

LA EDUCACIÓN COMO TRANSMISIÓN DE UNA CULTURA: UN CONFLICTO ENTRE INNOVACIÓN Y TRADICIÓN

RESUMEN

Este escrito es una visión crítica del modo en que en Latinoamérica se ha asumido el influjo de distintos modelos pedagógicos, como si fuesen tendencias distintas en educación, cuando realmente no representan más que la coextensión de dos formas precisas de considerar el acto educativo: la escuela tradicional de corte comeniano, y las tendencias innovadoras de corte rousseauiano y kantiano. Tendencias que sin embargo nos ofrecen una terrible paradoja en la constitución de un conflicto insondable: la paradoja de la escuela como transmisora de una cultura, que ha conllevado al terrible dilema de un conflicto entre tradición educativa frente a los múltiples modelos de innovación pedagógica.

**Mg. John Alexis Rengifo
Carpintero.**
Universidad del Valle-Cali
Colombia. Fundación
Investigación Creativos.
Cali Colombia.
jalexrecar@yahoo.es

PALABRAS CLAVE

Tradición, innovación, tendencias educativas, cultura, modelos.

EDUCATION AS THE TRANSMISSION OF CULTURE: A CONFLICT BETWEEN INNOVATION AND TRADITION

ABSTRACT

This paper presents a critical view of the way in which the influx of several pedagogical models have been adopted in Latin-America, as if they were distinct trends in education, when in fact they do not represent anything but the co-extension of two precise ways of looking at the educational act: the traditional Comenius school and the innovative trends of Rousseauian and Kantian type. These tendencies offer a terrible paradox of an insurmountable conflict: the paradox of a school as a transmitter of culture, which has lead to the terrible dilemma of a conflict between educational tradition against the multiple models of pedagogical innovation.

KEY-WORDS

Tradition, innovation, education trends, culture, models.

Este artículo nace de un proceso de reflexión después de cinco años de enseñanza universitaria. Su primer momento aconteció en el año 2004, en torno a un curso sobre historia de la pedagogía, y posteriormente en el 2011 para una conferencia sobre tendencias educativas en Colombia, organizado por la Universidad Católica Lumen Gentium, en donde se discutió el papel de los nuevos modelos pedagógicos que en la práctica educativa los educadores debían poseer. Lo que mostraba que las directivas de la institución tenían una confusión terrible entre pedagogía y didáctica, cuando realmente de lo que se trataba era de evaluar, en el cuerpo profesoral, el tipo de estrategias de enseñanza-aprendizaje (didáctica) que estaban llevando a cabo con sus estudiantes y que habían arrojado, en detrimento de los primeros, unos muy malos resultados.

En la actualidad en Latinoamérica se puede decir que sólo existen dos tendencias¹ educativas a mi modo de ver, la una abanderada por la iglesia y la fuerza persuasiva de la costumbre: la tendencia tradicional escolástica de corte comeniano, una escuela del castigo, la vigilancia y la mnemotecnia; y la segunda, abanderada por las doctrinas liberales de corte activo, apoyadas en las teorías psicológicas y sociológicas más recientes: las tendencias innovadoras de la educación, una escuela pensada en las bondades del juego, la experimentación y el libre desarrollo de la personalidad en los educando, pero que desafortunadamente arrojará como resultado en la segunda década del 2000 (2014), el advenimiento de un fenómeno educativo de masas: las redes sociales como espacio territorial y objeto de apego sedentario-nómada² en la constitución de hordas de delincuentes en masa.

En los modelos educativos o pedagógicos contemporáneos de corte ilustrado, ello es, de corte constructivistas, sociológicos o cognitivistas, se ha seguido conservando la tesis escolástica de que la educación tiene como objetivo principal transmitir una cultura a las generaciones de hombres posteriores a ella, por lo menos así lo expresa Kant en su texto *Pedagogía* (1983) "El hombre es la única criatura que ha de ser educada...El género humano debe sacar poco a poco de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad. Una generación educa a la otra" (Kant, 1983, pág 30), idea que también es compartida por Durkheim en su texto *Sociología de la educación* (1987), y que es retomada por los hermanos Zubiría en su texto *Preludios de pedagogía humana* (2006). De ahí que, todas las supuestas tendencias educativas, no son más que la expresión reorganizada de las propuestas pedagógicas, para hacer justicia a Rousseau y Kant, que a partir del siglo XIX se transformaron en los modelos activo y constructivo respectivamente, en el corpus teórico de Montessori, Pestalozzi, John Dewey, Makarencó, Iván Illich entre otros. Y que algunos teóricos de la educación llaman, de un modo impreciso, tendencias. No obstante, todos y cada uno de estos modelos expresan lo mismo: el afán social por transmitirle un cúmulo o acervo de saber cultural y social a las generaciones recientes, bajo el paradigma de una racionalidad emancipadora y civilizadora de la humanidad: la razón instrumental se convierte en la punta de lanza de la acción educativa "El arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino" (Kant, pág 35). Pero ¿Acaso las

generaciones viejas pueden educar a las nuevas sobre el uso de las nuevas tecnologías que constituyen el acervo de saber cultural?, ¿el mundo del ciberespacio, cúmulo de saber cultural y pedagógico, es el mundo del viejo, o del niño y del adolescente?, y en este mismo sentido ¿quién educa a quién, el abuelo y padre al niño y joven, o viceversa?

