajado y, precisamente, en una generación que de 1970 a 1990 ha tenido una de las experiencias más desmoralizadoras con la violencia. Lo cual quizá no es tan extraño como parece, hemos podido observar que la comunicación se da entre los jóvenes a través de las imágenes y la acción pero sin participar de una experiencia ya dada. El "buen sentido" ha huido de sus mentes y habitan un mundo HIPERINFLADO donde "las cosas han encontrado un medio de escapar a la dialéctica del sentido que las aburría" (4). Los jóvenes son introducidos en un mundo que no conoce límites, ni fronteras cuyo ascenso a los extremos resulta imposible de detener; un mundo cuyo referente es él mismo y cuya esencia consiste en "proliferar al infinito" (5).

La comunicación se ha empobrecido, el número de lectores disminuye en vez de aumentar, mientras que el Estado se dedica a ediciones de lujo restringidas a grupos de élite para no hablar de la falta de estímulo a otras actividades artísticas como el cine y el teatro. Es manifiesta la incapacidad

de enfrentar el terror y el dolor, mediante una cultura y una Pedagogía de la paz, que congele los efectos de desintegración social y ética.

¡LOS ANGELES DE LA MUERTE NO PASARAN!

En estas condiciones recobran gran importancia las consideraciones de John Dewey sobre la experiencia para fundamentar una filosofía de la educación, basada en una filosofía de la experiencia que según el autor es, "parafraseando la sentencia de Lincoln sobre la democracia, una educación de, por y para la experiencia" (6). En esta línea de ideas, el maestro debe "conocer íntimamente las condiciones de la comunidad local, físicas, históricas, económicas, profesionales, etcétera, con el fin de utilizarlas como recursos educativos" (7), para que la sociedad encuentre la manera no sólo de encarar los problemas de la juventud sino de reflexionarlos y hacer que ellos estén presentes al definir las finalidades de la escuela.

¿Cómo extraer de la conciencia de los jóvenes la insensatez? ¿Cómo establecer un consenso no coercitivo en Babilonia? Con el paso del tiempo los obstáculos se han multiplicado y los jóvenes se mueven entre las tentaciones, las ostentaciones de las clases ricas y las larvas del crimen.

Una generación que ha ido a la escuela en destartalados buses está al ataque, en un escenario en el que todo se ha resquebrajado y sólo las sombras permanecen.

Una pobreza nueva ha caído sobre la infancia, al mismo tiempo se ha dado un enorme progreso de las tecnologías de la muerte; en ellas la violencia se precipita por los cauces de un terrorismo cuyo propósito es hacer que nadie confíe en nadie, y por lo tanto, nadie pueda conocer las causas de la muerte. "Más violento que lo violento, así es el terrorismo, cuya espiral transpolítica corresponde a la misma escalada de los extremos en la ausencia de las reglas del juego." (8) La muerte, ya no está guiada por normas de honor ni por reglas de territorialidad, ni por causas ideológicas.

¿Pobreza de experiencia? No hay que entenderlo como si los jóvenes no aspirasen a una nueva experiencia, simplemente la realidad la niega. Los somete a los afanes de lo inmediato. No son siempre ignorantes, o inexpertos,

"porque Ramón, como la mayoría de estos muchachos de los barrios que cifran su vida en tomo a las armas, sabe lo que significa pensar, sabe que pensar hace transparentes a los hombres, y así pueden entrar a muchos lugares, sobre todo a los más misteriosos, donde no se saben las causas, los motivos, las sensaciones... (9) Se sienten devorados por un régimen antijuvenil, en donde ser joven es ser culpable y ser culpable hasta que se demuestre lo contrario. Encerrados en ghettos urbanos la juventud desahoga su cansancio en la droga, que los sume en la alucinación y el delirio en busca de gratificar su tristeza. La existencia de Rambo es el sueño de la juventud contemporánea así como la existencia del Ratón Mickey fue el sueño de las generaciones anteriores. En un inconsciente poblado de sillas voladoras, de superhombres inmunes a la muerte, el discurso de la ilustración no tiene cabida, es la muerte la que califica y hace a su vez de juez y parte.

