

Las Fronteras de la escuela

MOCKUS, Antanas; HERNÁNDEZ, Carlos A.; GRANES, José; CHARUM, Jorge y CASTRO, María Clemencia. *Las Fronteras de la escuela*. Santa Fé de Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1994.

t-jst libro es en realidad el informe de un proyecto de investigación acerca de la articulación entre conocimiento común y conocimiento escolar, sus implicaciones sobre la formación de la voluntad de saber y la relación del alumno con las formas de conocimiento racional propias de las matemáticas y las ciencias naturales, dada su importancia este trabajo mereció ser publicado.

El libro consta de cuatro capítulos y dos apéndices y cada uno de ellos puede ser considerado como un avance en el importante proyecto que adelantó este grupo de profesores de la Universidad Nacional.

En general, el proyecto trata de mostrar la complejidad y polivalencia de la oposición y articulación entre conocimiento extraescolar y escolar, pretende mediante su explicitación hacer más permeable la escuela a la cultura extraescolar y a la elaboración de

la propia experiencia, lo cual implica debilitar las fronteras de la escuela abriéndola a los distintos juegos de lenguaje que circulan en la comunidad extraescolar a la vez que permite formas de comunicación y de conocimiento que han estado vedadas hasta ahora en la llamada cultura escolar.

La pedagogía como disciplina reconstructiva

En el primer capítulo se aborda la propuesta de asumir la pedagogía como disciplina reconstructiva y para ello se parte de reconocer tres sentidos en los que se emplea la noción de pedagogía; como conjunto de saberes propios del oficio del educador, como conjunto de enunciados filosóficos que orientan ese oficio y como delimitación de las formas legítimas de ejercerlo.

Se caracterizan las corrientes actuales de pedagogía que circulan entre nosotros, las cuales retoman los autores para tratar de reconstruir una noción que explique la posibilidad de prácticas educativas no acompañadas por elaboraciones o discusiones explícitas sobre lo pedagógico y que ayude a comprender las dificultades de fijar

paradigmas, y más bien permitir esbozar una perspectiva de trabajo con un núcleo suficientemente definido y a propósito del cual puedan abrigarse expectativas razonables de fertilidad.

Aducen los autores que la variedad de sentidos de la noción de pedagogía es problemática ya que la hace aparecer como un área poco estructurada; nos invitan a reconocer que las prácticas de enseñanza ponen en juego conocimientos que son del tipo saber-cómo, o siguiendo a Chomsky, ponen en juego "competencias" que el educador bueno domina y no necesariamente explícita.

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

Se sigue a Habermas en la idea de "disciplinas reconstructivas" y se critica la visión técnico-instrumental que ha dominado la educación, la propuesta es ubicar como núcleo de la competencia pedagógica la competencia comunicativa, entendiendo por esta última la capacidad que tienen los hablantes de actuar comunicativamente, es decir, de ajustar recíprocamente sus acciones a la búsqueda de un entendimiento mutuo y de un acuerdo libre que cuente subjetivamente como tal;

es pues la capacidad de participar de manera adecuada en actos de habla afortunados, de generar así relaciones interpersonales legítimas e inscribirse en ellas de manera responsable.

La competencia comunicativa sin embargo, no da cuenta completamente de la competencia pedagógica ya que esta última está prioritariamente referida al conocimiento de saberes socialmente constituidos y heredados (tradición escrita), lo cual destaca la acción comunicativa discursiva y tiene una pretensión de contribuir a interpretar, orientar y racionalizar las diversas formas de actividad, mediante el aplazamiento de la acción.

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

Se pasa después a mostrar las ventajas de esta concepción frente a las anteriormente descritas en la medida en que reivindican la reconstrucción explícita del saber del docente y reco-

nocen que se puede ser buen docente sin tematización explícita de su saber. Es compatible con la aproximación de Bernstein: la delimitación tácita entre formas legítimas y formas ilegítimas de enseñar, los distintos tipos de pedagogía ("visibles" e "invisibles") que podrían relacionarse con juicios intuitivos acerca de quién es buen maestro y con las formas diversas de regularla comunicación.