La empresa que me dispongo elaborar busca problematizar la afirmación anterior como la pregunta en cuestión, puesto que en las sociedades contemporáneas acudimos a un conflicto educativo y pedagógico enorme: entre la tendencia pedagógica de la educación tradicional, educación del garrote, Vs la tendencia pedagógica de la innovación educativa, educación del y por el ocio, el juego y la experimentación espontánea y libre, “Hombres sed humanos; es vuestro primer deber; sedlo en todas las circunstancias, en todas las edades y por todo lo que no le es extraño al hombre...Amad la infancia; favoreced sus juegos, sus deleites y su amable instinto” (Rousseau, 1986, pág 33) en cuanto, a ¿cómo educar bien al hombre, al latino, esto es: en el conocimiento y cuidado de sí, para ser hombre, o por lo menos ciudadano, con modelos pedagógicos innovadores, experimentales, pero sabiendo de antemano que subsiste en la sociedad un modelo educativo tradicional escolástico euro centrista, del garrote, pero completamente funcional, por lo menos en su esencia, teniendo en cuenta que el nuevo paradigma educativo es el de el hombre como un ser esencialmente consumidor.

Para esgrimir dicha cuestión, trataré de hacerlo del siguiente modo: en primer lugar, mostraré cual era el objetivo principal de la educación tradicional euro centrista, la escolástica, reorganizada metódicamente a partir de Comenius con su Didáctica magna (1989), y lo que de ella hemos heredado. En segundo lugar, mostraré cual es el objetivo de la educación contemporánea en Latinoamérica, y en que ha innovado con respecto a la tradicional. Por último, trataré de mostrar cómo es que la educación al transmitir una cultura, genera nuevos conflictos pedagógicos, al asumir prácticas nuevas bajo modelos viejos que intentan sopesar los conflictos sociales.

La tendencia educativa tradicional euro céntrica

En el periodo histórico que corresponde al siglo XIII (Edad Media Plena), hubo un resurgimiento del saber, las artes y las letras, gracias a la invención de la universidad como un centro de difusión, organización y producción del conocimiento, por lo menos religioso, en ese momento, que a su vez no fue más que la organización sistemática de dos cosas: el espacio arquitectónico y el *corpus* doctrinal o académico pedagógico y didáctico. La primera cuestión obedece a la imperiosa necesidad de agrupar el mayor número de personas posibles bajo un mismo espacio cerrado, para hacer de estos una clase “formada” generalmente clerical. La segunda cuestión, más compleja pero eficaz, se trató del conjunto de saberes que habría de ponerse a disposición para “formar”, incorporación del *currículo*, a ese nicho societal informado, de un modo eficaz, ante todo para que fuesen mano de obra barata al servicio del clero o de Estado.

Las universidades nacieron como gremios de maestros y escolares con el objetivo de formar “a ciertos miembros de la clase social, ante todo, en derecho, medicina y teología (Abbagnano, 1992) con el ánimo de hacer de la clase alta, una clase ilustrada, si se me permite el término y guardando las proporciones con el periodo histórico denomina ilustración, pero al mismo tiempo para hacer de estos hombres dóciles al servicio del clero, la nobleza o el Estado. Hasta entonces, las escuelas parroquiales, monacales y catedralicias eran los únicos centros de enseñanza en Europa occidental.

La necesidad de una mejor formación del clero, el resurgimiento de las ciudades y el contacto con la civilización bizantina y musulmana, revitalizaron el interés por el estudio, ante todo teniendo en cuenta las nuevas tierras que habrán de enriquecer las arcas banqueras de Europa, bajo el monopolio financiero-comercial de unas pocas familias de origen semita.

A los alumnos se les educaba entonces, bajo el *trívium* y el *cuadrívium*³, con el afán de hacer de estos unos buenos maestros y hombres de bien, gente al servicio del clero, la nobleza y después el Estado. Al obtener el título de licenciado para la enseñanza, se podía educar a una clase capaz de transmitir los mismos conocimientos eclesiales, económicos y políticos que las clases dirigentes deseaban que éstos trasmitiesen al cumulo de ciudadanos en su conjunto. De un modo tal, que las ideas, el conjunto de creencias ordenadas de corte ético-político pasarían efectivamente a los siervos en calidad de una servidumbre mayor. Las clases se dictaban en latín y consistían en exposiciones retóricas del maestro (propias del método escolástico) puesto que carecían de libros guía, que en términos comenianos hará parte de la famosa exposición magistral, aunque con la enorme diferencia de que en éste la experimentación didáctica (Abbagnano, 1992) era el contenido curricular de lo magistral. Se buscaba ante todo, la memorización: la repetición constante de las letanías del maestro, sin desarrollar la capacidad de raciocinio de los estudiantes (Abbagnano, 1992). Acto que se daba siempre sobre la base los textos de los filósofos antiguos (los clásicos especialmente Aristóteles y Platón, en el caso de la filosofía griega, para el caso de la tradición cristiana San Agustín y Santo Tomas eran los dos grandes referentes), pero la investigación en sentido estricto, y la ciencia no se desarrollaban en modo alguno. Es desde Comenio que la investigación científica naturalista, de corte empirista, hará parte del contenido curricular a ser enseñado; no obstante, de un modo puramente mecanicista, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la relación de la “dinámica” escolar maestro (transmisor) alumno (receptor), que transformará el acto educativo en una simple acción ritualística fútil, para el educando.