Los intelectuales no hemos reaccionado a tiempo; desligados de un conocimiento de la ciudad y de la juventud nos ha cogido la noche sumidos en el particularismo que impone el quehacer de cada día. La ciudad y el joven son un impensado. Las categorías de espacio urbano, de ciudad y niño dicen muy poco para los educadores. Y para pensar esta problemática no son suficientes los sondeos y las encuestas. Es necesario tener en cuenta que cuando se produce más información cuantitativa que analítica, se puede llegar a una situación de hiperinformación que Baudrillard tilda de "exhibicionismo estadístico" (10). No obstante, lo anterior no significa que en Educación no sean importantes los estudios estadísticos, a condición de que estén sometidos a contextos conceptuales que les impriman dirección y sentido.

3. Comunidad intelectual y tradición

Sabemos que una comunidad intelectual se organiza en tomo a un saber y a la experiencia que recoge y construye, a través de su práctica. La experiencia vincula el saber con la sociedad, la cultura y el conocimiento. Tal comunidad no puede entonces existir o consolidarse sin integrarse a su correspondiente experiencia. En nuestro caso, como educadores, no podemos ser indiferentes a los problemas que hoy en día vive la juventud.

Los procesos de enseñanza se han deteriorado y su cadena de transmisión se ha ido erosionando. El mandato kantiano de elevar la Pedagogía a la categoría de ciencia busca preservar el saber transmitido de generación en generación, y por lo tanto, impide que sea borrado caprichosamente (11); así mismo su conservación propicia que la sabiduría se convierta en norma práctica. Dicho mandato se ha visto deteriorado en nuestro país por la violencia y sus secuelas sociales: descomposición de la ética del trabajo, destrucción del principio de solidaridad y desconocimiento de normas fundamentadoras de la autoridad de padres, maestros y profesores tales como la relación superior-inferior, adulto-niño, saber-no saber, obediencia-desobediencia. Estas fracturas han abierto grandes abismos que han bloqueado la tradición de experiencia y de saber de una generación a otra. Y la Pedagogía y sus agentes se han visto imposibilitados ante la ausencia de una voluntad general y de una razón práctica que norme efectivamente las conductas. Si nos atenemos al tratado de Pedagogía de Kant, un gran porcentaje de la niñez y juventud de nuestro país ha quedado excluido de los legados de la humanidad y la cultura al rehusar la aceptación de normas disciplinarias que los pueden conducir al ejercicio público de la razón. Ninguna propuesta de formación de maestros puede ignorar esta realidad. La primera condición para el ejercicio público de la razón es la de formar individuos y este propósito no se puede lograr sin disciplina. El uso público de la razón se puede entender como lo opuesto al uso privado, y éste como obediencia; hacer uso público de la razón es hablar por fuera de cualquier interés ya sea de gremio, religión, partido político; en otras palabras pensar en nombre de la razón (12).

Ahora bien, la Pedagogía es imprescindible para la transmisión de saber de generación en generación. En nuestra sociedad, para tales efectos, a pesar de numerosas dificultades, contamos en la actualidad con reflexiones pedagógicas. Bastante tardó en nuestro país la legitimación de la Pedagogía como materia de enseñanza y objeto de investigación. Desde 1975 se inició este proceso, y sólo a partir de 1985 se puede hablar de una paulatina aceptación que en el presente ya muestra sus frutos y reivindica inclusive los trabajos pioneros. La lentitud se explica por el predominio de enfoques

estadísticos y por el prestigio que desde los años 60 tenían la administración y la planeación educativa, como "paradigmas" para la investigación en educación.

La ausencia en nuestra cultura, de teorías pedagógicas que permitieran soldar la práctica pedagógica y el entorno educativo, generó dos problemas: en primer lugar, el despilfarro de la experiencia pedagógica como fuente de conocimientos, para la construcción de conceptualizaciones pedagógicas; en segundo lugar, la fuga permanente de los resultados de la investigación educativa hacia disciplinas macros. La educación se tomó como mero campo aplicado y no se creó una tradición en Ciencias de la Educación. Este fue el efecto de la división internacional de los saberes, según la cual los países del "tercer mundo" debían aplicar los conocimientos producidos en Norteamérica. Es recomendable de vez en cuando tiramos piedrecillas de un solar a otro, a ver si derrotamos la tristeza y despertamos el ENTUSIASMO (13). Estamos seguros de que si construimos una comunidad intelectual, las piedrecillas estarán mejor dirigidas y podremos sacar un mejor provecho de las críticas mutuas.

