

DIVERSIDAD CULTURAL: DESAFÍO A LA PEDAGOGÍA

Resumen

El propósito de este artículo es llamar la atención sobre el significado y las implicaciones del discurso contemporáneo acerca de la diversidad cultural en la reflexión y quehacer pedagógicos, sea en la educación inicial, básica y media, o en la universitaria. Al centrarse en la cultura occidental, la transmisión y reproducción del conocimiento en la institución escolar, ésta ha jugado un papel primordial en la homogeneización del pensamiento, presión que se ha hecho más intensa en la situación actual de globalización que vive el planeta. Sin embargo, la paradoja de la explosión contemporánea de grupos locales en defensa de su propia identidad, que claman por el reconocimiento de su propio pensar y prácticas culturales en la época de mayor globalización económica y comunicacional que haya conocido la historia humana, nos invita a prestarle atención al discurso sobre la diversidad cultural, a reconocerlo como saber de frontera y a examinar las discusiones que se vienen produciendo alrededor de este campo del conocimiento; de esta reflexión podrían derivar propuestas pedagógicas que respondan a los desafíos que la diversidad cultural nos plantea.

Palabras clave

Diversidad cultural, desarrollo a escala humana, pedagogía crítica, estudios culturales, posmodernismo, teorías feministas.

* Ph. D. en Psicología Educativa de la Universidad de Georgia, Estados Unidos. Coordinadora del Grupo de Investigación Diverser (en Pedagogía, Sistemas Simbólicos y Diversidad Cultural) y profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: sierrazayda@hotmail.com.

Abstract

This article's purpose is to call the attention about the meaning and implications in pedagogical theories and practices (applied either to elementary, secondary or higher education) of contemporary discussions about cultural diversity. In Western society, schools have mainly been responsible of knowledge transmission and reproduction, which means playing an important role in the homogenization of people's thinking. The current times of globalization adds more pressure to this task. However, the paradox of the big explosion of local groups, defending their own identity and claiming for the recogni-

tion of their own thinking and cultural practices, in the largest economic and communicational global era that human history has ever known, invites us to pay attention to the discourse of cultural diversity, to recognize it as a frontier knowledge, and to examine the discussions related with this subject. From this deliberation, to generate pedagogical initiatives that respond to the challenges of cultural diversity.

Key words

Cultural diversity, critical pedagogy, cultural studies, postmodern thinking, feminist theories.

Diversidad cultural: desafío a la pedagogía

Una de las maravillas de nuestro mundo amenazado consiste en la variedad de sus experiencias, memorias y ansias.

Todo intento de poner políticas uniformes a esta diversidad es como un preludio a la muerte.

Carlos Fuentes,
escritor mexicano, en UNESCO,
(1997: 48).

La esencia de la tiranía es la negación de la complejidad

Jacob Burckhardt,
historiador suizo, en Reilly,
(1974: 26).

Introducción

Partiendo de la necesidad de construir un campo conceptual y abierto para la pedagogía en el cual dialoguen los principales paradigmas del presente (Zuluaga, 1999), el propósito del presente trabajo es llamar la atención sobre el significado y las implicaciones del discurso acerca de la diversidad cultural en la reflexión y quehacer pedagógicos, lo cual requiere establecer un diálogo desde la pedagogía con las distintas disciplinas que vienen abordando el estudio de la diversidad humana: antropología, sociolo-

gía, psicología cultural, epistemologías postestructuralistas o postmodernas, entre otras. Y, de este modo, hacer efectivo el postulado de "la disposición de la pedagogía para interactuar no sólo con estudiantes y docentes, sino con saberes y ciencias" (Echeverri, 1993:112), para propender por transformaciones más profundas de la institución escolar en cualquiera de sus niveles: preescolar, escuela primaria, colegio o universidad.

Una tarea inicial, en este proceso de reconceptualización, es la de enunciar los campos problemáticos que plantea la diversidad cultural a modo de desafíos para pensar la pedagogía, entendidos estos campos problemáticos como acontecimientos complejos (Martínez Boom, 1990). Abordaremos aquí, sin ninguna pretensión de exhaustividad, los siguientes: la crisis de la concepción unitaria de la historia; el cuestionamiento a la idea de desarrollo; el reconocimiento global de la diversidad cultural y la exigencia de mayor creatividad para la solución de problemas locales; diversas acepciones del concepto "cultura"; la pedagogía crítica y los estudios culturales; lo universal y particular de la cognición humana; la dimensión subjetiva; y el pensamiento posmodernista, sus diferentes agendas y propuestas, y entre ellas, las epistemologías feministas.

Crisis de la concepción unitaria de la historia

La institución escolar nos ha presentado la historia de Occidente desde una perspectiva lineal: el paso triunfante de culturas consideradas más civilizadas sobre aquellas supuestamente estancadas en estadios de evolución inferior. Sin embargo, la paradoja de la explosión contemporánea de grupos locales en defensa de su propia identidad, los cuales claman por el reconocimiento de su propio pensar y prácticas culturales en la época de mayor globalización económica y comunicacional que haya conocido la historia humana, sólo puede ser entendida a la luz de las discusiones que han abordado la crisis de la modernidad. Aunque divergente, y aún contradictoria, la agenda postmoderna¹ reconoce el fracaso del ideal de la época de la Ilustración, el cual consideró a la historia humana como un proceso progresivo de emancipación, como la realización cada vez más perfecta del hombre ideal, cuyas posiciones en la vida no serían producto de un privilegio especial resultado de riquezas, casta, *status*, o poder, sino en razón de talentos y virtudes na-

turales (Vattimo, 1991: 189; Shea, 1998: 338).

Los horrores de las dos guerras mundiales, ocurridas en el seno de sociedades consideradas altamente civilizadas, el holocausto nazi, las tragedias de Hiroshima y Vietnam, las luchas anticolonialistas y el desastre ecológico, amén de las promesas insatisfechas de mayor bienestar para amplios sectores de la población en los mismos países industrializados —bienestar que sería fruto de los avances en la ciencia y la tecnología—, llevaron a un profundo cuestionamiento de los beneficios atribuidos a la modernidad e introdujeron un enorme interrogante a la visión unitaria y lineal de la historia. Se puso de manifiesto, en cambio, el carácter ideológico de estas representaciones, de cómo la historia contada hasta entonces ha sido la historia de las clases o culturas dominantes:

La crisis de la idea de la historia lleva consigo la crisis de la idea de progreso: si no hay un decurso unitario de las vicisitudes humanas, no se podrá ni siquiera sostener que avanzan hacia un fin, que realizan un papel racional de mejora, de educación, de emancipación... El ideal europeo de humanidad se ha manifestado como un

¹ Las diferentes agendas posmodernas se abordarán más adelante.

ideal más entre muchos, no necesariamente peor, pero que no puede pretender, sin violencia, el derecho de ser la esencia verdadera del hombre, de todo hombre. (Vattimo, 1991: 190)

Una pregunta inicial se desprende, entonces, para la pedagogía: ¿cómo debe abordar la institución escolar, bastión de la racionalidad de la modernidad, esta crítica a la concepción unitaria de la historia? Educamos con una finalidad de progreso; pero, ¿de cuál progreso estamos hablando?, ¿de quién y para quién?

Diferentes culturas, ¿diferentes modelos de desarrollo?

Mientras para los países industrializados la preocupación por la educación ha girado en torno a cómo mantener su lugar de privilegio económico, tecnológico y político, los países denominados "en vías de desarrollo" han visto en la educación la vía que les permita "acortar las distancias" con los países industrializados, para entrar con mayor capacidad en la competencia mundial.²

Aquí es donde se necesita hacer intervenir la reflexión pedagógica para abordar el problema educativo críticamente, y evitar así caer en el instrumentalismo, que hace ver en la educación un elemento "clave para el desarrollo", sin preguntarnos de cuál desarrollo estamos hablando. Seguir la senda ya abierta por quienes van adelante no sólo no asegura que, efectivamente, los podamos alcanzar, sino que —todavía más importante—, no nos asegura si es ese el camino que deseamos para nuestro país.