Puede haber dificultades en la aplicación de esta reformulación de pedagogía a la concepción de pedagogía como conjunto de principios filosóficos que orientan el oficio del educador, ya que en esta concepción lo que prima es la teleología o el discurso sobre los fines de la educación; a menos que se reconozca que la educación no es un proceso reorientable a voluntad, que puede arbitrariamente ponerse al servicio de unos fines u otros y de que básicamente la educación, en la sociedad contemporánea, promueve inevitablemente su propia estructura: discusión racional articulada con tradición escrita, articulada con reorientación o reorganización de la acción. Debe entenderse que la educación es más que un medio; es un fin.

Se aclara que, aunque esta concepción de la pedagogía como disciplina reconstructiva explica la posibilidad de prácticas educativas no acompaña-

das de un discurso pedagógico explícito, no debe llevar a desprestigiar el discurso pedagógico sino a comprender que éste surge allí donde el dominio práctico de la correspondiente competencia es incompleto o insuficiente. Se sugiere que los problemas de paradigmatización son mejor comprendidos a la luz de la reconstrucción histórica de competencias y que las dificultades metodológicas quedarían explicadas ya que la pedagogía, desde esta concepción, no sería una ciencia experimental y se comprendería por qué la pedagogía ha oscilado a lo largo de su historia entre el proyecto de una ciencia de hechos y una disciplina meramente prescriptiva.

Articulación entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar

En el capítulo dos se reconoce la estrecha relación entre las formas de conocer y las formas de comunicarse abrigadas y cultivadas en las instituciones escolares, así como las marcadas diferencias entre el conocimiento que tiene lugar en el ámbito de la escuela y el conocimiento o la comunicación fuera de ella. ¿Cuáles son las dimensiones y las implicaciones de esta discontinuidad; cuáles son los nexos —si es que existen— entre las formas de conocimiento y de comunicación históricamente ligadas a las

instituciones escolares y las formas de conocimiento y de comunicación que existen fuera de esas instituciones? Son las preguntas que pretenden responder.

A partir de los trabajos de Bernstein y Khun, encuentran los autores una drástica discontinuidad ya que tanto los "códigos elaborados" como los "paradigmas" corresponderían a tradiciones institucionalmente respaldadas y difícilmente podrían reaparecer o mantenerse por fuera de esas tradiciones. No sería plausible ni una "elaboración" desde el interior de los "códigos restringidos" que condujera a códigos "elaborados", ni un trabajo al interior del saber común que permitiera redescubrir con facilidad los fundamentos del saber correspondiente a alguna comunidad científica.

La cultura académica necesita de la estrecha relación humana durante periodos relativamente largos y contextos culturales intensamente regulados. Se señala también que estos trabajos muestran una cierta escisión de la experiencia del sujeto en tanto éste aprende a diferenciar tajantemente ciertos contextos en los cuales vería delimitadas, en el qué y el cómo sus posibilidades de conocimiento y comunicación, lo cual tiene consecuencias pedagógicas fuertes debido a la fragmentación que establece entre la

tradicción académica y las tradiciones culturales extraacadémicas.

Al parecer hay pues un inevitable divorcio entre la escuela y la vida. ¿Cuáles son entonces las relaciones que pueden establecerse entre uno y otro polo? Esta pregunta es decisiva para quienes intenten reducir la separación entre escuela y vida sin abolir la posibilidad de acceso a la "brecha discursiva". O mejor, para quienes se pregunten por la posibilidad de coexistencia entre la cultura académica y otras tradiciones culturales.

Se resalta el problema particularmente en el área de las ciencias y se muestra cómo a propósito de conocimientos específicos se ponen de manifiesto las contradicciones entre las explicaciones espontáneas y las ofrecidas por la tradición académica. Con Bachelard, reconocen que el saber científico involucra la superación de "obstáculos epistemológicos" que requieren rupturas con evidencias y conocimientos anteriores.

Se muestra que en muchos casos el saber escolar no llega a ser objeto de apropiación real por parte del sujeto y se reconocen los esfuerzos que se vienen haciendo en el área de didáctica de las ciencias, los cuales se orientan a la generación de un proceso de argumentación que conduciría al reconoci-

miento de contradicciones (dialéctica socrática); o que mediante experimentos materiales o mentales problematice las explicaciones espontáneas y los conocimientos previos a propósito de un problema o de un fenómeno.