Consecuencia derivada de estos problemas, es también el alejamiento de la Pedagogía Comparada, necesaria para conocer los sistemas educativos y los métodos y técnicas de enseñanza producidos en otras culturas; no existe todavía el interés por abrir una ventana al mundo que nos permita sopesar nuestros avances y requerimientos con los de otras sociedades.

Pese a estas dificultades, se ha creado una disciplina de investigación y se ha mostrado la necesidad de investigar para construir unas sólidas bases que apoyen el avance del conocimiento en Educación.

Hemos construido buenas condiciones en el curso de los últimos años. Uno de los acontecimientos más importantes para el avance de la Pedagogía en nuestro país, es la Reforma de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, planteada en 1988 y que se encuentra esbozada en el documento "Maestros para la transición entre los dos milenios; la reforma de los estudios de Licenciatura". En ella se define la enseñanza como eje central del quehacer de la Facultad, eje tanto en sentido teórico como práctico, en torno al cual giran las articulaciones de la Pedagogía con las ciencias objeto

de enseñanza, y también las necesidades y posibilidades de reconceptualización de la Pedagogía. Por primera vez en la Facultad, y no es exagerado añadir que en este país, se convoca a los intelectuales que trabajan en diferentes conocimientos relacionados con la educación y la enseñanza a participar en un proceso que no sólo debe dar resultados curriculares para las profesiones, sino también para el avance de la Pedagogía y la Didáctica. No es fácil organizar toda una institución regida por estos ideales, y la cristalización de sus propósitos, en los diferentes saberes, debe someterse a necesarias rectificaciones que servirán, indudablemente, para decantar todo el proceso. En la práctica se han presentado desfases que desconocen el centramiento de la Facultad en la enseñanza, especialmente en las cátedras donde se imparten conocimientos generales como Sociología y Psicología.

Es necesario modificar los programas de algunas asignaturas, que giran alrededor de los contenidos de las disciplinas macro. Este es uno de los factores que más incide en la imposibilidad de conformar una comunidad intelectual, pues genera una proliferación de lenguajes heterogéneos y opuestos que no tienen puntos de convergencia o de articulación. Es el caso de la Psicología y la Sociología, donde se insiste en la enseñanza de teorías generales, fundamentadoras de la aplicación de conceptos a las prácticas pedagógicas, desconociendo que entre las disciplinas macro y la Pedagogía, existen mediaciones conceptuales, teóricas y experimentales que deben ser trabajadas antes de hacerse la aplicación. Hacer caso omiso de esta situación, nos conduce a olvidar la subjetividad del maestro como portador de un saber sobre la enseñanza y a desconocer la tradición en que están inscritas las prácticas pedagógicas. No se trata de aislar la Pedagogía de las disciplinas macro, como son para el caso de la Sociología, la Pedagogía Comparada, y para el caso de la Psicología y el Psicoanálisis, la Pedagogía Institucional; lo que no se justifica es exponer el Psicoanálisis, la Psicología, la Sociología o cualquier otra disciplina como si se estuviese en una institución que representase a esos saberes. Se hace necesario la revisión de todos los programas en función del concepto de enseñanza, concepto rector de la actividad intelectual de la Facultad.

Hoy en día se espera entrar en un diálogo conceptual con las disciplinas macro mediante conceptualizaciones provenientes de trabajos pedagógicos ya sean históricos, epistemológicos, experimentales, aplicados u organizativos. Es urgente la realización de estudios para mostrar que la Pedagogía comprende los procesos de la educación sin borrar la especificidad de las disciplinas macro. En este empeño nos acompañan intelectuales de otros países. Francine Best, en Francia, propone agrupar bajo el término "investigación pedagógica" las Ciencias de la Educación en relación directa con las Ciencias Sociales y Humanas, la historia, la Filosofía de la Educación y las Didácticas. Para Nicolín, en Alemania, toda teoría pedagógica quiere servir a la práctica de la educación, y la polivalencia del concepto de Pedagogía permite agrupar en un término unitario campos objetivos diferentes, pero que guardan entre sí una íntima conexión.

El medio por excelencia para la comunicación en una comunidad de intelectuales es la tradición escrita, y esta misma comunidad produce, amplía, renueva y legitima la memoria de saber conservada en esa tradición.