La escolástica penetró en el ámbito universitario a partir de los estudios de Santo Tomas, mediante los que fundamento la unión entre fe y razón (teología y filosofía) esta última con el redescubrimiento de los textos de Aristóteles, por parte de los árabes, no obstante San Agustín ya había realizado un esfuerzo semejante, dejando el mundo cristiano con dos muy buenos referentes teóricos. Aunque asentados bajo el piso epistemológico del mundo griego (Agustín, 1999).

Dicha tradición educativa y pedagógica era exclusivamente elitista y por ende respondía a las necesidades de la época, formar una clase burguesa en ascenso. Posteriormente este modelo educativo será replanteado y reformado en el siglo XVII con el arribo de un pensador, Comenius (1592 -1670) quien, con la idea principal de enseñar todo a todos, pondrá los cimientos para el desarrollo de una tradición pedagógica que hasta hoy se mantiene. Con su libro *Didáctica Magna* buscó resolver el problema que en el siglo XIII, las universidades no pudieron o no quisieron: enseñar a toda la población todo el conocimiento que fuese posible (Abbagnano, 1992). Por lo que trata de emancipar al hombre del pueblo de su estado de letargo y de ignorancia plena, con la tentativa de hacer los iguales entre sí y semejantes a Dios.

Comenius resuelve el problema que se presentaba en la educación escolástica que consistía en la falta de un método sistemático riguroso y didáctico para enseñar. Este fue el primer pensador, como pedagogo, en ser consciente que para poder enseñar todo a todos necesitaba de un método, pues el objetivo es pensar al hombre para educarlo y hacerlo semejante a Dios. Dicho método debía de considerar el espacio físico, el tiempo a emplear, la disposición del cuerpo en este, el contenido epistemológico que el alumno debía adquirir del maestro, y la obediencia moral y comportamental al mismo. De ahí que, a través del método el acto educativo se daba de la siguiente manera: el estudiante era guiado por medio de la disposición en un espacio cerrado⁴, bajo un panóptico en el cual: todos miran al maestro y él los mira a todos⁵ (Foucault, 1996); se implementó un horario que debía ser atendido con obligatoriedad, cuatro horas a la semana de 8 am- 12 pm eran suficientes, en una situación espacial cenestésica precisa: disciplina del cuerpo, entrar a la escuela, hacer fila, tomar distancia, ir a los respectivos salones, sentarse derechos en el respectivo pupitre, observar al tablero atentos al profesor. Así mismo aquel le debía obediencia absoluta al maestro, y éste a su vez, debe impartir disciplina apoyándose en su discurso de autoridad⁶ y tratando de impartir su conocimiento de la manera más sencilla y amena posible, el experimento se impone como proceso didáctico. El alumno por su parte, está en la obligación de aprender de memoria un saber enciclopédico que lo emancipara de su ignorancia⁷, no obstante, que el ejercicio de experimentación terminará siendo repetitivo y mecánico. Todo acto de indisciplina, rebeldía o exaltación exacerbada de la subjetividad era inmediatamente constreñida por el único auxiliar didáctico posible: la regla, aunque el propio Comenio no consideraba el castigo, en este punto la tradición escolástica se mantenía con tal eficacia. La regla se instaura como el auxiliar didáctico del profesor para corregir, para disciplinar, para hacer sentir su poder; es el instrumento de corrección, adiestramiento y "formación" (Abbagnano, 1992). El castigo se instituye en una necesidad pedagógica dentro del sistema, porque de lo que se trataba era de hacer del niño y joven un hombre de bien. Se castiga el cuerpo para corregir el alma.

"¿qué habría que pensar, pues, de esa bárbara educación que sacrifica el presente a un futuro enigmático, que carga con cadenas de toda especie a un niño, y lo hace desdichado preparándole para un porvenir de no sé qué pretendida

felicidad, de la que tal vez no gozará nunca?... La edad de la alegría se pasa entre llantos, castigos y esclavitud” (Rousseau, pág 33).

Ahora bien, Comenius al resolver el problema del método, del espacio y de la forma que debe enseñar el profesor, resuelve la cuestión de enseñar un contenido enciclopédico, pansofista, a los hombres mediante la disciplina, la obediencia y el fortalecimiento de la memoria. Es precisamente ese el legado de la educación tradicional escolástica reformulada, con buena intención por Comenio, pero con muy mala prácticas educativas por los educadores del momento: la disposición en el espacio (acción cenestésica de vigilancia y disciplina del cuerpo, formación de un cuerpo dócil), el cumplimiento de un horario (periodicidad y ciclicidad del estudio), la asistencia obligatoria a las clases (formación de mano de obra calificada), el aprendizaje de un saber enciclopédico (pansofía), y la utilización del castigo como acto didáctico necesario de formación moral, lo que en los modelos pedagógicos innovadores pasará por un acto eufemizado de sanción-recompensa (conductismo pedagógico). Acción que no es otra cosa que la reproducción, en el ámbito educativo, del esquema comportamental animal de: estímulo, respuesta, acción consumatoria (Zubiría, 2006).