El concepto de desarrollo requiere una mayor profundización para evitar asumir el modelo de progreso de las sociedades modernas como algo tan obvio, tan "natural" como para ser universalmente aplicado y aceptado acríticamente. Perafán y Pabón (1998), en su estudio sobre los diferentes modelos de desarrollo en diferentes comunidades de la región de la Sierra Nevada de Santa Marta (indígenas, campesinos, pescadores, empresarios), llaman nuestra atención al respecto:

El uso del concepto de desarrollo se da dentro de un marco de globalización en el cual se acepta como para-

² Ver Misión Ciencia, Educación y Desarrollo (1994): "[Uno de los retos más inmediatos para Colombia] si se propone ser socio del sistema mundial, en el Hemisferio Occidental y en América Latina y el Caribe, [es el de] una reestructuración y revolución educativa que genere un nuevo ethos cultural, el cual permita la maximización de las capacidades intelectuales y organizativas de las personas... La inmediata reestructuración del sistema educativo dará a Colombia la oportunidad óptima para un futuro mejor en un mundo que discriminará a las personas según sus capacidades cognitivas, culturales y organizacionales" (12, 18).

digma la inevitabilidad de la idea de progreso, mientras se vive en la realidad una serie de crisis que desajustan el imaginario del progreso a la particularidad histórica de cada grupo dentro de la región. (190)

Las siguientes reflexiones de Nunulngo Sesen, indígena peruano, ilustran esta tensión entre modelos de desarrollo que entran en contradicción con las necesidades vitales de grupos humanos particulares:

En mi tierra yo me levantaba tranquilo por la mañana. No tenía que preocuparme de ropa porque mi casa estaba aislada, rodeada de mis chagras y del monte. Con toda paz me quedaba mirando la naturaleza inmensa del río Santiago mientras mi señora preparaba el fuego. Me refrescaba en el río y salía con la canoa a dar una vuelta para traer algunos cunchis o atarrayar unas mojaras, todavía con las primeras luces. Sin preocuparme de la hora, regresaba. Mi señora me recibía contenta, preparaba los pescados y me daba mi cunushca, calentándome junto al fuego. Conversábamos mi señora, mis hijos y yo hasta que la conversación se acababa. Después ella se iba a la chagra y yo, con mi hijo varón al monte.

Andando por el monte enseñaba a mi hijo cómo es la naturaleza, nuestra historia, todo según mi gusto y las

enseñanzas de nuestros antepasados. Cazábamos y regresábamos contentos con la carne del monte. Mi señora me recibía feliz, recién bañada y peinada, con su tarache nuevo. Comíamos hasta quedar satisfechos. Si quería, descansaba; si no, visitaba a los vecinos y hacía mis artesanías; luego llegaban mis parientes y tomábamos masato, contábamos anécdotas y, si la cosa se ponía bien, terminábamos bailando toda la noche.

Ahora, con el desarrollo, la cosa cambia. Hay horas por la mañana para el trabajo. Trabajamos los cultivos de arroz hasta tarde y llegamos a la casa sin nada. La señora, tremenda cara larga, con las justas me pone un plato de yuca sin sal. Casi no hablamos, mi hijo va a la escuela a que le enseñen cosas de Lima. Luego de cosechar, son mis peleas para cobrar una miseria. Todo va para el camionero, para los comerciantes. Apenas llevo a mi casa unas latitas de atún, unos fideos, y lo peor es que con esa clase de agricultura se nos va terminando el terreno comunal y pronto no quedará nada. Ya veo a todos mis paisanitos rebuscando en los basurales de Lima. Entonces yo me pregunto: ¿es decir que yo con todos mis paisanos acabaremos en los basurales para que uno o dos puedan hacer la vida que nosotros hacíamos antes? (*El Espectador*, Octubre 30 de 1994, Sección E, p. 1)

Lo anterior no significa una vuelta romántica al pasado, sino el reconocimiento de que dado el moderno sistema mundial de comercio y comunicación internacionales, las demandas de una cultura como la Occidental han agotado el sistema económico local de otras (Kottak, 1994: 39). Y aunque la emigración a centros urbanos significara para muchos la posibilidad de acceder a servicios de vivienda, salud, diversión o educación, que posibilitaría así el rompimiento con sociedades de castas elitarias (Martín-Barbero, 1989: 47), para una gran mayoría esta masificación ha significado altos niveles de carencias y marginación:

La pobreza masiva en el sentido moderno solamente apareció cuando la difusión de la economía de mercado rompió los lazos comunitarios y privó a millones de personas del acceso a la tierra, al agua y a otros recursos. Con la consolidación del capitalismo, la pauperización sistémica resultó inevitable. (Escobar, 1998: 53)

Para Harding (2000:245-246), la concepción del desarrollo como crecimiento económico generó los siguientes problemas: en primer lugar, la conceptualización del desarrollo y el progreso humano sólo en términos de producción económica hizo más susceptibles a las mujeres y al trabajo del hogar de ser explotados; como resultado, las con-

diciones de vida de la mujer se han agravado y su carga de trabajo ha aumentado. En segundo lugar, la teoría de la modernización ha pensado rutinariamente el crecimiento de la población en los países denominados en vías de desarrollo como un obstáculo mayor para el mejoramiento de los estándares de vida. El crecimiento de la población crea la pobreza, dice esta teoría, lo cual llevó a métodos coercitivos sobre el cuerpo de la mujer y a considerarla como un obstáculo para el desarrollo. A partir de 1990, se reconoce lo que las feministas y economistas progresistas venían diciendo: que es la pobreza la que causa el crecimiento de la población, no al revés. Un tercer aspecto es que la naturaleza en sí misma presenta límites al crecimiento económico, pues el mundo no tiene suficientes recursos para sostener el crecimiento global de la población, aún en los niveles moderados de las clases medias del Tercer Mundo. Finalmente, conceptualizar el desarrollo en términos de una mayor productividad económica y consumo ignora y devalúa otros "bienes" que las mujeres y otras culturas priorizan, tales como valores éticos, políticos, estéticos y espirituales (245-246).

¿Se justifica seguir hablando de un desarrollo que no incluye a las grandes mayorías del planeta? En "Desarrollo a Escala Humana", Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn

(1986) proponen, precisamente, un enfoque sistémico que permita definir estrategias de desarrollo que rompan con la lógica de la linealidad, la cual da origen a patrones de acumulación divorciados de la preocupación por el desarrollo de las personas. Estos autores reconocen como fundamentales para cualquier grupo humano las siguientes necesidades: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad, libertad. Los que varían son los satisfactores (las formas de responder a dichas necesidades) y los bienes económicos (artefactos que permiten afectar positiva o negativamente la eficiencia de un satisfactor). Los satisfactores sinérgicos son aquellos que, por la forma como satisfacen una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades. Hay, en cambio, satisfactores que por sus características aniquilan o inhiben, en vez de potenciar, la satisfacción adecuada de otras necesidades. Son estos, a modo de ejemplo, los satisfactores destructores (armamentismo, censura), pseudo-satisfactores (prostitución, símbolos de *status*) o inhibidores (aula autoritaria, televisión comercial).

Las necesidades humanas fundamentales conforman, entonces, un sistema en el que no cabe establecer linealidades jerárqui-

cas, sino asumir en igual dimensión las diferentes necesidades (por ejemplo, la de subsistencia junto con la de afecto, entendimiento, creatividad u ocio). Comentan los autores:

El desarrollo consiste para muchos en alcanzar los niveles materiales de vida de los países más industrializados... cabe preguntarse hasta qué punto esos intentos de emulación tienen sentido. En primer lugar, no existen evidencias de que en aquellos países las personas vivan sus necesidades de manera integrada. En segundo lugar, en los países ricos, la abundancia de recursos y de bienes económicos no ha llegado a ser condición suficiente para resolver el problema de la alienación. (51)

En búsqueda de alternativas:

El reconocimiento de la diversidad cultural

La situación ecológica y social del planeta ha llegado a niveles tan altos de riesgo y destrucción que no es posible pensar en soluciones únicas para enfrentarlos. Es necesaria la participación creativa de cada miembro y grupo humano en la búsqueda de soluciones. En la defensa de modelos alternativos, Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (1986) pro-

ponen el rescate de la diversidad como fundamental para la realización de las necesidades humanas; lo cual significa incluir la dimensión personal del desarrollo con su dimensión social y la promoción de la autodependencia:

Fomentar la autodependencia en múltiples espacios exige, en cambio, considerar el desarrollo ya no como expresión de una clase dominante ni de un proyecto político único en manos del Estado, sino como producto de la diversidad de proyectos individuales y colectivos capaces de potenciarse entre sí... Esta otra racionalidad se sustenta en el mejoramiento de la calidad de vida de la población, y se sustenta en el respeto a la diversidad y en la renuncia a convertir a las personas en instrumentos de otras personas y a los países en instrumentos de otros países. (60-62)

Así mismo, Escobar (1998) sostiene que en el fondo de la investigación de alternativas yace el hecho claro de la diferencia cultural: cómo de situaciones culturales híbridas o minoritarias pueden surgir otras formas de construir la economía, de asumir las necesidades básicas, de conformarse como grupos sociales:

Urgidos [estos grupos populares] por la necesidad de presentar alternativas —a menos que sean devorados por una nueva ronda

de desarrollo convencional, avaricia capitalista y violencia— sus estrategias de organización comienzan a girar más y más en torno a dos principios: la defensa de la diferencia cultural, como fuerza transformadora y transformada, no estática, y la valoración de necesidades y oportunidades económicas en términos que no sean solamente los de la ganancia y el mercado. (423)

Escobar denomina *posdesarrollo* a los modelos que emergen de estas búsquedas alternas al desarrollismo, búsquedas que entrañan en sí toda una propuesta pedagógica, crítica y creativa, diferente de la asimilacionista y aculturante del sistema educativo de la modernidad:

La defensa de lo local como prerrequisito para articularse con lo global, la crítica de la propia situación, valores y prácticas de grupo como manera de clarificar y fortalecer la identidad, la oposición al desarrollo modernizante, y la formulación de visiones y propuestas concretas en el contexto de las restricciones vigentes parecen ser los elementos principales para la construcción colectiva de alternativas que dichos grupos están buscando. (Escobar, 1998: 423)

De acuerdo con la Comisión Mundial para la Cultura y el Desarrollo

llo (UNESCO, 1997), la diversidad y pluralidad de las culturas implican beneficios comparables a los de la diversidad biológica. "El pluralismo tiene la ventaja de tomar en consideración la riqueza acumulada en toda la experiencia, sabiduría y comportamiento humanos" (35).