Las preconcepciones del estudiante pueden someterse a un proceso de recontextualización de tal forma que deba reformular su explicación y acogerse a los modos de comunicarse propios de la escuela. Con lo cual se logra objetivar la forma de expresión y ponerla a circular en la red de significados escolares, lo cual transforma radicalmente, en su orientación misma, el conocimiento previo del alumno.

Estos intentos por articular conocimiento escolar y conocimiento extraescolar permiten, según los autores dar un paso de una pregunta extraescolar a un problema escolar y procurar que el alumno busque sus explicaciones, ya no en una gama más o menos limitada de respuestas extraescolares, sino dentro de la gama de respuestas escolares admisibles; una y otra gama remite a cierto "repertorio" de significados, de modos de expresión y de argumentación y a un cierto acervo de procedimientos, experiencias y evidencias.

Los autores afirman que esas caracterizaciones de los intentos locales de articulación no pueden eludir las

notorias diferencias entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar y, por el contrario, el punto crucial en esos intentos es la forma en que —a propósito de problemas muy específicos— se ponen en juego esas diferencias en el intento de una traducción, en cierto sentido, imposible.

Optan entonces por una perspectiva teórica más globalizante: la de los "juegos de lenguaje" de Ludwig Wittgenstein. Esta perspectiva permite un reconocimiento de la diferencia sin acentuar tanto la jerarquía.

Según L. Wittgenstein, particularmente en los *Cuadernos Azul y Marrón*, el lenguaje se compone de palabras articuladas a sistemas y solamente por su articulación se entendería el significado y el sentido de los enunciados, significado determinado por el uso que cada comunidad lingüística da a esos términos y sentido dado por la situación de los enunciados en el conjunto o sistema. El lenguaje, como un juego de ajedrez, está regido por reglas de formación y transformación, (gramática), y no solamente sirve para denotar sino también para mover a la acción. Estos sistemas de comunicación son lo que Wittgenstein llama juegos de lenguaje y serían tan diversos como los usos que las diversas comunidades nacen de ellos para propósitos comunicativos. La forma-

ción en una disciplina implicaría el aprendizaje de los juegos de lenguaje que le son propios.

L. Wittgenstein distingue entre gramática superficial y gramática profunda y nos alerta sobre los errores que se cometen cuando solamente atendemos a la primera. Palabras como entender o comprender son palabras cuyo significado puede ser muy diverso según el contexto gramatical, pero estos significados difieren también según la situación en que se empleen.

Las palabras no significan por fuera de su uso. La comprensión del significado de un término correspondería a la capacidad de un uso correcto del término, lo cual quiere decir un uso acorde con las reglas del juego. Reglas que no sólo corresponden a las conexiones de las palabras, sino también a acciones, a actitudes y a interpretaciones.

Una consecuencia que indican los autores es que el aprendizaje del lenguaje escolar implica llegar a conocer (y a participar en) una serie de juegos lingüísticos cuyas reglas no están íntegramente manifiestas en los discursos correspondientes, juegos que implican ciertas normas de acción o de relación que no siempre son explícitas, una gramática profunda sin la cual no sería posible comprender los

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

Los lenguajes técnicos son discontinuos y relativamente definidos y es posible determinarlos significados en el espacio del discurso, conocer explícitamente las reglas del juego. Pero no son más que un juego dentro de la multiplicidad de juegos que usamos en la vida cotidiana.

No se trata de acentuar las diferencias sino de reconocer la enorme diversidad de juegos. El juego de lenguaje científico o técnico sería uno pero no el único ni el más importante en la cultura escolar, sin embargo, es preciso estar atento para no aplicar el

significado de un juego a otro que se rige por otra gramática. En la enseñanza de las ciencias algunas interpretaciones de los estudiantes no son precisamente equivocadas sino que corresponden a otro juego y no al científico.

El lenguaje escolar y el extraescolar no sólo se diferencian por su nivel o elaboración sino por la forma de relación entre las palabras y las acciones, por la conexión entre los conceptos y las estructuras teóricas, por la forma de la fundamentación y la demostración de las proposiciones y por las efectivas posibilidades de introducir modificaciones en las reglas y en el tratamiento de los elementos.