Este proceso educativo, a pesar de todo, ha seguido subsistiendo a través del tiempo en las sociedades contemporáneas de un modo terriblemente eficaz, el castigo se eufemiza y se le remplaza por la categoría lingüística psicológica de acto de vigilancia (Foucault, 1996), de recompensa o de sanción sobre la base del cumplimiento o no de las obligaciones académicas (McLaren, 1991); aunque, se erigen nuevas formas o técnicas pedagógicas para tratar de menguar dicha cuestión, la acción de esa microfísica del poder (Foucault, 1996) del castigo como actor didáctico sigue funcionando de un modo más complejo, pero al mismo tiempo menos eficaz en la constitución positiva del hombre.

La tendencia innovadora en educación en Latinoamérica

De ahí que, se denomina innovación educativa en Latinoamérica, a las formas y modelos más recientes de pedagogías (modelo activo, modelo constructivo, modelo cognoscitivo) todos de corte racional⁸, que la academia erige, ingenuamente, para educar al hombre bajo nuevos preceptos y con nuevas teorías con el ánimo de hacer del acto educativo, un acto lleno de sentido: ciencias de la educación, sociología educativa (relación Estado-escuela-sociedad), psicología educativa (relación maestro-estudiante focalizado en el modo de aprender de éste último), administración educativa (relación escuela educador), didácticas aplicadas o específicas (modos precisos de enseñar de un modo lúdico y dinámico).

Surge entonces a partir del siglo XVIII los cimientos conceptuales del modelo de escuela nueva, desarrollado en los textos de Rousseau *El Emilio* (1986), y de Kant *Pedagogía* (1983), y en el siglo XIX y XX abanderado por pensadores como Montessori, Pestalozzi, John Dewey, Iván Illich, Paulo Freire, entre otros; que buscan acabar con el espacio arquitectónico cerrado (disciplinador, mnemoténico) para darle lugar a un espacio arquitectónico abierto (laboratorio de

experimentación, escuela del trabajo, etc); incorporar nuevos paradigmas pedagógicos, la experimentación como sustento epistemológico y auxiliar de un proyecto ilustrado: direccionamiento de la razón a través de un método, generalmente de corte cientificista) nuevas estrategias didácticas, evaluativas y curriculares.

“Si nos hemos detenido especialmente en el aspecto negativo, ha sido, con la intención de sugerir medidas positivas aptas para el desarrollo eficaz del pensamiento. Cuando una escuela está dotada de laboratorio, taller y jardín, cuando se usan libremente dramatizaciones, representaciones y juegos, entonces existe la posibilidad de reproducir las situaciones de la vida y adquirir y aplicar nociones e ideas al desarrollo de experiencias progresivas. Las ideas no quedan aisladas, no forman una isla aparte. Animán y enriquecen el curso ordinario de la vida. El aprendizaje se vuelve vital en virtud de su función, en virtud del puesto que ocupa en la dirección de la acción” (Dewey, 1977, pág 667-671).

Asentados en un fundamento psicológico fuerte, donde al actor social en calidad de estudiante, ya no se le concebirá como un sujeto pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino por el contrario, como un sujeto activo plenamente participativo del acto educativo, crítica al acto pedagógico de educación bancaria. (Freire, 1970). En todos estos modelos progresistas y reformistas el sustento epistemológico es el aprendizaje, lo que implica un cambio procedimental en el modo de concebir la educación: se da un desplazamiento de la figura de la enseñanza representada en el papel del educador, por una figura del niño representada en el aprendizaje: infantilización de la educación. Lo que de entrada deslegitimaba el estatuto de la pedagogía, como saber específico que problematizaba la dimensión educativa, por el de la psicología del aprendizaje, que legitima unas etapas del desarrollo en el infante y unas didácticas específicas para cada etapa: nuevamente es Rousseau el que se renueva y reaparece con todo vigor.

Pese a tales esfuerzos transformadores es el modelo pedagógico tradicional, o la tendencia educativa tradicional, la que se impone, se mantiene vigente y la que funciona en el mundo de la vida de los actores sociales partícipes del acto educativo, educador y educando, debido a su terrible fuerza sistémica e inercia socio-cultural: educar a las nuevas generaciones bajo paquetes informativos precisos para la reproducción de mano de obra barata. Pues, de lo que se trata es de reproducir ciudadanos dóciles, obedientes, buenos obreros que se puedan insertar sin problema, a la lógica del sistema tecno-científico (paradigma de la razón ilustrada-teleológica), y profesionales al servicio de los monopolios financieros y comerciales.

Dicho paradigma se asume en Latinoamérica a partir de la década de los 70, como respuesta a una cultura que se autodefine como libre e igual (Rawls, 1999), pero que ignora por completo la esencia de dichos preceptos; además como respuesta a una sociedad cada vez más industrializada, carente de valores y que reniega de la tradición. En donde el ideal que se erige de hombre, es el de un ser consumidor (Lipovetsky, 1986).

