

EL COMPROMISO SOCIAL DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN: REFLEXIONES PEDAGÓGICAS EN TORNO A LA EDUCACIÓN Y LA CRISIS DE LA MODERNIDAD¹

THE SOCIAL COMMITMENT OF THE COLLEGES OF EDUCATION:
PEDAGOGICAL REFLECTIONS AROUND EDUCATION AND THE MODERNITY CRISIS

Recibido: 01 de septiembre de 2010 – Revisado: noviembre de 2010 – Aceptado: marzo de 2011

Por: **Diego Alejandro Muñoz Gaviria²**

RESUMEN:

Este escrito parte del siguiente supuesto teórico: las facultades de educación en su fundamentación pedagógica requieren reconstruir y reflexionar acerca de sus compromisos sociales. Sin embargo, y como consecuencia de las cada vez más sugestivas y colonizadoras dinámicas del pensamiento consumista, este tema ha pasado en los últimos tiempos a ser un asunto periférico. Por lo anterior, en este texto se reivindica el tema del compromiso social como asunto fundante y central para la configuración pedagógica de las Facultades de educación.

Palabras clave:

Educación, Colonización, periferia, compromiso social

ABSTRACT

This text starts from the following theoretical assumption: the colleges of education, in their pedagogical foundation, require to reconstruct and to reflect about their social commitments. Nevertheless and as a consequence of the more and more thought-provoking and colonizing dynamics of the consumeristic thought, this issue has been recently become a peripheral matter. Due to the above, in this text, the issue of social commitment, as a founding matter, is demanded, and it is key to the pedagogical configuration of the colleges of education.

Key words:

Education, Colonization, Outskirts, Social Commitment.

¹ Este texto hace parte de los productos investigativos del proyecto de investigación denominado “El compromiso social fundador de las facultades de Educación adscritas a ASCOFADE, capítulo Antioquia Chocó y sus respuestas pedagógicas motivadas por las exigencias legales, conceptuales y contextuales en la última década”. Indaga por tres categorías de análisis: el compromiso social, las propuestas pedagógicas y las exigencias legales, contextuales y conceptuales

² Sociólogo, Especialista en Contextualización Psicosocial del Crimen, Magíster en Psicología de la Universidad de San Buenaventura Medellín, Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE. Director del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos de la Universidad de San Buenaventura, y miembro del Grupo sobre Formación y Antropología Pedagógica Formaph de la Universidad de Antioquia. Medellín - Colombia. [E-mail: diegomudantehotmail.com](mailto:diegomudantehotmail.com)

Introducción

Ahora bien, el compromiso social como categoría analítica ha perdido terreno frente a nominaciones de éste como simple enunciado cliché, vaciando de sentido su potencial político y académico. Así, desde una mirada espontánea o poco crítica, se podría afirmar que este tema sigue haciendo presencia en las fundamentaciones de las facultades de educación, pues su nominación es frecuente en diferentes disposiciones legales, evaluativas y administrativas. Lo que se defenderá a continuación, será la necesidad de una tematización del compromiso social, como una categoría que analíticamente permite fundamentar pedagógicamente las facultades de educación, de allí que sea importante una suerte de arqueología del compromiso social (Martínez, 2001) y por ello una primera conceptualización.

Como primera orientación arqueológica, se encuentra la posible tematización del compromiso social de las facultades de educación en el contexto histórico de la crisis de la modernidad (Duch, 1998), con problematizaciones concretas en torno a las siguientes dimensiones socioculturales:

La co-residencia pregunta políticamente sobre el lugar de lo público en la universidad y el compromiso de ésta en la ciudad. Se enfatiza en la necesidad que tiene el ser humano de ser acogido dado su debilidad y desamparo desde el nacimiento, siendo por ende, el tema de la confianza un asunto central de este cuestionamiento político.

La co-trascendencia interroga la posibilidad de creer en mundos posibles. Permite ubicar en el campo del compromiso social, la tendencia cualificadora de la vida y la significación que adquiere el ser humano cuando permite el mejoramiento de los otros.

La co-descendencia cuestiona las transmisiones culturales. Desde el compromiso social aporta al legado que se va dejando de generación en generación y que, a manera de tradición, le va dando forma a la sociedad.

Una segunda orientación arqueológica, que parte del campo de emergencia configurado por las anteriores dimensiones, permite comprender el compromiso social, como uno de los aportes posibles que el agente, a través de formas de acercamiento y circulación, realiza al interior de un determinado campo de fuerzas en tensión. Para el caso específico de este texto, el agente se asume como las facultades de educación que agencian acciones y relaciones sociales – pedagógicas en campos de saber – poder como: el campo legislativo, el campo de las ciencias sociales y humanas y el campo administrativo. Esta idea del compromiso social permite reconocer la función constructiva de las facultades de educación, trascendiendo su reducción a simples autómatas reproductores de la cultura.

De esta forma, cada agente configura su propio campo de posibilidades de manera no mecánica ni predeterminada, sino bajo la influencia de su capital cultural, su historia personal, el momento histórico que vive, etc. Cada facultad de educación, de manera tematizada o no, agencia la cultura, de allí la importancia de sus referentes sobre el compromiso social, pues será desde éstos, que cada facultad configura sus procesos identitarios.