Lo anterior no significa la apología de la vuelta al pasado, el encerramiento de las diferentes culturas o la intolerancia de unas hacia otras, lo que se ha denominado "relativismo cultural radical", que pasa por alto prácticas injustas en aras del mantenimiento de una idiosincrasia "natural" (por ejemplo, la defensa de tradiciones que atentan contra la integridad de las mujeres). Todo lo contrario: la defensa de la diferencia entraña en sí misma el reconocimiento de la singularidad del Otro u Otra, pero esto no es posible sin el acompañamiento de procesos pedagógicos que contribuyan con la compleja tarea de cuestionar/construir identidades, romper las ataduras de la opresión y la dominación, al mismo tiempo que se promueven actitudes de reconocimiento y respeto de aquellos que, por diferencias étnicas, de género, de orientación sexual, política o religiosa, son diferentes de nosotros.

La manera como se defina el concepto de cultura jugará un

papel importante en la construcción de prácticas pedagógicas que promuevan la tolerancia o la intolerancia, la defensa de la propia identidad o el mero asimilacionismo a culturas dominantes.

El concepto de cultura: diversas acepciones

Nada ha sido más complejo y difícil para las ciencias sociales que el determinar el significado de cultura; y hoy se siguen debatiendo sus variadas definiciones. Comas D'Argemir (1996) agrupa las diferentes acepciones de cultura en dos grandes tradiciones: la culturalista (o americana) y la histórico-social (o europea). Para esta autora:

En la tradición americana ha habido la tendencia a separar conceptualmente la cultura de las relaciones sociales... En su formulación más reciente (la que difunde Geertz, por ejemplo), como 'sistema de signos y símbolos' o como 'estructura de significados', la noción de cultura se identifica con las dimensiones ideacionales del comportamiento humano y elimina, o deja en un segundo plano, sus componentes materiales y sociales. En la tradición europea, en cambio, la cultura se entiende como el contenido de las

relaciones sociales, por lo que no puede entenderse al margen de ellas. (105)

Para esta autora, lo que demarca la diferencia entre ambas tradiciones es la ausencia o la integración de la economía política y la historia como parte sustantiva en su estrategia metodológica. Mientras la tradición culturalista se esfuerza en capturar la unicidad y especificidad de una cultura a través de un trabajo etnográfico detallado y exhaustivo, tendiente a inventariar rasgos culturales definibles para compararlos entre sí, la tradición histórico-social niega que las culturas sean entidades delimitables o totalidades independientes, y, por el contrario, hace relevante su conexión y articulación con procesos históricos que no son particulares, sino globales, que no son de corto alcance, sino de larga duración. Esta autora llama la atención sobre considerar las contradicciones internas de una cultura y la especificidad de un grupo respecto a otro dentro del propio grupo: "... la heterogeneidad interna de las culturas se muestra tanto en el sistema de estratificación social que fragmenta la población en distintos grupos y clases como en las formas de poder y los mecanismos de dominación" (110).

Para una propuesta de redefinición del concepto de cultura desde la Pedagogía, interesará

mantener una atenta mirada hacia ambas perspectivas. Por un lado, la tradición culturalista nos sensibiliza para capturar el sentido de las representaciones que dan cuenta a los miembros de una sociedad —y a otros— de su modo de ver el mundo; representaciones que son el conjunto de significaciones respecto al entorno y a la vida cotidiana por medio de las cuales se hace, se explica o interpreta la realidad (Geertz, 1987: 21). Por otro lado, no podemos perder de vista que dentro de cada sociedad (por fenómenos históricos globales, nacionales o locales) coexisten intereses encontrados, conflictos sociales y desarmonías (como las diferencias de género, de jerarquía o clase social), tan importantes de considerar como el sistema compartido de significaciones y relaciones armónicas.

Para Turiel (1999: 80) es preocupante la idea que se manejó por largo tiempo, y que persiste en muchos análisis contemporáneos, de considerar las culturas como modos de pensar cohesivos, integrados y armoniosos. Las culturas, aún aquellas menos contagiadas por elementos externos, pueden incluir una combinación de significaciones contrapuestas. Aunque los individuos puedan identificarse con su cultura, también se dan internamente críticas a prácticas que puedan considerarse no jus-

tas. De ahí que este autor se acoja a la propuesta de un cambio de aproximación al estudio de las culturas: en vez de considerar solamente como informantes a los exponentes principales de una comunidad, así mismo prestar atención a la perspectiva de aquellas personas en posiciones de menos poder e influencia en la jerarquía. En palabras de Comas D'Argemir (1996):

No hay pues sólo 'cultura' (en su acepción restringida de símbolos e ideas) como no hay sólo 'economía' (materialidad, relaciones sociales), hay también 'poder'. Porque del poder derivan las formas de desigualdad y de dominación y el poder determina qué signos y símbolos son dominantes y cuáles no, por qué determinadas prácticas son consensuales y otras contestadas. (110)

La permanente reflexión crítica sobre las relaciones de poder y dominación entre culturas y dentro de las mismas es lo que propone la denominada "pedagogía crítica", la cual sugiere, por tanto, la inclusión de los estudios culturales en la formación de educadores.

Pedagogía crítica y estudios culturales

De acuerdo con Martínez (1995), a pesar del reconocimiento social

progresivo a la infancia logrado durante la modernidad, niños, niñas y jóvenes, en especial aquellos de las clases económicamente deprimidas, siguen siendo el sector más desfavorecido en las intervenciones y decisiones formales del currículum, el cual continúa desconociendo que el contexto cultural, la clase social, la etnia, el género o la edad a la que niños, niñas y jóvenes pertenezcan genera una forma distinta de adaptación a la escuela.

Los estudios culturales hacen parte de un movimiento de resistencia contra aquellas prácticas educativas homogeneizantes que ignoran el contexto de los estudiantes. De acuerdo con Giroux (1998), los estudios culturales están profundamente relacionados con la conexión entre cultura, saber y poder, pues implican un alejamiento de las narrativas dominantes eurocéntricas, del conocimiento disciplinario, del cientifismo, herencia del legado modernista, para ocuparse de la gran diversidad de fenómenos sociales y culturales que caracterizan a un mundo cada vez más hibridado y postindustrial (48, 51). Los estudios culturales reconocen a alumnos y alumnas como portadores de diferentes memorias sociales, con el derecho a hablar y a representarse en la búsqueda del conocimiento y la autodeterminación; es una postura pedagógica orientada por "la cuestión de cómo democratizar las escuelas

para implicar a esos grupos, en buena parte apartados o simplemente no representados en el currículum, para que lleguen a ser capaces de producir su propia autoimagen, relatar su propia historia y entablar un diálogo respetuoso con los demás" (54).

La pedagogía crítica propone, entonces, una nueva sociología del currículum, que deje de lado la pretensión ideológica de estar libre de cualquier clase de valor, lo cual invita a maestros y maestras a desarrollar una sensibilidad crítica que sea extensión de su conciencia histórica. Esto es, reconocer que la realidad no es estática, sino, por el contrario, es algo que debe cuestionarse y analizarse continuamente, para de esta manera contribuir a desenmascarar las relaciones de dominación y propender por "la emancipación de la sensibilidad de la razón y la imaginación en todas las esferas de la subjetividad y la objetividad" (Giroux, 1997: 60-61).

La pedagogía crítica aporta elementos para interrogarse sobre el impacto en los estudiantes de diversos contextos culturales, de concepciones y prácticas pedagógicas asimilacionistas, de resistencia o transformativas. Mientras las primeras sugieren que el deber de la educación es preparar a cada estudiante para su debida integración a la sociedad vigente, la segunda y la tercera deconstruyen el significado de

dicha asimilación y proponen alternativas. Entre ellas, el cuestionamiento a la visión del sujeto meramente determinado por las circunstancias económico-sociales que lo rodean, y el reconocimiento, en cambio, de su potencial como agente de cambio en su interacción con el medio.