“Eso es la sociedad posmoderna; no el más allá del consumo, sino su apoteosis, su extensión hasta la esfera privada, hasta en la imagen y el devenir del ego llamado a conocer el destino de la obsolescencia acelerada, de la movilidad, de la desestabilización. Consumo de la propia existencia a través de la proliferación de los *mass media*”. “Narcisismo colectivo: nos juntamos porque nos parecemos, porque estamos directamente sensibilizados por los mismos objetivos existenciales. El narcisismo no sólo se caracteriza por la auto-absorción hedonista sino también por la necesidad de reagruparse con seres «idénticos», sin duda para ser útiles y exigir nuevos derechos, pero también para liberarse, para solucionar los problemas íntimos por el «contacto», lo «vivido», el discurso en primera persona: la vida asociativa, instrumento *psi*. El narcisismo encuentra su modelo en la psicologización de lo social, de lo político, de la escena pública en general, en la subjetivación de todas las actividades antaño impersonales u objetivas” (Lipovetsky, pág 10).

Ante lo cual las escuelas de alfabetización crítica en Brasil, Colombia, Argentina y otros países del hemisferio, intentaron recuperar la idea de la emancipación social de talante político a través del acto educativo. Idea que se veía empañada por las acciones opresoras de los distintos gobiernos de turno de corte conservador o liberal, bajo la estigmatización de todos aquellos que defienden tales ideas educativas, como comunistas, antinacionalistas, socialistas. Lo que en sí mismo representaba un acto de exclusión, marginación, opresión y persecución política.

“Insertos como estamos en la actual era de un maccarthysmo resurrecto, nos resulta difícil concebir que el problema de la sociedad actual no estribe en la falta de realidades occidentales, sino, antes bien, en su abundancia. El racionalismo, occidental (cuyas notas dominantes han estado históricamente infectadas de racismo, xenofobia y misoginia) se ha enmaridado ahora con el capitalismo tecnológico para crear formas de vida social (o, más bien, de muerte social) que no tienen antecedentes en su exaltación de la codicia y en su grandeza nihilista) (McLaren, pág 23).

La innovación educativa: el uso de las tics

Con el cambio y desarrollo de tecnologías a partir de la segunda mitad del siglo XX, no solo cambió la forma como nos adecuamos al mundo, también cambió la forma como lo valoramos; cambió la manera como nos vemos y vemos a los demás, así como la manera en que éstos nos ven. Si todo esto ha cambiado, por supuesto que, la educación y el proceso enseñanza/aprendizaje ha cambiado “Con el advenimiento de la democracia y de las modernas condiciones industriales se ha vuelto imposible predecir con precisión lo que será la civilización dentro de veinte años. Por consiguiente, es imposible preparar al niño para enfrentar un orden preciso de condiciones” (Dewey, pág 634).

La incorporación de las Tic (Tecnologías de la Información y la Comunicación), en el proceso educativo, cumplen la función social de hacer de las disciplinas del conocimiento, campos de estudios renovados, actuales y veraces sobre el

quehacer cotidiano de lo que se está haciendo, produciendo e investigando en ciencia y tecnología en aras de la transdisciplinariedad del conocimiento por y para la renovación del mismo (Habermas, 1999).

En la educación las Tic toman relevancia cuando se da la “explosión” de la internet. Incursión tecnológica que generó que el monopolio y la concentración de la información desaparecieran o que, por lo menos, se encontraran diferentes versiones acerca de un suceso. La información y el conocimiento ya no son propiedad exclusiva de los padres, profesores o de la autoridad de turno, ahora la información se encuentran en muchos lugares y de distintas maneras.

Las Tic, en la actualidad, se han convertido en una herramienta tecnológica, informática y social impuesta, aunque en muchas ocasiones pertinentes, para cualquier campo de estudio o disciplina del conocimiento. Estas no solo se presentan en el mundo actual como una herramienta para la producción y la reproducción de información, antes bien, esta es un instrumento de acción social para redefinir el modo en que se hace, se produce y se lleva a cabo el conocimiento en la actualidad, sobre la base de nuevas dinámicas societales de acción, como son la democratización del conocimiento a través de la Internet, la distribución social del saber a través de los nuevos adelantos en tecnología, información y comunicación. El conocimiento ha dejado de pertenecer a una clase social exclusiva detentadora de la verdad, para transformarse, gracias a esta herramienta, en un saber pluricultural, universal y heterogéneo. Está en el educador convertir esta herramienta en instrumento de investigación tanto para su campo de estudio, como para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, desde esta dinámica de la innovación educativa la historia presente juega un papel determinante. La historia se debe ofrecer como un campo del conocimiento que partiendo del pasado nos ofrece respuestas sobre nuestro presente y señala el camino para reflexionar sobre el futuro, pero bajo la nueva óptica del flujo de información constante que le brindan al educador y a los educandos, el uso de la herramienta tecnológica, virtual e informática, al interior del aula de clase. De tal modo que las tics devienen en la actualidad no sólo como un medio de transmisión y reproducción de la información, sino, como un instrumento de investigación sobre el pasado, de comunicación y contextualización del presente, y de indagación constante sobre el futuro. No obstante, por fuera del aula de clases, las dinámicas educativas a nivel social son otras y producen lo que yo denomino un sedentarismo-nómada.