Desde el punto de vista de los juegos lingüísticos, la formación en una disciplina correspondería al aprendizaje de una serie de juegos que podrían conectarse e incluirse en otros juegos cada vez más complejos. Pero cada juego es autónomo y posee sus propias reglas: no hay nada común a todos los juegos. Una palabra o un método aprendidos en un contexto puede ser interpretada o aplicado de otra manera en otro contexto. Aprender un concepto es reconocer un cierto aire de familia pero no el hallazgo de un elemento común de todas las experiencias en las cuales aparece.

Para terminar este capítulo se muestra la importancia de determinar las dis-

tintas reglas de juego específicas de los múltiples juegos de lenguaje en la escuela, teniendo en cuenta, junto con las formulaciones, las acciones y las actitudes; las relaciones entre los hablantes y los contextos sociolingüísticos.

La importancia de L. Wittgenstein además de su oposición al dogmatismo epistemológico, estaría en la manera clara y directa como pone de presente la verdadera complejidad del "conocimiento común" y por ende del "conocimiento escolar", aunque L. Wittgenstein no se ocupe de la escuela.

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

Pedagogías ascéticas y pedagogías hedonistas

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

Si en el capítulo primero se mostró la relación entre el cómo del oficio de maestro con el qué de su racionalidad y en el segundo la relación entre conocimiento escolar y extraescolar, en el

tercero se proponen examinar las maneras como las prácticas pedagógicas contraponen o relacionan deseo y voluntad. La pedagogía como disciplina reconstructiva puede también ayudar a explicar los diferentes estilos pedagógicos.

Al volver a los trabajos de Habermas, los autores presentan la oposición entre una formación (ascética) que centra el desarrollo del mundo social y normativo del sujeto en una lucha permanente contra buena parte de su mundo interno y una formación que pretende lograr, a través de un compromiso muy intenso con la comunicación, un desarrollo de ambos mundos que posibilite su progresiva diferenciación e interrelación sin apoyarse en la oposición tradicional entre deber e inclinación.

Se trata también de equiparar este esfuerzo con el de Bernstein cuando opone las pedagogías "visibles" a las "invisibles" y piensan que esto permitirá clarificar de una manera menos formal las tensiones básicas en el terreno de la pedagogía.

A partir del reconocimiento de otra frontera en la escuela: la frontera entre deseo y voluntad se proponen hablar de "pedagogías ascéticas" para indicar aquellas que se basan en la discontinuidad y oposición entre voluntad y

deseo, y llamar "pedagogías hedonistas" a aquellas que desarrollan la posibilidad de formar una voluntad sin contraponerla al deseo, en continuidad con éste.

El diagnóstico es que las pedagogías de corte ascético han venido cediendo paso a pedagogías de corte hedonista, aunque no sin algunas resistencias.

El sentido en que se puede entender hedonismo y ascetismo lo explican a partir de varias tradiciones de pensamiento así: Desligar el hedonismo de su versión fisicalista-biologista como lo hizo Freud al separar impulso y deseo y al mostrar la radical presencia de la cultura y de la propia historia en el deseo y su satisfacción.

Explorarla posibilidad de una moralidad hedonista; ello por dos caminos: el de Platón, que consiste en la mediación del conocimiento ante el hedonismo y el que tratan de derivar de algunas formulaciones de Habermas y de sugerencias de Bernstein, que consiste en mediar el hedonismo por procesos de comunicación, de expresión y de interpretación intensificados.

El ascetismo, caracterizado por un corte entre deseo y voluntad a favor de esta última, ha sido considerado como la base moral del desarrollo economi-

co específicamente capitalista, propio de la modernidad.

La escuela tradicional es caracterizada aquí por una fuerte exclusión de lo deseado y, bastantes requerimientos en favor de un actuar basado en la voluntad. Aunque el psicoanálisis atísbe que la voluntad no puede formarse sin una vinculación con los impulsos internos.

El desplazamiento de las pedagogías ascéticas por las hedonistas tiene consecuencias sobre la relación del sujeto con el saber ya que estas últimas ceden el paso a una voluntad de saber que potencia la curiosidad, el "saber" es un objeto de deseo.

En el terreno moral los autores dudan si la tendencia dominante es un pasar del ascetismo al hedonismo; un paso del ascetismo a la proliferación de opciones morales o un hedonismo totalmente comprometido con la comunicación y regulado por ella.