Lo anterior significa preguntarse por el sentido y calidad de los procesos cognitivos y afectivos de cada sujeto en interacción con su medio, y hasta qué punto la educación que conocemos potencia o inhibe dichos procesos.

Diversidad cultural y desarrollo cognitivo

Durante la mayor parte del siglo XX, la educación occidental estuvo informada por lo que Shweder (1992) define como psicología general, la cual presupone a la psique humana dotada con la propiedad universal de ser "un mecanismo de procesamiento central que puede aislarse de los particulares diferentes que pueda encontrar. Aislar esos mecanismos de procesamiento es sobre lo que debe girar la investigación psicológica genuina" (8). Sin embargo, la concepción de una psicología general entró en profundo cuestionamiento a partir de los estudios antropológicos y la investigación transcultural (cuyo énfasis inicial era examinar las

ideas de Piaget en contextos diferentes), así como la mayor influencia de la perspectiva histórico-socio-cultural de Vygotsky (Rogoff & Chavajay, 1995; Thibodeau, 1996). De una pretensión universalista, que asume la existencia de leyes o principios psicológicos independientes de las circunstancias o contextos en los cuales se presentan, se comienza a reconocer que las respuestas de la gente dependen, más bien, de sus experiencias de vida.

Rogoff y Chavajay (1995) ilustran esta evolución en su revisión de las corrientes norteamericanas en el campo de la cultura y la cognición durante las últimas tres décadas. Por ejemplo, durante los años 70, investigadores e investigadoras observaron que la gente que respondía pobremente a pruebas cognitivas en el laboratorio podía ser observada pensando de una manera extraordinaria en su vida cotidiana:

Los estudios culturales llamaron la atención hacia el hecho de que lo que importa es la manera como los investigadores le piden a la gente desplegar su memoria; si preguntamos de una manera que se parezca a lo que se hace en la escuela, desde luego que la gente que tenga mas experiencia escolar lo hará mejor. Es una conclusión muy simple pero que transformó la manera como los investigadores e

investigadoras pensaban sobre la generalidad de las pruebas cognitivas y sobre su relación hacia experiencias de la gente con una institución tan particular como la escuela. (863)

Investigaciones a finales de los años 70 y comienzos de los 80 demostraron la importancia de no suponer una habilidad general con base en la experiencia de cualquier práctica particular. De acuerdo con Rogoff y Chavajay, el énfasis cambió hacia el estudio de la clase de actividades que la gente hacía en su propia comunidad. Esto implicó comenzar a observar "la cognición cotidiana de la gente"; en particular, las diferentes maneras de interacción de adultos con niñas y niños, lo que Rogoff (1993) denominó "participación guiada", a partir de la cual niños y niñas comprenden los significados de su cultura y transforman su realidad individual y social.

A partir de la mayor divulgación de la obra de Vygotsky, tomó mayor preeminencia la idea de que para comprender el pensamiento individual se requiere comprender los contextos sociales e histórico-culturales en los cuales éste se emplea. Los investigadores no pueden, simplemente, mirar al pensamiento individual en el vacío, como si el pensamiento individual estuviese separado de la clase de actividades a las cuales la gente se dedica y la clase de insti-

tuciones a las cuales ellos y ellas pertenecen (Montealegre, 1994; Rogoff & Chavajay, 1995; Wertsch, 1991). Esto no deja de ser problemático desde una perspectiva posmoderna. Como planteó Smagorinsky (1995), al referirse a la Zona de Desarrollo Próximo, propuesta por Vygotsky (1995):³ "la idea de desarrollo es problemática ya que sugiere cierto sentido de *telos* hacia una meta completa deseada, positiva y óptima, lo que eleva la pregunta, ¿desarrollo hacia dónde?" (194). Pregunta que pone un interrogante a la existencia de pruebas realizadas por sistemas educativos centralizados que insisten en equiparar el comportamiento y las habilidades de alumnos y alumnas de grupos minoritarios con los prevalentes en la cultura dominante, sin considerar los contextos culturales en los cuales estos grupos se desenvuelven (ver en Colombia, por ejemplo, las pruebas SABER o los exámenes del ICFES).

A pesar de que varias investigaciones han examinado la influencia de la escolaridad occidental en la cognición, mediante la comparación de grupos escolarizados y no escolarizados (ver, por ejemplo, Greenfield, 1999;

Lave, 1991; Rogoff, 1993), se hace necesario profundizar en el lugar que la escuela tiene en la cultura de la gente estudiada, y que significa realmente la experiencia escolar (Jacob, 1992: 301). Uno de los mayores desafíos que enfrenta, precisamente, la pedagogía contemporánea es lograr acortar la distancia entre la escuela y la vida; buscar resolver el divorcio entre los saberes que se imparten en el salón de clases y los saberes que los alumnos adquieren en sus experiencias diarias en la familia, la comunidad y, en general, el entorno socio-cultural en el cual les ha tocado vivir. De acuerdo con Mockus, Hernández, Granés, Charum & Castro (1995):

En este momento es reconocido, de manera prácticamente universal, que el niño no es una tabula rasa en la cual la escuela vendría a inscribir sus verdades; la pregunta contemporánea es más bien cómo se explica teóricamente y cómo se enfrenta prácticamente el conflicto o la superposición entre saberes escolares y extraescolares. (7)

Sáenz (1998: 121) también reconoce la disparidad entre los procesos de enseñanza fuera de la

³ De acuerdo con la propuesta de este importante psicólogo ruso, la pedagogía no sólo debe guiarse por el estado de maduración actual que presente un sujeto; esto es, qué es capaz de hacer sin ayuda, sino que debe proponer procesos de aprendizaje más avanzados que guíen el desarrollo, lo cual requiere el acompañamiento o colaboración de un par más competente. La Zona de Desarrollo Próximo se define, entonces, como la distancia entre el nivel real y el nivel potencial de desarrollo (Moll, 1993; Vygotsky, 1992).

escuela y dentro de ella. Mientras en la educación informal se fusionan las dimensiones sensibles y cognitivas, en la medida en que el conocimiento se desarrolla por medio de procesos de identificación con los padres, las madres y el grupo cultural de referencia, en la educación escolarizada, los afectos son tratados como una variable para controlar, ya que se consideran un impedimento para la formación de un individuo adaptado, útil y racional.

Dos tareas importantes se derivan de estas discusiones para la pedagogía: (1) participar de los estudios que consideran el desarrollo cognitivo de alumnos y alumnas como un proceso imposible de disgregar de los aspectos sociales, culturales e históricos que rodean sus vidas; y (2) generar la reflexión pedagógica acerca de las prácticas educativas que inhiben o potencian este desarrollo al desconocer o integrar los contextos de vida de los educandos en las prácticas escolares; y de esta manera, dar cuenta de la interconexión entre teoría cognitiva, enseñanza y práctica cotidiana. En el caso colombiano, por ejemplo, y a partir del estudio histórico de Saldarriaga (2001) sobre los modelos pedagógicos (lancasteriano o disciplinario, simultáneo, de "escuela activa"), que híbridamente siguen impendiendo en nuestro país, sería im-

portante mirar el impacto que dichos modelos ejercen en los procesos de pensamiento y en el éxito o fracaso escolar de estudiantes de diversos contextos culturales, teniendo particularmente en cuenta las dimensiones de género, origen étnico y clase social.

Diversidad cultural y la dimensión subjetiva

Otro aspecto cuestionado de la modernidad es la exclusión de la imaginación y los sentimientos de los proyectos formativos y del quehacer de la ciencia. De acuerdo con Sáenz (1998), la conformación de un individuo sujeto de deseos, símbolos e intereses personales ha sido motivo de desconfianza en Occidente, debido "a la fe ciega de la modernidad en la capacidad de la razón, para conducirnos al reino de la libertad, la verdad y la felicidad" (116). Si bien perspectivas como las psicoanalíticas, existencialistas o junguianas han buscado integrar las funciones del sentimiento y la intuición con las del pensamiento y la percepción, con lo cual han alcanzado algunos logros en experiencias pedagógicas en países como el Reino Unido, Alemania, Francia y Estados Unidos (117), en países colonizados como Colombia, dichas dimensiones de la subjetividad han

sido excluidas y "considerado peligrosas para la autoridad eclesiástica, la de la razón científica y la del orden social" (Sáenz, 1997: 1).