El conflicto entre innovación y tradición

La educación contemporánea asume, especialmente en Latinoamérica, el papel de dar cuenta de los problemas políticos y sociales actuales, y busca responder a la necesidad inmediata de educar al hombre para producir: se imponen entonces, como ya se señaló, los modelos de educación para el trabajo, una educación de tipo empresarial-comercial. Las universidades, entonces, ofrecen un inventario de propuestas curriculares “novedosas”, (vuelven a aparecer Rousseau y Kant, en la

forma de Montessori, John Dewey Makárenko entre otros) y programas académicos ante todo de corte tecno-científico: auge e imperio de las ingenierías y las carreras técnicas, a expensas de las carreras socio-humanísticas. Ante tal panorama educativo-comercial, se instituye para éstas, socialmente, la necesidad de educar a sus educando para trabajar, para ser mano de obra empresarial, lo que implica, desde luego, nuevos elementos pedagógicos, didácticos y un modo diferente de concebir el acto educativo, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo paradójico es que, mientras el mundo le exige a la institución, nuevas formas de enseñar, ésta opera bajo los mismos preceptos escolásticos-comenianos. Mismo espacio, mismo horario, misma finalidad, misma perspectiva, misma política, mismo deseo, instruir. De ahí el fracaso rotundo de los supuestos modelos pedagógicos innovadores, por mejor decir, tendencia innovadora en educación. Ahora, la cuestión central del conflicto ha venido ocurriendo por el modo en que el Estado concibe la educación (sociología educativa) como un ejercicio de alfabetización laboral. Así, las instituciones académicas formales: escuelas, colegios y universidades (administración educativa) no hacen otra cosa que redactar programas académicos curriculares con todo orden de amalgamamientos teóricos, hibridaciones conceptuales y transmodalizaciones didácticas, en la dimensión pedagógica, sin un ejercicio acucioso de reflexión y problematización crítica sobre el valor conceptual del acto educativo. Lo que hace de la tendencia tradicional una galería simbiótica de lo novedoso, propuestas pedagógicas y didácticas, bajo estructuras académicas de antaño: consolidación efectiva del espacio, el proceso y la dinámica educativa de adiestrar para la vida.

Entonces surge un conflicto entre innovación y tradición; pues de un lado la tradición se sigue manteniendo en la gran mayoría de escuelas, colegios e instituciones universitarias, mediante la disposición del espacio arquitectónico: institucionalidad no problematizada del espacio cerrado: imperio de la psicología del aprendizaje, mantener a los estudiantes concentrados, a través de los cuales se pretende instruir al hombre; pero la innovación educativa, de otro lado, en aras de remediar la tradición del conocimiento enciclopédico, propone espacios abiertos en los que la conciencia del individuo salga a flote y aprenda por medio de paquetes educativos, nuevas técnicas para producir conocimiento; algunas escuelas, colegios y universidades de corte institucional basadas en el modelo de: investigación-acción, constructivista, otras cognitivistas, y algunas más, sociales, se dan a la tarea, poco fecunda, de introducir en sus planes curriculares tales modelos pedagógicos-educativos, sin tener en cuenta que la asunción conceptual de un modelo pedagógico, posee repercusiones educativas serias en la constitución de comunidad académica. Es ahí donde empiezan a flaquear los valores tradicionales, al ser remplazados por mecanismos de producción de información masificada para adentrar al educador y al educando en la lógica de las nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje: evaluar por competencias, por ejes temáticos o por situaciones problema bajo el imperio comercial de las tic, como si con ello el valor transformador del acto educativo realmente cambiase en beneficio del educando⁹, y menguase las fatigas del educador.

No obstante, los tres principales elementos del proceso educativo tradicional siguen siendo los mismos para las dos tendencias educativas en el mundo contemporáneo: a) imperio del discurso magistral dada la necesidad de legitimar el poder institucional; b) imposición de la evaluación como acto de vigilancia del proceso de enseñanza-aprendizaje, ejercicio acucioso del poder, la calificación, la nota, ante lo que el educando doblega todo su ser, su dignidad y su libertad. La evaluación sigue siendo el único mecanismo pedagógico para dar cuenta del quehacer educativo del educando, tanto como del educador por parte de la institución. C) Definición social del espacio arquitectónico, implementación sistemática y rigurosa del espacio cerrado (Foucault, 1996), legitimación del panóptico, el profesor se hace policía, comediante e instructor.

Pese a lo anterior, la academia hoy, en términos de política pública en educación, jamás se ha planteado la cuestión de la procedencia pedagógica de la evaluación, esto es: ¿por qué evaluar?, ¿cuál es el valor pedagógico de la evaluación?, ¿para qué evaluar?, ¿es la evaluación procedente?, ¿mide la evaluación, realmente, las habilidades, las inteligencias y los procesos pedagógicos y educativos de los educando? ¿cómo transforma la evaluación al sujeto evaluado?, y ¿si la evaluación es efectiva, si realmente mide las habilidades, las destrezas y las competencias tanto del educando, como del educador, y por ello también, de la institución, por qué el aumento considerable de profesionales mediocres al servicio de la reproducción en serie de discursos de poder?. Lo único que cambia entonces, son las estrategias metodológicas, pedagógicas y didácticas para “enseñar”, pero lo esencial del asunto: formar al hombre para la vida, para una vida plena, para una vida auténtica (Nietzsche, 2000) sigue siendo un aspecto relegado y olvidado ante la lógica de una tendencia y otra por producir y reproducir la información, a la que llaman conocimiento.