Sin lugar a dudas, ha llegado el momento inexorable de preguntarnos ¿qué hacer? En primer término, revisar las diferentes alternativas de organización. ¿Comunidad de intelectuales? (Khunt); ¿Cuerpo docente? (Derridá); ¿Intelectual orgánico? (Gramsci); ¿Intelectual específico? (Deleuze-Foucault). Estoy seguro que cualquiera que sea la alternativa escogida en el debate, es indispensable para una comunidad intelectual la apropiación de un instrumento de comunicación (14) productor de sentido múltiple en cuya construcción participen activamente sus miembros.

Conocer la memoria de un saber, es ya de indiscutible valor para el presente. Más allá del pasado, el documento se convierte en fuerza actuante que nos obliga a la reconstrucción, a la conservación, a la renovación o a la reactivación ya sea de conceptos, métodos o problemas. Todo saber produce su propio archivo y los documentos que lo conforman son el resultado de la práctica de un saber específico en una sociedad dada. En el campo de la Educación y la Pedagogía el "Archivo Pedagógico", situado en el Centro de investigaciones Educativas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, abarca los registros a los diferentes planes de estudio que han

sido producidos en el país; los sistemas de enseñanza y las teorías pedagógicas adoptadas; las instituciones depositarias del saber pedagógico; las posiciones políticas en tomo al sistema educativo; las propuestas y reacciones de la iglesia frente a la enseñanza y la formación del hombre; la expresión de fuerzas sociales sobre asuntos educativos. Paradójicamente, este archivo liga los diversos enfoques que lo aborden, confiere unidad.

En la conformación de la comunidad intelectual entra a jugar el Archivo Pedagógico como dispositivo de comunicación escrita y visual y como mecanismo restaurador de la comunicación con la tradición escrita. En esta línea de pensamiento el Archivo puede ser entendido como memoria del saber, máquina productora de sentidos múltiples que le da expresión y cabida en su organización documental a los hitos y conceptos más relevantes del saber pedagógico. Asimismo, el Archivo nos pone en contacto con los logros más acabados de la intelectualidad tradicional de la cual nos habíamos desprendido de manera anárquica y precipitada, y cuyo aporte a la formación de maestros consiste en el gran dominio que estos tuvieron de la lengua materna, el griego y el latín. En síntesis, del "buen decir". El enfoque hermenéutico nos permite entender el Archivo como tradición la cual "no es un simple acontecer que pudiera conocerse y dominarse por la experiencia, sino que es un lenguaje, esto es, habla por sí misma como lo hace un tú. El tú no es objeto sino que se comporta respecto a objetos. Pero esto no debe malinterpretarse como si en la tradición lo que en ella accede a la experiencia se comprendiese como la opinión de otro que es a su vez un tú. Por el contrario, estamos convencidos de que la comprensión de la tradición no entiende el texto transmitido como la manifestación vital de un tú, sino como un contenido de sentido libre de toda atadura a los que opinan, al yo y al tú" (15).

La relación con la tradición por la vía de la memoria de saber, conservada en el Archivo Pedagógico, significa asumir el modo de ser del pensamiento en la modernidad, es decir asumirlo como fuerza productiva (16). En resumen, la comunidad intelectual para ser tal debe articular tradición y modernidad.

4. La cultura

Nos referimos en específico a la cultura hispanoparlante y trataremos de hacer un esbozo de las problematizaciones que pueden ser acogidas por los enseñantes, procedentes, casi todas ellas, de la literatura.

En primer lugar, la formación del maestro es siempre un problema político y debe tener como punto de referencia la región, la nación, el continente y la especie humana. Ahora bien, despreciar las producciones intelectuales del mundo hispanoparlante sería caer en un craso error, pues sería ignorar la franja de las mediaciones entre Europa y América, cerrar los ojos a la problemática de las apropiaciones que pueden ayudar a dar cuenta de las diferencias de circulación de los discursos en Europa y América. Tomemos un ejemplo para ilustrar lo anterior: si en nuestro trabajo de historia de la práctica pedagógica del siglo XIX no nos hubiésemos atendido a la franja de las apropiaciones, no hubiese sido posible establecer la diferencia entre el Pestalozzi que circuló en los Estados Unidos de Colombia y el que circuló en Europa. No pretendemos volver a repetir viejos errores y encerrar el debate sobre la formación discursiva de la pedagogía en Hispanoamérica en problemas como el de la "identidad americana"; por el contrario, se pretende aprender de las críticas, que en el terreno de la historia social de la literatura, se le ha hecho al realismo: "esta literatura realista ha de renunciar a esa tradición secular en beneficio del pueblo. Pero ¿qué es el pueblo? y ¿qué ocurrirá cuando en su nombre se desliteralice la literatura, quién va a cantar e inventar el pueblo o las numerosas figuras que ha tenido y tiene en la historia? O no es ese "pueblo" -¿el de Sófocles?, ¿el de Los de abajo de Azuela, el madrileño que gritó 'que vivan las cadenas'?- sólo un pretexto de coquetería del escritor para ocultar su agresiva mediocridad?" (17). Este texto nos muestra la inutilidad de las posiciones populistas y el acierto de Kant cuando recomendaba que la formación de niños y maestros debe tener siempre un norte cosmopolita (18).