A partir de la investigación "Saber Pedagógico y Educación Pública en Colombia: 1903-1946", Sáenz (1998) concluye que, a pesar de importantes transformaciones en cuanto a los métodos de enseñanza, los fines de la educación y la formación de maestros, durante el paso de la pedagogía oficial confesional a una pedagogía activa de fundamento biológico, y de ésta a una pedagogía activa social, se mantuvo la desconfianza hacia la dimensión emotiva, imaginativa y de los afectos para someterla al imperio de la voluntad, la razón y la disciplina social. La pedagogía oficial confesional, por ejemplo, planteaba de una forma clara y abierta "una estrategia de formación moral en la cual se debían fortalecer las facultades "superiores", la razón y la voluntad, para así poder doblegar las facultades "inferiores", que incluían las pasiones, los sentimientos y la imaginación" (4). Esta moral católica siguió permeando cuantas concepciones y prácticas médicas e higiénicas se impusieron en la primera mitad del siglo XX, así como a los posteriores discursos de progreso económico y educación democrática, en los cuales las dimensiones de lo afectivo y lo emo-

cional chocaban con las nuevas normas de la cooperación social y el trabajo en grupo.

A partir de la teoría de Foucault, Sáenz (1997, 1998) interpreta dicha negación de la dimensión subjetiva, por la vocación "civilizadora" que privilegia el proceso de individualización; esto es, la forma como la sociedad separa al individuo para actuar sobre él o ella, y con la cual lo escinde como sujeto al excluir el espacio de libertad requerido para la creación de sí mismo. Contraria a la individualización, la subjetivación sería la aplicación de estrategias o "tecnologías del yo" que permiten a los individuos realizar transformaciones de sí mismos que contribuyan a su propia creación, "... con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad".

Dimensiones psíquicas como los sentimientos, la imaginación o la "ensoñación", que se expresan en actividades no siempre conscientes y racionales, como el juego, las artes, la poesía, la fiesta u otras manifestaciones simbólicas, contribuyen con este proceso de subjetivación. Su pérdida, al inhibirse la expresión emocional de las personas, afecta a su vez la riqueza y variedad de las manifestaciones culturales de los distintos grupos humanos. El filósofo español López Quintás, en su texto "Estética de la Creatividad"

(1977), comparte esta preocupación por la pérdida del sentido de lo simbólico en la actual sociedad humana:

Los pueblos antiguos poseían un sentido mucho más vivo que nosotros de lo que es el símbolo. A partir del comienzo de la llamada era técnica, caracterizada por el estilo mecanicista de pensar a la elaboración de la ciencia, se fue amenguando el sentido de lo simbólico en proporción directa a la pérdida de la capacidad y voluntad creadoras. Una sociedad eminentemente creadora vive en una atmósfera de símbolos y se nutre del poder simbólico de aquello que crea. Una sociedad estandarizada vive en régimen de préstamo de cuanto se dice y habla, y pierde gradualmente su potencialidad creadora, creadora de formas de vida, de acción, de arte. (p. 32)

A su vez, el pedagogo francés Jean Chateau (1976) reconoce en lo imaginario, no la razón —como decía Descartes—, el instrumento universal, sino que aboga por una relación dialógica entre ambas dimensiones:

Si bien es el entendimiento el que resuelve los problemas, es la imaginación la que los plantea, poniendo así en juego mi ser pasado y lanzándome hacia el porvenir. La imaginación es entonces cambio, mutación... cambio de la perspectiva

según la cual veo los seres... Hay siempre ingenio e incluso juegos de ingenio en toda imaginación fecunda.... Una pedagogía integral deberá conceder la mayor importancia a esta educación de las imágenes. (299-300)

El fenómeno de la desvalorización de la imaginación y el sentimiento, concluye Sáenz (1997, 1998), hace parte, entonces, de la fragmentación del sujeto, característica del mundo moderno, enfocado más hacia la conversión de los sujetos en individuos productivos a través de la vinculación directa de la educación a las necesidades del desarrollo económico.

Desubjetivación y prácticas discriminatorias racistas y sexistas

La visión utilitarista y de mercado, que compromete el proceso de subjetivación de las personas, viene acompañada de una visión racista, clasista y sexista, propia de la herencia colonialista, orientada a acallar otras voces, otras maneras de vivir y ver el mundo. En la Ley Uribe de 1903, por ejemplo, se adjudicaban la debilidad de la industria nacional y el lento avance de la prosperidad a los defectos raciales del pueblo colombiano, caracte-

rizado por su arraigo a la tradición y el pasado, la ociosidad y el "funcionarismo", a diferencia del individuo productivo, amante del trabajo y de la economía, individuo pensado a la imagen y semejanza de los pueblos anglosajones (Sáenz, 1997: 7).

Con la inclusión de la perspectiva biológico-médica y psicológica, el país no se libró de prácticas racistas que se venían ejecutando en Estados Unidos. Allí, desde 1921, y a pesar de sus controvertidos resultados e interpretaciones, las pruebas de Coeficiente Intelectual se convirtieron en los principales instrumentos para establecer distinciones y excluir a la población negra y a otras minorías de servicios educativos privilegiados (McLemore, 1994). En Colombia, con el propósito de impulsar la eficiencia social de corte taylorista, se propusieron en la década de los años 30 los exámenes individuales, psicológicos y médicos de las aptitudes y condiciones de salud del alumno. De esta manera, "... por medio de las prácticas de la clasificación y la selección escolar, así como de la orientación profesional, se debía colocar a cada individuo en el lugar exacto que le correspondía en el organismo social, de acuerdo a la división 'natural' de las aptitudes y la división social del trabajo" (Sáenz, 1997: 10). Las prácticas educativas que se generaron a partir de estas medi-

ciones "... se articularon estrechamente a la noción de la degeneración de la raza colombiana. Degeneración cuyo principal síntoma psíquico sería la debilidad de la voluntad y los consecuentes excesos enfermizos de los sentimientos y las pasiones" (13), resultado de "una civilización que no busca sino el goce de los sentidos y la complacencia sensual" (17-18). De esta manera se desviaba la atención de las causas de la crisis social y enfrentamientos civiles que se venían dando en el país desde los albores mismos de la Independencia.

Además de enunciados clasistas, "de desconfianza hacia los pobres" (Sáenz, 1997: 17), el sexismo hizo igual presencia en los discursos pedagógicos del presente siglo asociando a lo femenino la formación débil y sensible. "El ideal del individuo a formar era claramente espartano, un individuo viril y trabajador, dispuesto a la lucha por la vida, *alejado de la femenina corrupción*, del ocio, de la sensibilidad, del placer, de la ensoñación y de la expresión de las emociones (Sáenz, 1997: 17. *Cursivas nuestras*). En las escuelas se debían desarrollar las características consideradas "viriles", forjando la voluntad y fortaleciendo el carácter. "Se pensaba que el sentimiento y la imaginación—consideradas características femeninas— des-

viaban al individuo de la lucha biológica y moral, le debilitaban la voluntad y el carácter, desperdiciaban preciosas energías necesarias para el trabajo productivo e introducían factores impredecibles de agitación y desequilibrio individual y colectivo" (Sáenz, 1998: 119-120).

La desvalorización de lo femenino y sobrevaloración de lo masculino habían estado presentes desde los comienzos mismos de la conquista; desvalorización que encontramos, igualmente, en la configuración misma de la ciencia moderna. La biofísica matemática e historiadora de las ciencias, Evelyn Fox Keller (1989) ilustra lo anterior a partir de la obra de dos importantes precursores de la ciencia moderna: Platón y Francis Bacon. Para Platón, cuya distinción entre lo lógico y lo físico persiste en las distinciones contemporáneas entre lo teórico y lo experimental, de las ciencias puras y las aplicadas, afirmaba en el *Banquete*, "... los que son fecundos según el cuerpo se dirigen preferentemente a las mujeres... los que son fecundos según el alma... conciben en las almas aún más que en los cuerpos lo que corresponde al alma concebir y dar a luz... [esto es,] el conocimiento y cualquier otra virtud"(32). Así mismo, Bacon, conocido por su célebre ecuación entre conocimiento científico y poder, sostuvo que los propósitos de la ciencia eran el control y la dominación

de la naturaleza. La Naturaleza va a ser la novia, la que requiere ser dominada, conformada y sometida por la mente del científico (44), quien, en cambio, ha de caracterizarse por su virilidad y masculinidad, libre de "falsas preconcepciones", diferente del vástago femenino, "pasivo, débil, expectante" (46-48). De acuerdo con Keller, "en ninguna de estas visiones se invita a la naturaleza material (que es femenina tanto para Platón como Bacon) a ser una compañera en el amor" (39).

La lucha contra prácticas discriminatorias por razón de la clase social, el género y el origen racial y étnico caracterizan, en buena parte, los movimientos que cuestionan durante el siglo XX "los logros del modernismo", y cuya voz por el respeto a la diferencia van a generar elaboraciones en todos los ámbitos del quehacer humano: desde el hogar y la fábrica hasta la academia universitaria y las altas esferas de la política.

Otras voces, ¿otras verdades?