Por medio de la innovación pedagógica, se tratan de incorporar nuevas técnicas para hacer del hombre, un ser exclusivamente productor-consumidor (McLaren 1991). Pues la metodología consiste en: enseñar al hombre mediante paquetes educativos e instrucciones a realizar determinada labor productiva; de tal modo, que éste se haga un ser totalmente automatizado para la sociedad pos-industrial (Lipovetsky, 1986). El hombre como máquina ya no se ve en la obligación de aprender a pensar ni en el conocimiento de sí, ni en el reconocimiento de los demás, ni en el cuidado de sí, por el contrario, se le adiestra de tal modo que pueda responder a los nuevos paquetes de información que devienen, cada vez más y en mayor cuantía, en la forma de una pedagogía del consumo¹⁰ a través de los mecanismos sociales de transmisión de la información y la comunicación como la Tv, la Internet, etc, legitimados política y públicamente, que conllevan al hombre a un situación placebo con su realidad, y lo convierten en un sedentario-nómada de la misma. “...Música, información durante las veinticuatro horas del día, dinámicos animadores, SOS de amistad” (Lipovetsky, pág 17).

El saber tecnológico como innovación educativa, supera la educación tradicional, pero no en contenido cognitivo o valorativo, sino, en cuanto a formas productivas y reproductivas de información. De ahí que se piense falazmente que este siglo

supera en conocimiento los siglos precedentes, solo porque la cantidad de información que se posee y produce es tan basta, que antes de que un estudioso se ponga al día en un tema la información tal tema ya lo ha superado, porque día a día esta se incrementa en una relación de cien a uno, pero los temas esencialmente relevantes para el hombre: su salud, su sexualidad, su potencia vivificadora, su relación con la naturaleza, siguen siendo temas desconocidos e ignorados por la sociedad de consumo actual, por las singularidades-plurales-narrativas¹¹ del acaecer cotidiano carente de patrones discursivos de poder.

Por último, la educación al transmitir una cultura genera problemas como el de tradición-innovación que ya he señalado, en donde la pedagogía clásica pervive por su efectividad ritual, pero en donde las nuevas tecnologías tratan de superarla por su necesidad instrumental. Pues bien, ahí está el problema educativo contemporáneo. Puesto que, si bien es cierto que la educación transfiere una cultura a las generaciones postreras, ésta resuelve los problemas más centrales de una época, pero genera otros. Debido a que ella debe obedecer a las necesidades económicas y políticas que la sociedad le exige, por ello la necesidad siempre explícita de hacer de las generaciones nuevas, generaciones competentes en el dominio de ciertas habilidades y destrezas que la generación vieja cree, que deben poseer aquellos. De tal modo que ante la pregunta, ¿a quién enseñar? y ¿qué enseñar? La tecnología educativa contesta: al niño, al hombre y a la mujer, pero para producir, no para pensar. Si mucho los poetas y algunos filósofos y pedagogos podrán darse ese lujo.

De ahí el auge y el aumento de la innovación tecnológica, puesto que le brinda al hombre la facultad de vivir sin hacer uso de su facultad de juzgar, llevándolo hacia el facilismo y la enajenación, sin enfrentarlo con su inevitable soledad existencial “Tenemos que asumir la responsabilidad sobre nuestra existencia ante nosotros mismos; queremos en consecuencia, ser también los verdaderos pilotos de esta existencia, sin permitir que se asemeje a un azar inconsciente” (Nietzsche, pág 27).

En síntesis, la educación al transferir una cultura a las nuevas generaciones, como ya lo dije, resuelve algunos problemas pero genera otros; a saber, la innovación tecnológica resuelve el problema de la mano de obra para la producción laboral en masa, con la implantación de paquetes educativos, que obedecen a un ideal de hombre consumidor: educar para la vida ciber-espacial tecno-científica. Pero así mismo genera el grave problema de condicionar la voluntad y las capacidades del hombre a un modo automatizado de ser, de obrar y de pensar, evitándole a todo costo su realización como ser genérico. De tal modo que, la pregunta por el hombre ¿qué es el hombre? sólo puede ser llevada a cabo en el ámbito académico, paradójicamente, bajo el esquema de la educación tradicional. Sin embargo, en uno y otro caso el papel del educador transformador de la sociedad cae ante el paradigma de una educación basada en el aprendizaje del niño, donde el papel del maestro, su acto de enseñar, es meramente instrumentalizado, el espacio arquitectónico despliega su papel central efectivo de vigilancia y la evaluación se instituye en paradigma de evaluación eficaz descontextualizado de

todo referente socio-cultural y político. Lo que deja a la educación en un terrible espacio de confrontación constante entre lo tradicional y lo novedoso, haciendo desaparecer por completo el papel positivo de una praxis formativa real.