Las condiciones que se consideran necesarias para que sea viable la opción moral hedonista son: una intensificación de la comunicación interpersonal que comprometa íntegramente a los participantes; una expresión muy franca de los propios deseos y una apertura permanente a su examen e interpretación por parte de los otros. Lo cual supone una reforma radical de la vida en las

escuelas. Se pasaría así de una socialización a través del silenciamiento de las necesidades a una socialización a través de su permanente expresión e interpretación.

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

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

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

Una educación centrada en la pretensión de rectitud cultivaría, ante todo, una interacción social en la que la atención estaría centrada en la conformidad de las actuaciones con un transfondo normativo en permanente ampliación; caso en el cual la cualidad más preciada sería la "buena conducta". Este tipo de énfasis corresponde a las pedagogías tradicionales. La permanente vigilancia y represión de las trasgresiones a las normas externas delimita fuerte-

mente un mundo interno en el que, en principio, es posible pensar una cosa y hacer otra.

Estos dos énfasis coinciden con la oposición entre pedagogía ascética y pedagogía hedonista y muestran cómo los cambios en los estilos pedagógicos pueden expresar cambios en la base moral de la vida social: el paso de una moral basada en la oposición entre deber e inclinación a una moral basada en la expresión de los deseos y su regulación por la interacción y la comunicación, es probablemente un paso que trasciende la escuela. Estos estilos pedagógicos influyen en la formación de la voluntad y específicamente en la voluntad de saber y muestran que la preocupación por la verdad del mundo "objetivo" sería derivada.

Las "Fuentes de conocimiento" en la escuela: jerarquías y relaciones

En este cuarto capítulo se trata de mostrar las diversas fuentes de conocimiento en la escuela al señalar cómo se han jerarquizado y relacionado desde la preponderancia de una "Cultura Académica" fragmentada y en tensión, frente a otras fuentes de conocimiento que tienen que ver especialmente con el mundo interno.

Se comienza caracterizando la "cultura académica" porque privilegia algu-

nas fuentes de conocimiento como el raciocinio, los textos, los dispositivos simbólicos; la acción críticamente organizada y evaluada. Elementos estos que pueden tomarse indistintamente como punto de partida ya que se hallan imbricados entre sí. Estas fuentes de conocimiento se manifiestan como tipo de argumentos de la forma: como resultado de la discusión X... como consta en la publicación Y... como resulta del cálculo Z... Como podría constatar cualquiera que reprodujese el experimento D...

Pero se considera que, esto es una idealización de la cultura académica ya que como lo han demostrado Feyerabend y otros, hay una parte privada en la que intervienen otras fuentes de conocimiento (la experiencia personal, la imaginación, el arte, las tradiciones no científicas, la analogía no formalizable, la percepción previa a la organización racionalista de la experiencia, la asociación libre de ideas, etc.) las cuales no aparecen en las publicaciones y discusiones científicas pues se ha considerado que el progreso de la tradición científica depende de la capacidad para excluirlas.

Se compara lo anterior con la distinción que establecen los anglosajones entre "contexto del descubrimiento" y "contexto de la justificación".

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

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

Señalan también que la cultura académica puede aparecer fragmentada en el sistema escolar y que muchas de las fuentes de ella pueden usarse en otros sistemas culturales. Pero para el caso de la escuela es ella la que le da especificidad frente a otras instituciones encargadas de la socialización.

La distinción entre "contexto del descubrimiento" y "contexto de la justificación" puede darse también el contexto escolar y llevaría al reconocimiento de un conocimiento privado frente a una argumentación pública.

Dicha separación o énfasis en uno u otro mundo, dependería también de los estilos pedagógicos.

La cultura escolar caracterizada por sus fuentes insiste en la mediación cada vez más compleja mientras que las fuentes inmediatas como la percepción, la experiencia directa, la imaginación, etc., a diferencia de las otras, no requieren un aplazamiento ni la estructuración deliberada de actividades que medien entre el planteamiento de la pregunta y su solución. Tales fuentes pueden responder al deseo de saber, mientras que las fuentes que requieren una mediación ponen en juego la voluntad de saber.

Aparece entonces otra oposición: lo mediado y lo inmediato.