Las diferentes situaciones consideradas anteriormente como el reconocimiento de las consecuencias negativas de la economía de mercado para las minorías del denominado Primer Mundo y las grandes mayorías del Tercer Mundo, el racismo y sexismo

imperantes en el pensar de las élites altamente "civilizadas", la negación de sistemas simbólicos diferentes de los occidentales, la subyugación del mundo de lo afectivo al mundo de la razón y la resistencia de diferentes grupos étnicos y sociales a modelos de desarrollo hegemónicos, entre otros, han puesto en entredicho la idea de una cultura y modelo de desarrollo más "avanzado" para imitar. Otros grupos y movimientos sociales vienen reivindicando su participación más activa en la búsqueda de alternativas tendientes a la transformación misma del desarrollo.

Estos movimientos vienen exigiendo y planteando nuevas maneras de pensar, de conocer, de representarse el mundo, de construir la ciencia, lo que genera nuevos desafíos a la pedagogía. Paradigmas epistemológicos alternativos, como los del constructivismo o interpretacionismo, la teoría crítica y el feminismo, han venido adquiriendo cada vez mayor prominencia, han desafiado las perspectivas positivistas y pospositivistas, orientadas hacia el estudio "objetivo" de la realidad, la predicción y el control de los fenómenos naturales o sociales, y la presentación de sus hallazgos como verdades verificables e imparciales (Guba y Lincoln, 1994). Para el constructivismo e interaccionismo, por ejemplo, la acción humana está situada y constituida social, temporal y culturalmente; los seres

humanos son, entonces, agentes activos intencionales, quienes deben confrontar un mundo al que deben interpretar para poder actuar sobre él (Schwandt, 1994).

Los teóricos críticos también enfatizan la necesidad de continuas reinterpretaciones de la realidad, no por el afán del conocimiento en sí mismo, sino para revelar las relaciones de poder que median el pensamiento, desenmascarar la injusticia y la subyugación y romper y desafiar el *statu quo* (Kincheloe & McLaren, 1994). Para que aquellas personas o grupos que han sido 'objeto' de la investigación y la planeación por parte de expertos, usualmente provenientes de grupos dominantes, se conviertan en sujetos partícipes de la construcción y aplicación del conocimiento, se proponen aproximaciones como la investigación-acción-participación (Fals Borda, 1985), a través de la cual las voces explotadas y oprimidas asuman el propio ejercicio del poder. Ello significa privilegiar la investigación colectiva, el diálogo y el consenso; también, el reconocimiento de la vivencia o experiencias de vida y que la interpretación de eventos contribuya a tomar conciencia y generar acciones (praxis).

A su vez, la investigación feminista cuestionó decisivamente la pretendida objetividad y neutralidad de la ciencia occidental, al considerar que muchas de sus

aplicaciones y tecnologías y sus modos de definir los problemas y diseñar experimentos, así como sus modos de construir y conferir significado, no son sólo sexistas, sino racistas, clasistas y culturalmente coercitivos (Harding en Poff, 1988). Al respecto, Keller (1989) ha llamado nuestra atención sobre las metáforas que, desde el campo de lo sexual, han impregnado el discurso científico. Mientras que la naturaleza, objeto del quehacer de la ciencia, ha sido asociada al mundo de lo femenino, la subjetividad y el sentimiento, la ciencia —la provincia por excelencia de lo impersonal, lo racional y lo general— ha sido reservada de los hombres:

La consecuencia de esta división no es únicamente la exclusión de las mujeres de la práctica de la ciencia. Esta exclusión es un síntoma de una hendidura más amplia y profunda entre femenino y masculino, subjetivo y objetivo, y desde luego entre amor y poder —un desgarramiento del género humano que nos afecta a todas y todos, en tanto que mujeres y hombres, en tanto que miembros de una sociedad, e incluso en tanto que científicas y científicos. (13)

Esta multiplicidad de voces pone en entredicho los esfuerzos de construir grandes teorías o metanarrativas, y se genera, en cambio, una profunda "crisis de representación", al recono-

cerse los límites de los sistemas conceptuales de las ciencias sociales:

La autoridad del estilo de la 'gran teoría' queda suspendida por el momento en favor de una consideración más cerca de problemas tales como contextualidad, el significado que tiene la vida social para sus actores y la explicación de excepciones e indeterminantes más que de regularidades en los fenómenos observados. (Marcus & Fischer, 1986)

Diferentes agendas posmodernas, teorías feministas y sus retos a la educación

El cuestionamiento a la modernidad, a sus métodos de conocimiento y a sus verdades es parte de lo que se conoce como el movimiento posmodernista. Es importante, sin embargo, distinguir entre sus diversas orientaciones. Para Shea (1998), los esfuerzos de trascender el modernismo han resultado en tres agendas posmodernas muy diferentes: la nihilista deconstructiva, la posestructuralista y la constructiva, las que, a su vez, entrañan propuestas muy diferentes para la pedagogía:

- 1) *El paradigma nihilista deconstructivo*, inspirado por

Heidegger y Nietzsche, y popularizado por Derrida y Baudillard, ofrece un balance pesimista, negativo y sombrío de la condición humana, pues argumenta que la era postmoderna es una era de fragmentación, desintegración y malestar, ausente de cualquier compromiso moral. Su línea más nihilista habla de la desaparición del sujeto, la imposibilidad de la verdad y el no reconocimiento de la representación. Cuando nos hablan de "desaparición del sujeto" no significa que dejen de ser más objetivos, sino que cuestionan el ideal humanista liberal de un sujeto racional, efectivo y unificado. Plantean, en cambio, la subjetividad como algo múltiple, contradictorio e irracional, y afirman que el sujeto es sólo una máscara, un rol, una víctima, un constructo ideológico, que todo es cruel, alienante, sin esperanza, malo, desagradable y ambiguo.

En su crítica deconstructiva de las ciencias objetivas, los postmodernos nihilistas ven al universo como imposible de comprender, y hablan de "indeterminantes", "incontrolables" (factores), "catástrofes" y "paradojas" (v. Lyotard y Latour). Argumentan que la realidad es pura ilusión: cada cosa es intertextual, no causal o predecible. El relativismo y la incertidumbre carac-

terizan su visión. Dudan del valor de la razón y sostienen que es imposible establecer criterios o estándares objetivos". Como el tiempo y el espacio se consideran incontrolables e impredecibles, el tiempo se convierte en algo disparatado, entrecruzado, seccionado, y maligno, en vez de homogéneo, evolucionario, determinado y regular. Puesto que el tiempo y el espacio se disuelven, nada puede asumirse; nada amerita comprometerse; nada tiene bases; en nadie se puede confiar (Shea, 1998: 340-341).

- 2) *El pensamiento posmoderno posestructuralista* cuestiona también la legitimidad de cualquier metanarrativa autoritaria, estándar social o estructura social. Sus teóricos atacan la suposición de que las sociedades son hechas coherentemente por su forma interna o estructura, y rechazan la noción de una verdad universal o de que la mente tiene una estructura innata interna. Plantean, en cambio, la premisa de que el lenguaje/discurso constituye la realidad, en vez de reflejarla. La "realidad" es el producto de modos de darle sentido al mundo, construidos histórica y socialmente. Sostienen que los grupos dominantes (especialmente, los hombres blancos de origen europeo occidental) han controlado no

sólo el acceso al poder social, sino también el acceso a los estándares mediante los cuales la sociedad determina qué es valioso y legítimo. Por lo tanto, ponen gran énfasis en la presentación de “voces múltiples” y “realidades múltiples” para explicar o interpretar cualquier evento o situación; especialmente, las voces de los miembros menos poderosos del sistema social —mujeres, minorías y estudiantes—.

A partir de los trabajos de Foucault y Lacan, el paradigma postestructuralista está especialmente diseñado para criticar el poder inherente a los discursos y las instituciones que los detentan (por ejemplo, la educación). Trata de exponer las políticas insertas en nuestra vida cotidiana, de cuestionar las jerarquías institucionales y trabajar contra la hegemonía de cualquier sistema discursivo único. Los postestructuralistas enfocan su trabajo, especialmente dentro de un marco políticamente crítico, hacia el cuestionamiento de las anticuadas instituciones e ideologías de la ciencia social positivista de la Ilustración. Así, en el campo educativo, dieron a luz las teorías de la hegemonía ideológica y la reproducción social, y el análisis de la escuela como espacio de control social y dominación.

El concepto de poder fue definido como una fuerza negativa que sólo trabaja en función de los intereses de la dominación. Sin embargo, a partir de los planteamientos de Foucault, los teóricos e historiadores críticos de la educación comenzaron a considerar los espacios escolares como sitios de conflicto más activos para la confrontación e intervención relacionada con asuntos de clase, étnicos, raciales, y de género. Para Foucault, el poder es más que una mera fuerza represiva: también produce cosas, induce al placer, a formas de conocimiento, produce discursos. Necesita ser considerado como una cadena productiva que recorre todo el cuerpo social.