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, Nicolás; Visalberghi, A (1992). *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Madrid: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre, Muñoz Lucía. (2006). *El sentido de la pedagogía crítica en la era de la Globalización después del 11 de septiembre de 2001*.
- Agustín, de Hipona (1999). *Las Confesiones*. Madrid: Editorial Puigserda.
- Ardoino, J. (1987). *Perspectiva política de la educación*. Madrid: Editorial Porrúa.
- Dewey, John. (1977). *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Centro Editorial de América.
- Freire, Paulo. (1970). *La Pedagogía del Oprimido*. Barcelona: Editorial Siglo XXI.
- Foucault, Michael. (1994). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Foucault, Michael. (1996). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Editorial siglo XXI.
- Foucault, Michael. (2002). *Historia de la Sexualidad: la voluntad de saber*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Fromm, Erich. (1985). *El Corazón del Hombre*. México: Editorial Fondo de Cultura Económico
- Fromm, Erich. (1990). *Miedo a la Libertad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Giroux, Henry. 2004. *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Habermas, Jürgen. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa I y II*. Madrid: Editorial Taurus.
- Habermas, Jürgen. (2005). *Tres Modelos de Democracia*. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana.
- Juls, Paul, Legrand, Louis. (1999). *Grandes Orientaciones de la Pedagogía Contemporánea*. Madrid: Editorial Narcea.
- Lipovetsky, Gilles. (1986). *La Era del Vacío*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- McLaren. *Práctica Revolucionaria en las entrañas de La Bestia*. Nrmaldemompox.tripod.com/documentos/.
- McLaren. Peter. (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la Pedagogía de la Revolución*. México: Editorial Siglo XXI.

- McLaren, Peter. (1994). *Pedagogía Crítica y Cultura depredadora*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- McLaren, Peter. (1991). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Nietzsche, Friedrich. (1990). *Genealogía de la Moral*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Nietzsche, Friedrich. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Barcelona: Editorial Tusquets.
- Orellana, Vicente. (2000). *La Prioridad de la Justicia Sobre el Bien*. Málaga: Revista de Filosofía. Volumen V.
- Reimer, Everett. (1974). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Editorial Barrerol.
- Villalobo, Alpisar. (2006). *La Concepción Nietzscheana de la Justicia en la Genealogía de la Moral Confrontada desde Rawls y Habermas*. Costa Rica: Revista de Filosofía.
- Platón. (1979). *La República*. Madrid: Editorial Edaf.
- Rousseau, Jean (2000). *El Emilio o de la Educación*. Bogotá: Editorial.

Notas

-
- ¹ Por tendencias en cualquier ámbito del conocimiento entiendo, las epistemes o saberes constituidos en torno a prácticas y discursos de poder, como lo llama Foucault en su texto *Vigilar y Castigar*, que rigen una época a nivel material y conceptual.
- ² El sedentarismo-nómada es un artículo sobre la tendencia del hombre actual, el hombre del ciber-espacio, que presentó con las profesoras Carmen Helena Díaz Caicedo y Elena Maritza Pinillo, en el que se muestra al ser humano de hoy atrapado en una tendencia sedentaria (la casa y los O.T.M, Objetos Tecnológicos de Moda) pero paradójicamente, con la capacidad de conocer el mundo, viajar por el mundo, simplemente haciendo un clic, a través de los dos pedagogos contemporáneos: la tv y la internet, transformándose en un nómada constante. El terrible resultado: una sociedad de autistas tecnológicos en la constitución de un ciber-hombre.
- ³ Estas fueron también denominadas las artes liberales, el trívium consistía en la enseñanza de la retórica, la gramática y la dialéctica, y el cuadrívium consistía en la enseñanza de la música, la astronomía, la aritmética y la geometría.
- ⁴ La finalidad del espacio cerrado es la de asegurar la concentración del "alumno", o en otras palabras, evitar su fuga mental, su esparcimiento.
- ⁵ Es a esta idea a la que Foucault llama vigilar para castigar.
- ⁶ Discurso legítimo apoyado o legitimado por la institución.
- ⁷ Idea que sigue vigente en todo tipo de instituciones académicas tanto de corte tradicional, como de corte innovador.
- ⁸ Desde luego cabe la pena señalar que el modelo de la pedagogía crítica ha realizado enormes esfuerzos para escapar a tales disposiciones del sistema, la tradición y el comercio, pero en Colombia, México, Brasil y Estados Unidos, por lo menos, sin haberlo logrado, aunque si se presentan unos casos muy puntuales de alfabetización crítica, generalmente, por fuera del sistema.

-
- ⁹ La educación no se ha planteado con seriedad el tema de ¿a quién se va a educar? ¿al hombre o al ciudadano?, y ¿para qué se educa? ¿Para ser feliz, para la vida, al actor social del proceso educativo, o para llenarlo de instrucciones, competencias y conocimientos para la sociedad de consumo?
- ¹⁰ Llamo pedagogía del consumo al conocimiento tecno-científico propio de las tic, en el que es instruido el hombre contemporáneo, a través de los dos grandes pedagogos: el televisor y la internet, bajo paquetes de información constante que se dirigen a su ego hedonista, no obstante el modelo educativo al interior de la academia funciona exactamente igual: el educando consume paquetes informativos de tal o cual profesor sobre tal o cual tema, sin un acto de reflexión y discusión crítica serio, acucioso y riguroso.
- ¹¹ El concepto de *singularidad-plural-narrativa* lo introduzco en el artículo titulado *Hacia el sedentarismo-nómada*, y tiene que ver con el modo en que los jóvenes de hoy, aunque son singulares (únicos) prefieren ser como los demás (plurales) para ello se llenan de opiniones y prácticas de otros, que les permita ser parte del grupo (la tribu), y la red, las páginas sociales, se convierten en el espacio de configuración de esta tendencia. De ahí que éstos no elaboran discursos, simplemente narran, hablan y en ocasiones sólo balbucean.