De Alfonso Reyes podemos extraer otra importante lección cuando define la civilización americana en el caso de llegar a conformarse como producto de la síntesis (19). Reyes coincide en este punto con Jorge Luis Borges quien concibió que la gran ventaja de los americanos frente a los

Europeos es que tenemos la posibilidad de leer a franceses, ingleses y alemanes como se nos de la gana, sin hacer caso de las barreras de la nacionalidad.

Tomando elementos de Octavio Paz, podemos poner un tamiz a la recomendación kantiana de la formación de los maestros en la dirección del cosmopolitismo, cuando señala que en Hispanoamérica recibimos las teorías venidas de Europa sin utilizar ningún filtro crítico, abandonando e ignorando nuestras propias tradiciones. Y por último, es Carlos Fuentes quien sugiere un orden en el proceso de formación del cosmopolitismo y lo nacional en el maestro: somos un invento de Europa, primero debemos indagar por el invento y luego ver qué somos nosotros. En esto coincide con el historiador Germán Colmenares, quien en un debate sobre la historia regional en Medellín, afirmaba que la pregunta fundamental a la que debe responder la historia en la actualidad es ¿qué somos nosotros? (20).

5. Preliminares para la formación de una Escuela Superior de Pedagogía

Tal vez, sean las facultades de educación conjuntamente con los ferrocarriles nacionales, una de las entidades más debatidas a nivel nacional. En muchas ocasiones se ha pensado su reforma, unas veces consultando sus necesidades de empleo, otras defendiendo la esencia de su naturaleza, otras haciendo una clasificación de sus funciones, o en casos extremos acudiendo a programas académicos que equilibran las fuerzas de las instituciones de saber que buscan tener hegemonía en ellas. La misión de la escuela que proponemos debe recuperar la esencia formativa de las instituciones formadoras de maestros. Esa misión recuperadora de su esencia debe hacerla cumplir sus tareas académicas y de proyección a la sociedad. Las instituciones formadoras de docentes olvidaron su esencia, y por lo tanto, han visto mermar su capacidad para enfrentar las tareas prácticas.

No vamos a exponer la problemática de la escuela de formación desde el punto de vista de la tecnocracia estatal, pues desde este punto de vista el ministerio y sus aparatos trazan la política educativa con tareas imaginarias que generalmente nadie está en condiciones de hacer cumplir.

El enfoque que hemos desarrollado es uno entre muchos; posee las siguientes cualidades:

Reconoce en las instituciones formadoras de docentes dos componentes: Una comunidad de intelectuales (no existente en la actualidad); y un saber pedagógico que no encuentra una institución que lo exprese plenamente. La ausencia de esta comunidad de intelectuales hace de las instituciones formadoras de docentes, un barco sin norte, pues no se marcan rumbos precisos frente a la relación educación-nación-Estado, ni frente a los mecanismos que permitirían asumir el saber específico en una comunicación permanente con las Ciencias de la Educación, y las Ciencias Humanas y Naturales.

Otra cualidad del proyecto propuesto, es la de poner en primer plano y tratar de comprender el hecho de que una escuela formadora de maestros es una institución de CONSERVACIÓN y al mismo tiempo un instrumento del cambio. La dificultad para pensar nuestra escuela es la de comprender cómo puede existir una institución tan conservadora, y al mismo tiempo, tan comprometida en la innovación en los más diversos ámbitos de la enseñanza. La esencia de esta escuela es precisamente su potencia para conectar la tradición con el cambio; por esto, no vamos a dejamos seducir por el mandato del "deber ser", por el proyecto. De cierta manera la escuela de formación es UNA TRADICIÓN YA EXISTENTE, puesto que en la actualidad ya se cuenta con un dispositivo como el Archivo Pedagógico para hacerla real y actuante.