El postestructuralismo crítico cuestiona el discurso postmoderno nihilista y propone, en cambio, un “regreso al sujeto”, el cual, a diferencia del ciudadano de la agenda instrumental de la Ilustración, orientado hacia la búsqueda del dominio y el control, es un sujeto que lucha contra la opresión, la humillación y la sujeción. Aunque cuestionan también la idea de una verdad universal a la espera de ser descubierta, y argumentan que “lo real” está mediado por el lenguaje, no plantean su desaparición. Plantean, en cambio,

relativizar (contextualizar) los juegos del lenguaje dentro las formas específicas locales, personales y comunitarias de praxis social. Ciertas verdades pueden tener valor para una comunidad en un tiempo y espacio específicos. Cuestionan, entonces la hegemonía intelectual de una gran teoría y se apoyan, más bien, en las micronarrativas y genealogías siempre cambiantes de una comunidad y de una praxis social de base. No niegan la representación, pero abogan por más y mejores formas de representación.

En el campo educativo, esta perspectiva ha influenciado la búsqueda de instituciones y procesos más democráticos, incluidas en su agenda problemáticas del feminismo y el multiculturalismo, y la generación de estrategias críticas y compromisos hacia políticas de *empoderamiento*. La subjetividad no es más que la búsqueda de esencias, pero también, el reconocimiento de nuestro ser como un terreno de conflicto y lucha, de liberación y subyugación (ver los trabajos de Giroux, por ejemplo). El resultado será una práctica social que incluya el examen de procesos de opresión dentro de uno(a) mismo(a) y de grupos que han sido marginalizados y silenciados (Shea, 1998: 342-344).

3) *La orientación postmoderna constructiva y ecológica* reconoce los logros de los postmodernos críticos, pero considera que es un paradigma de crítica, oposición y emancipación, más que uno de creación y construcción. El énfasis de los críticos en subvertir la agenda de la Ilustración no ha permitido considerar el poder y lenguaje de otras agendas más transformativas, visionarias y futuristas; en especial, aquellas preocupadas por ayudarnos a ver nuestras relaciones humanas y con la naturaleza dentro de marcos más holísticos, dinámicos y dialógicos. Hasta 1970, muy poco se nos había preparado para comprender la "carrera global hacia un holocausto ecológico". La magnitud de la crisis ecológica nos confronta con el desafío de cuestionar y reconstituir completamente los marcos ideológicos y epistemológicos que nos guían; entre ellos, reconocer al medio ambiente como contexto esencial e ir más allá del ser antropocéntrico. El pensamiento antropocéntrico concibe el crecimiento individual, el progreso social y la creatividad humana en un sentido de tiempo y espacio que comienza y termina con las expectativas del individuo. La propuesta constructiva postmoderna, al reconocer la interconexión de la realidad y la

unidad fundamental del universo, sugiere el desarrollo de formas más responsables de organización social.

En el campo educativo, este paradigma propone construir una educación postmoderna que interrelacione el discurso crítico necesario para emanciparnos del discurso derivado de la ilustración, el cual sostiene una perspectiva de privilegios de clase y es eurocéntrico-masculino, con un discurso más visionario y constructivo, necesario para situarnos significativamente en la emergente economía global, multicultural y sensible al ecosistema (Shea, 1998: 344-348).

- 4) *Teorías feministas posmodernas*: los movimientos feministas y sus diversas epistemologías, al introducir la categoría de género en los análisis de las diversas actividades y expresiones humanas, entre ellas la ciencia, han contribuido con propuestas que convocan a re-mirar, re-evaluar y re-construir la manera positivista occidental

predominante de concebir la realidad, el conocimiento y al sujeto que conoce. Las teorías feministas de la igualdad y de la diferencia⁴ vienen requiriendo otras aproximaciones que den cuenta, de una manera más amplia, de la complejidad de las identidades, experiencias, culturas y posiciones sociales de las mujeres; aspectos que se han vuelto más complicados en un mundo postmoderno, afectado por "el rápido crecimiento del capitalismo de las compañías de ámbito mundial, el resurgimiento de la derecha, el colapso del socialismo, el surgimiento del nacionalismo y las crecientes desigualdades sociales, tanto entre como dentro de las economías aparentemente avanzadas" (Arnot, 1995: 321-322). Castells (1998); se reconoce en la actualidad una polifonía de movimientos que van desde la defensa de los derechos de la mujer, el feminismo cultural, el feminismo esencialista en sus versiones espiritualista y ecofeminista, el feminismo lesbiano y el reconocimiento

⁴ Mientras el feminismo de la igualdad se centra en obtener los mismos derechos para la mujer en todas las esferas de la vida social, económica e institucional, el feminismo de la diferencia o radical emerge como reacción al sexismo dominante y a la dominación masculina en la familia, en la esfera pública e, inclusive, en organizaciones revolucionarias que, se suponía, propendían por la transformación social. El feminismo de la diferencia plantea que no es posible obtener cambio alguno dentro de la democracia liberal si sus estructuras sociales y de pensamiento continúan siendo masculinas. Se resalta la experiencia social de las mujeres en oposición a la opresión y a la violencia ejercidas por los hombres durante años (Arnot, 1995; Castells, 1998).

de identidades específicas de las mujeres hasta el feminismo práctico. Se trata de una multiplicidad de identidades feministas que, como lo sostiene este autor, no deben considerarse como una fuente de debilidad, sino de fortaleza; sobre todo, en una sociedad caracterizada por redes flexibles y alianzas variables en la dinámica de los conflictos sociales y las luchas de poder. "Bajo diferentes formas y mediante caminos diferentes, el feminismo diluye la dicotomía patriarcal hombre / mujer tal como se manifiesta en las instituciones y la práctica sociales. Al hacerlo, construye no una, sino muchas identidades, cada una de las cuales, mediante su existencia autónoma, se incauta de micropoderes en la red mundial de las experiencias vitales" (225, 228). Ello viene generando el desarrollo y construcción de nuevas definiciones de ciudadanía, más adaptadas a la especificidad y multiplicidad de las demandas de las mujeres. En las últimas décadas ha surgido una miríada de organizaciones locales alternativas de la comunidad de mujeres, como clínicas, centros de formación, librerías, centros de prevención de la violencia contra las mujeres, grupos de teatro, grupos de música, clubes de escritoras y toda una gama de expresio-

nes culturales. "Organizaciones feministas que, en su diversidad y flexibilidad, han proporcionado las redes de apoyo, la experiencia y los materiales discursivos para que surja una cultura de la mujer, socavando de este modo el patriarcado donde es más poderoso: la mente de las mujeres" (Castells, 1998: 207).

Lo anterior ha llevado, igualmente, a replantear y a concebir el ser masculino de nuevas maneras, que van desde el cuestionamiento al imperativo patriarcal, los planteamientos sobre otras maneras de expresar el afecto y la sexualidad, la petición de jornadas laborales especiales para compartir las responsabilidades domésticas y de crianza, hasta la exploración de otras alternativas de aproximación al conocimiento, diferentes de las establecidas (Ochoa, 2003).

Para Harding (2000), las filosofías de la Ilustración estuvieron preocupadas por eliminar lo local de los procesos científicos, para así proclamar un conocimiento transcultural y universalmente válido (254). Las condiciones de la producción del conocimiento actual e ideal requieren un modelo (o, mejor, varios modelos) de conocedores y sistemas de conocimiento diferentes de los que nos son familiares y, a la vez, preparar a ciudadanas y ciudadanos para

que puedan tomar decisiones inteligentes e informadas sobre cuál sistema de conocimiento servirse de acuerdo con las circunstancias. ¿Está preparada la pedagogía actual para asumir este reto y propender por una formación que tenga en cuenta esta miríada de posibilidades de ser y habitar el mundo?

A modo de conclusión

Se presentaron en este artículo diferentes campos problemáticos que, a partir de la crítica a las promesas incumplidas del modernismo, sugieren romper las visiones unitarias y lineales de historia y desarrollo, para dar cabida a otras maneras de pensar, sentir y vivir que hacen parte de la rica diversidad de grupos y culturas que coexisten en el planeta. Se convoca, entonces, a la pedagogía a reelaborar, a partir de estos planteamientos, sus concepciones sobre la enseñanza, la niñez, el desarrollo del sujeto y los procesos de formación. ¿Hacia dónde debe tender la educación? ¿Hacia la mera asimilación de los sujetos a sociedades vigentes que recortan su ser creativo, su potencial cognitivo y su subjetividad? ¿Cómo trascender pedagogías que si bien ahondan en la crítica y deconstrucción del currículum y las relaciones de poder dentro de la escuela, se quedan

en la mera resistencia? ¿Qué contenidos y experiencias pedagógicas se deben proponer para que maestros y estudiantes participen conjuntamente en la generación de propuestas constructivas más ecológicas y transformativas?