La mediación significa aplazamiento, estructuración anticipada de la acción, conocimiento explícito de los métodos etc. En el nivel subjetivo, ello significa la formación de una voluntad de saber, en el nivel intersubjetivo, ello significa la progresiva conversión del proceso de conocimiento en una actividad estructurada explícitamente según el esquema medios-fines, cuya expresión más elaborada sería la investigación.

Señalan que la misión de la escuela puede ser descrita como el esfuerzo de

hacer pertinentes y aceptables, en el seno de la argumentación y de la organización de la acción de los estudiantes, las fuentes "indirectas" de conocimiento que caracterizan la "cultura académica".

Se trataría de que la escuela vaya ampliando y modificando los juegos de lenguaje extraescolar hasta mediarlos y reestructurarlos desde el privilegio de esas fuentes, o bien, tratar de enseñarlos manteniendo fronteras rígidas e imponerlos desde un comienzo, como juegos nuevos que no tienen pretensión de competir con los otros.

Las pedagogías ascéticas, nos dicen, privilegian esta última opción y más que "conocer a través de un juego de lenguaje" lo que hacen es conocer ciertos juegos de lenguaje.

Pero se podría considerar en una pedagogía ascética que el mundo social-normativo es objeto de deliberación y de consideración con lo cual se pondría sobre el tapete la relación entre lo inmediato y lo mediato. El trabajo sobre la pretensión de corrección termina diferenciándola de la pretensión de verdad. En las pedagogías hedonistas, el mundo interno puede convertirse también en tema de deliberación y consideración, el trabajo sobre

la pretensión de sinceridad termina diferenciándola y relacionándola con la pretensión de verdad.

Se busca la integración de estas oposiciones en la totalidad de la experiencia personal que no es fragmentada y el reconocimiento de las diferencias entre su mundo vital y el mundo objetivo que aparece como resultado del esfuerzo histórico colectivo de objetivación. La cultura académica y sus fuentes de conocimiento estarían al servicio de esta integración.

De esta manera, la cultura académica y, específicamente, las pedagogías hedonistas pueden contribuir a resolver la tensión entre "socialización" e "individualización".

El debilitamiento de las fronteras de la escuela

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

Reconociendo el auge de un modelo positivista y la necesidad de su cuestio-

namiento crítico en la educación, se mantiene la propuesta de trabajar en una pedagogía como disciplina re-constructiva que eleve el saber cómo de los docentes a un saber qué explícito, contrastable con el conocimiento intuitivo de los educadores.

Los cambios pedagógicos afectan las fronteras de la escuela problematizando sobre esas oposiciones y límites entre lenguajes, prácticas y saberes escolares y extraescolares, haciéndolos cada vez más flexibles y débiles.

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

El exceso de esquematización puede llevar a un ocultamiento de espacios comunes de conocimiento y comunicación, como se muestra cuando se piensa en términos de "juegos de lenguaje" o

como cuando se aborda la relación deseo-voluntad desde los diferentes estilos pedagógicos que de ninguna manera se encuentran "puros" en la realidad.

Afirman también que con la irrupción de pedagogías hedonistas se dará paso a morales hedonistas o a la proliferación de morales heterogéneas según como evolucionen las formas institucionalizadas de socialización.

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

Universalizar las posibilidades de acceso a la "cultura académica" y agenciar la difusión e interiorización de una nueva moral o de un pluralismo moral. Ética y Conocimiento quedan pues ligados a través de esta nueva concepción de la Pedagogía.

Como los autores afirman:

"Nuestro análisis desemboca en una conceptualización que nos permite pensar una tendencia que afecta a las instituciones escolares de nuestro tiempo. Una escuela permeable a las formas de conocimiento y de comunicación extraescolares, una escuela que no forma la voluntad según el esquema tradicional que la contrapone al deseo, una escuela que valora diversas fuentes de conocimiento además de las propias

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

Los apéndices

El libro termina con dos apretados y profundos apéndices sobre "La Teo-

ría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas" y sobre la "Definición de los estadios morales según Lawrence Kohlberg". En ellos se presentan los puntos centrales de estas teorías y muestran una bibliografía inmensa que sirvió de telón de fondo para la investigación.

ALFONSO TAMAYO

Doctor en Filosofía y Profesor de la Universidad Tecnológica de Tunja.