La tercera cualidad del punto de vista adoptado es el dar importancia a la relación de la escuela con la comunidad científica, la formación y la investigación. Se sabe que una institución formadora de docentes no es sólo eso, pero a nuestro juicio son sustancialmente estos tres elementos los que la definen; es oportuno subrayar que en tales instituciones coexistirían diversas escuelas de formación.

¿Significa lo anterior que la escuela debe vivir de espaldas al Estado y a la sociedad? No, por el contrario, la escuela deberá proponer soluciones a los retos que se le presentan al país en el campo de la tecnología y la

enseñanza. La escuela DEBE SER SENSIBLE A ESAS URGENCIAS, lo cual no quiere decir que DESDE ESAS URGENCIAS SE PUEDA DEFINIR LA MISIÓN DE LA ESCUELA.

Tampoco sostenemos la idea extrema de concebir la escuela como una isla puramente desinteresada donde un sector social completamente ocioso se dedica a especular: advertimos, sin embargo, que la escuela debe dar cuenta de problemas que no tienen por destinación inmediata la oferta y la demanda.

En síntesis, la escuela debe ganarse el derecho a su especificidad prestando servicios de una manera eficaz pero sin subordinarse a la prestación de los mismos en los más diversos campos relacionados con la enseñanza y el saber.

Ahora bien, para pensar cómo adentrarse en los espacios escolares de la sociedad, se parte de esta condición: Hacer de la sociedad, desde el saber, *un campo de experimentación*. Esta propuesta difiere de la imagen de la extensión universitaria centrada en la representación engañosa de algo que, simplemente, ha de adquirir un dominio de acción y efectividad más amplio, pero que debe seguir siendo lo mismo según su esencia y cualidad. El momento es propicio para aprovechar que el magisterio anda en busca de la apropiación de una cultura que no es simplemente profesional, técnica, o simplemente político-partidaria; desgraciadamente, no sucede así con la clase obrera o el movimiento campesino. La escuela no puede asumir la extensión como una actividad de beneficencia. De una manera asistemática caían, aquí y allá, las migajas de la mesa ricamente servida de las capas superiores de la cultura. /Que las recoja quien pueda/. Hoy, no obstante, la cultura burguesa se halla profundamente conmovida y la cultura académica busca acomodo en un espacio propio que la transforme y la haga indispensable para el desarrollo de la vida nacional. La crisis ética por la que atravesamos exige en primer término, atender a la formación del hombre, tanto más cuanto la aceleración de la descomposición social y la crisis de la "concepción del mundo" del proletariado, del marxismo mismo, demanda que la formación ciudadana provenga del maestro. Se trata de formar maestros efectivos desde el punto de vista funcional, miembros de una élite intelectualmente solvente, como la que soñaron materializar los radicales en 1870, y organizadora de la población con

base en unos principios de ética civil. ¿Resulta difícil comprender cómo nuestra escuela sea popular hacia afuera y elitista hacia adentro?

Para concluir, presentamos a continuación una síntesis de los propósitos que constituyen la naturaleza de la Escuela:

- Una mejor y más fiel conservación y apropiación de la cultura pedagógica y científica de los pueblos occidentales. Aquí vuelve y juega el ARCHIVO PEDAGÓGICO con sus enormes posibilidades para unir la tradición y el presente mediante la técnica más avanzada.

- Garantizar, mediante la formación en la cultura académica pedagógica de intelectuales colectivos, la enseñanza e instrucción metódica, pedagógica y económica que constituye la preparación profesional y especializada de toda clase de intelectuales al servicio del sistema educativo en todos sus niveles.

- Investigación de los problemas de frontera: relación de la Pedagogía con las ciencias naturales y humanas; límites en relación con la Psicología y la Sociología; delimitación de objetos, métodos y campos de experimentación con dichas disciplinas; impulso a la investigación experimental y didáctica mediante la constitución de equipos interdisciplinarios para trabajar la didáctica de las diferentes ciencias y saberes.