El relativismo cultural sobre el desarrollo humano ha sido crucial para el cuestionamiento de los universales etnocéntricos planteados por la ciencia y el pensamiento modernos. Es importante, sin embargo, no ignorar los contextos de ejercicio del poder sustentado en la opresión de personas o grupos debido a su género, clase u origen étnico. El ignorar estos contextos puede llevar a la justificación de prácticas injustas, al considerarlas como "propias" o particulares de una cultura (UNESCO, 1997: 88). He aquí uno de los desafíos más grandes para la pedagogía del nuevo milenio: esclarecer el significado e influencia de consensos de corte universal, como los derechos humanos, de la mujer, de la niñez, del trabajo, ambientales u otros, en el contexto de culturas nacionales y locales. De esta manera, contribuir para que los diversos grupos humanos que conviven en el planeta participen democráticamente en la reflexión, construcción y aplicación misma de estos consensos; que develen y enfrenten procedimientos que recortan o ignoren dichos derechos, al mismo

tiempo que avanzan en la dinámica de sus propias culturas.

Bibliografía

- Arnot, Madeleine. (1995). Feminismo y educación democrática, *Volver a pensar la educación (Vol. 1): Política, educación y sociedad* (pp. 307-326). La Coruña, Madrid: Paideia, Morata.
- Castells, Manuel. (1998). El fin del patriarcado: movimientos sociales, familia y sexualidad en la era de la información. En M. Castells (Ed.), *La era de la información: Economía, sociedad y cultura* (Vol. 2, pp. 159-267). Madrid: Alianza Editorial.
- Chateau, Jean. (1976). *Las fuentes de lo imaginario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Comas D'Argemir, Dolores. (1996). Economía, cultura y cambio social. En J. Prat & A. Martínez (Eds.), *Ensayos de antropología cultural: Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*, (pp. 104-113). Barcelona: Ariel.
- Echeverri, Alberto. (1993). El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación, *Objeto y método de la pedagogía*, (pp. 83-118). Medellín: Facultad de Educación-Universidad de Antioquia.
- Escobar, Arturo. (1998). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma.
- Fals Borda, Orlando. (1985). *Conocimiento y Poder Popular*. Bogotá: Siglo XXI.
- Gallagher, James. (1991). Issues on the education of gifted students. En N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*, . Boston: Allyn & Bacon.
- Geertz, Clifford. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, Henry A. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje (1a. edición en inglés 1988)*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, Henry A. (1998). Trabajo sobre estudios culturales en escuelas de magisterio. En J. Canaan & D. Epstein (Eds.), *Una cuestión de disciplina: Pedagogía y poder en los estudios culturales*, (pp. 47-64). Barcelona: Paidós.
- Greenfield, Patricia. (1999). Cultural change and human development. En E. Turiel (Ed.), *Development and cultural change: Reciprocal processes. New Directions for Child and Adolescent Development, no.83*, (pp.

- 37-60). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Cuba, Egon & Lincoln, Yvonna. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & I. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Harding, Sandra. (2000). Gender, development, and post-Enlightenment philosophies of science. En U. Narayan & S. Harding (Eds.), *Philosophy for a multicultural, postcolonial, and feminist world* (pp. 240-261). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Jacob, Evelyn. (1992). Culture, context, and cognition. En M. LeCompte, W. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education*, (pp. 293-335). San Diego, CA: Academic Press.
- Keller, Evelyn Fox. (1989). *Reflexiones sobre Género y Ciencia*. Valencia: Alfons El Magnànim.
- Kincheloe, Joe & McLaren, Peter. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, (pp. 138-157). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kottak, Conrad. (1994). La cultura. En C. Kottak (Ed.), *Antropología: una exploración de la diversidad humana con temas de la cultura hispana*, (6th ed., pp. 33-43). Madrid: McGraw Hill.
- Lave, Jean. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- López Quintás, Alfonso. (1977). *Estética de la creatividad: Juego, arte, literatura*. Madrid: Cátedra.
- Marcus, George E., & Fischer, Michael M. (1986). A crisis of representation in the human sciences. En G. E. Marcus & M. M. Fischer (Eds.), *Anthropology as cultural critique*, (pp. 7-16). Chicago: University of Chicago Press.
- Martín-Barbero, Jesús. (1996). No hay posibilidad de ser fiel a la identidad sin transformarla. En *Pre-Textos: Conversaciones sobre las comunicaciones y sus contextos*. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez Boom, Alberto. (1990). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En M. Díaz & J. Muñoz (Eds.), *Discurso y poder*, (pp. 151-173). Bogotá: CORPRODIC.
- Martínez Rodríguez, Juan B. (1995). ¿Tiene el alumnado posibilidad o derecho de realizar innovaciones? En *Volver a pensar la educación: Prácticas y discursos educativos*, (Vol. II, pp. 96-97). Madrid: Ediciones Morata.

- Max-Neef, Manfred, Elizalde, Antonio, & Hopenhayn, Martín. (1986). *Desarrollo a escala humana, una opción para el futuro*. Santiago de Chile: CEPUR-Fundación Dag Hammarskjöld.
- McLemore, S. D. (1994). *Racial and ethnic relations in America*. (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Mockus, Antanas, Hernández, Carlos Augusto, Granés, José, Charum, Jorge, & Castro, María Clemencia. (1995). *Las fronteras de la escuela*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Montealegre, Rosalía. (1994). Consideraciones sobre la psicología genética histórico-cultural. *Cuadernos de Trabajo, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia*, 8, 7-22.
- Moll, Luis C. (1993). Introducción. En L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky y la Educación: Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación* (pp. 13-42). Buenos Aires: Aique.
- Ochoa, John Bayron. (2003). Panorama general de los estudios sobre masculinidades. *Simposio Internacional: Hacia un nuevo contrato social en ciencia y tecnología para un desarrollo equitativo. Mesa 3: Género, Ciencia y Tecnología*. Medellín: Universidad de Antioquia, Mayo 18 al 21.
- Perafán, Carlos. C., & Pabón, María Claudia. (1998). Los modelos de adaptación y culpabilidad: El concepto de desarrollo en la Sierra Nevada de Santa Marta. En M. L. Sotomayor (Ed.), *Modernidad, identidad y desarrollo*, (pp. 186-223). Santafé de Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología-Colciencias.
- Poff, Deborah. (1988). A feminist conception of the classroom and classroom discussion. En W. Hare & J. Portelli (Eds.), *Philosophy of Education*, (pp. 261-268). Calgary: Detselig Enterprises.
- Reilly, Mary. (1974). Utopian myths of progress. En M. Reilly (Ed.), *Play as exploratory learning*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Rogoff, Barbara. (1993). *Aprendices del Pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, Barbara & Chavajay, Pablo. (1995). What's become of research on the cultural basis of cognitive development? *American Psychologist*, 50(10), 859-877.
- Sáenz, Javier. (1997). *Emociones, pasiones e imaginación: los adversarios de la moral, el orden y el progreso*. Conferencia presentada en el Congreso de Historia Nacional, Medellín.
- Sáenz, Javier. (1998). Hacia una pedagogía de la subjetivación.

Revista Educación y Pedagogía, IX(19-20), 114-135.

- Saldarriaga, Oscar. (1999). *Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, 1826-1946*. Conferencia presentada en el Primer Simposio Colombo-Alemán: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones en experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania, Medellín.
- Schwandt, Thomas. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, (pp. 118-137). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Shea, Christine M. (1998). Critical and constructive Postmodernism: the transformative power of holistic education. En H. S. Shapiro & D. Purpel (Eds.), *Critical social issues in American education: transformation in a postmodern world*, (pp. 337-354). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shweder, Richard. (1992). Cultural Psychology-What is it? En J. Stigler, R. Shweder, & G. Herdt (Eds.), *Cultural Psychology: Essays on comparative human development*, (pp. 1-43). New York: Cambridge University Press.
- Smagorinsky, Peter. (1995). The social construction of data: Methodological problems of investigating learning in the Zone of Proximal Development. *Review of Educational Research*, 65(3), 191-212.
- Thibodeau, Rachele. (1996). Cross-Cultural Comparison of European and North-American Social Psychology: Implications for a Social Constructionist Epistemology. En www.carleton.ca/~rthibode/culture.html.
- Turiel, Elliot. (1999). Conflict, social development, and cultural change. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 83 (Spring), 77-92.
- UNESCO. (1997). *Nuestra diversidad creativa: Informe de la comisión mundial de cultura y desarrollo*. (Presidente Javier Pérez de Cuéllar). Madrid: Unesco-Fundación Santa María.
- Vattimo, Gianni. (1991). Postmodernidad: ¿una sociedad transparente? En F. Viviescas & F. Giraldo I. (Eds.), *Colombia: el despertar de la modernidad*, (pp. 188-196). Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Vygotsky, Lev. (1992). *Thought and Language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wertsch, James. (1991). *Voices of the Mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zuluaga, Olga Lucía. (1999). *Hacia la construcción de un campo conceptual plural y abierto para la pedagogía*. Con-

ferencia presentada en el Simposio Internacional de Investigadores en Educación, Santa Marta (Colombia).