- Impulso a los trabajos en tomo a los aspectos sistemáticos, históricos, conceptuales y comparativos de la Pedagogía. Importa hacer especial énfasis en los trabajos comparativos de Pedagogía pues ellos dan cuenta de la situación de la Pedagogía en el mundo, posibilitando la formación cosmopolita de nuestros estudiantes. Los trabajos sistemáticos nos pueden informar acerca de la historia e los diversos intentos de sistematizar la Pedagogía, sus quiebres y discontinuidades; el estudio de la historia de conceptos puede dar cuenta de la forma como los conceptos de la Pedagogía han circulado por otras ciencias y disciplinas. Los estudios históricos, en el campo de la historia nacional, requieren de un minucioso trabajo monográfico sobre las regiones y de un inventario cuantitativo, lo más exacto posible.

- La formación de los estudiantes no debe centrarse en la llamada preparación de la disposición de ánimo, de la voluntad y de la afectividad,

sino más bien debe dirigirse al entendimiento y a la intuición; por otra parte no le corresponde un simple saber especializado, ni menos aún sólo un saber práctico profesional. Debe ofrecer el saber pedagógico como especialización, pero en una interrelación con los otros saberes y ciencias que le permita al maestro introducirse en la vida de la sociedad y en las diferentes esferas de la ciencia.

... A veces, o casi siempre, las palabras que se escriben o pronuncian tienen un sabor; éstas que acabamos de terminar, tienen un sabor a Mar, o mejor, a esos papeles que los náufragos introducen en botellas y lanzan a la mar, y que finalmente no llegan a ningún puerto, por cosas tan pequeñas como ellas mismas o porque las manos que las escribieron no dan la medida. De algo si estamos seguros, de no haber escrito desde un bunker o desde un panzer, sino como recomendaba Nietzsche, haber dejado los agujeros suficientes para ser permeables a la crítica.

NOTAS

1. WALTER, Benjamín "Para una crítica de la violencia". México. Premio Editora, S. A. 1978, pág. 145.
2. "El Huerfanito", periódico bogotano de la segunda década del siglo XIX. "Mi Amiguito", periódico antioqueño para niños publicado en la década de los 40 de este siglo; dirigido por Alfredo Zuluaga y Gutiérrez.
3. Persona que suele narrar o escribir cuentos.
4. BAUDRILLARD, Jean. "Las estrategias fatales". Barcelona. Anagrama. 1985. pág. 5.
5. ídem.
6. DEWEY, John . "Experiencia y Educación". Buenos Aires. Editorial Losada, S. A. 1967. pág. 27-28.
7. Ibíd. pág. 42.
8. BAUDRILLARD, Jean. op. cit. pág. 35.
9. GAVIRIA, Víctor Manuel. "No futuro". En: Gaceta.
10. BAUDRILLARD, Jean . op. cit. p. 95.
11. KANT, Immanuel. "Pedagogía". Madrid. Akal bolsillo. 1983. pág. 35-36.
12. Véase LYOTARD, Jean-Francois. "El Entusiasmo". Barcelona, Gedisa. 1987. pp. 91-117.
13. "El entusiasmo es entusiasmo por una idea. Puede que sea esto lo que hoy falta: la idea." A favor del entusiasmo. Entrevista con Jean-Francois Lyotard. En: El País. Madrid. 11 Diciembre 1986. p. 6.
14. "El problema de la formación de una actitud científica a través de la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias naturales en la escuela primaria". Proyecto de Investigación. Cario Federici Casa et al. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 1984. pp. 40-51.
15. GADAMER, Hans-Georg. "Verdad y método". Salamanca. Sigüeme. 1984. p.434.

16. "El saber es y será producido para ser vendido y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su 'valor de uso'". J. Habermas, *Erkenntnis und Interesse*, citado por LYOTARD, Jean Francois en "La Condición postmoderna". Madrid. Cátedra. 1987. p. 16.

17. GIRARDOT, Rafael Gutiérrez. "Aproximaciones". Bogotá. Procultura. 1986. p.9.

18. Véase KANT, Immanuel. op. cit.

19. REYES, Alfonso. Obras completas. Tomo XV. El deslinde. México. F.C.E. 1980. p. 18-19.

20. COLMENARES, Germán. "Foro: El concepto de región en la historia de Colombia". En: *Otras Quijotadas*. Medellín. No. 4-5.1987. p. 4-5.