El compromiso social como fundamentación de procesos identitarios, requiere ante el panorama al que se enfrente, revalidarse y reconceptualizarse continuamente. Para orientar esta reconstrucción se presentan en este escrito las siguientes dimensiones del compromiso social, temas que serán teorizados en el desarrollo del texto:

En primer lugar, se tematiza la concepción de sociedad como el norte que permite orientar acciones y relaciones sociales y pedagógicas tendientes a tornar realidad existente diferentes utopías sociales. Así, cada tipo de compromiso social obedece a un ideal de sociedad que encamina estratégicamente el quehacer de las facultades de educación.

Como segundo tema, se encuentra la propuesta identitaria o de distinción institucional que permite reconstruir el devenir de las facultades de educación, a partir de sus crisis y decisiones históricas.

El tercer tópico, se interroga por los fines sociales que se quieren alcanzar desde las configuraciones particulares de cada una de las instituciones estudiadas. Los fines sociales, se perfilan como ideales formativos – políticos que permiten la estructuración de un profesional – social, un agente intelectualmente preparado para ejercer con eficiencia destrezas profesionales y conscientemente formado en sus deberes solidarios de ciudadano, de latinoamericano y de ser humano.

Un cuarto tema, se refiere a las estrategias de intervención social. Estas se entienden como orientaciones autorreflexivas de la producción del conocimiento, esto es, según Habermas, una acción comunicativa y estratégica de producción de saberes, que permite la reconstrucción de los trasfondos que dan sentido a las formas en que se narra el cómo se hace lo que se hace en las facultades de educación.

En quinto lugar, se discuten algunas ideas sobre las relaciones interinstitucionales de las instituciones estudiadas, para ello, se parte del reconocimiento de los vínculos y lazos que se estructuran entre los diferentes conjuntos de acción colectiva, en los cuales las facultades de educación están en – redadas, inter - penetradas.

El tema de la proyección social, como penúltimo asunto, pretende reconstruir los tipos de acción social que las facultades de educación agencian en los contextos específicos en los que se encuentran enraizadas.

Por último, se propone el tema de las transformaciones sociales, como objetivación del impacto que las acciones de proyección social de las instituciones estudiadas, han ejercido en sus ámbitos de actuación.

Es importante aclarar que estas subcategorías de la categoría analítica compromiso social, no asumen en el escrito una determinada jerarquía y menos aún la estética de compartimentos estanco, son dimensiones del compromiso social que se interrelacionan, hibridan y permiten producir teorizaciones diversas.

Concepción de sociedad: La modernidad como proyecto inacabado y en disputa

Se entiende la concepción de sociedad como representaciones sociales en torno a la dignidad del ser humano, la construcción de vínculos sociales y la integración social (Di Filippo, 2003). Esta tarea toma mayor vigencia cuando se asume que lo que se quiere de la educación es justamente que sea una herramienta de integración social, es decir, que pueda desarrollar la capacidad de la persona de ser parte, de manera autónoma, activa y solidaria, de los procesos sociales en los que le corresponde desenvolverse (Durkheim, 1998). Lo que implica su actualización frente al avance del conocimiento, y nuevos diálogos con interlocutores que representan fuerzas de renovación social (Habermas, 2000)

La sociedad pensada desde esta clave teórica, evidencia una adscripción a ideas de lo social situadas en el contexto de las mentalidades y saberes modernos – occidentales, que conllevan la reducción de lo social a la constitución de los estados nacionales (Giddens, 2004, p.23), asunto que si no se hace consciente puede llegar a limitar la capacidad heurística de esta subcategoría. Para demostrar la auto - reflexividad que este trabajo asume con el tema, se proponen a continuación, y desde la perspectiva del sociólogo español Josexto Beriain (1990), los siguientes supuestos conceptuales: la sociedad al ser una representación colectiva se configura a partir de la relación dialéctica existente entre las dimensiones macrosociológicas de los sistemas sociales y las dimensiones microsociológicas de los mundos de la vida. Esta concepción de sociedad ha tenido al menos tres manifestaciones: el momento arqueológico – fundacional, basado en el supuesto sociológico de cierta integración en las sociedades modernas a la luz de creencias como la democracia, la industrialización y el desarrollo científico (Beriain, 1990. Pp. 27 – 76); el momento genealógico – deconstructivo, sustentado en cierta dialéctica negativa de la modernidad, donde el desencantamiento del mundo imprime desconfianza en la misma fundamentación de la modernidad (Beriain, 1990. Pp. 123 – 170); por último, se presenta el momento reconstructivo, en el cual la pregunta por lo social se centra en la búsqueda de alternativas civilizatorias a las sugerencias y aporías de los momentos ya citados (Beriain, 1990. Pp. 171 – 212)

Concepción de sociedad en el momento arqueológico – fundacional

Desde esta orientación, se puede argumentar que las concepciones de sociedad reproducen de algún modo la relación arqueológico – fundacional de la modernidad como proyecto social, consistente en términos de Durkheim en la trilogía: sociedad, moralidad y solidaridad (Durkheim, 1987). Así, el aporte de Durkheim a una pedagogía histórica, ruta privilegiada desde esta perspectiva para la reconstrucción del compromiso social en las facultades de educación, se encuentra inmerso en su apuesta por una reconstrucción arqueológica del proyecto moderno. El objetivo histórico fundamental de este momento arqueológico, siguiendo la reflexión durkheimiana, es analizar la cuestión de la autoproducción social de las representaciones colectivas que conforman un mundo instituido de significaciones sociales, este conjunto de representaciones conforman el sistema cultural- educativo de una sociedad en torno a la cual la sociedad organiza su producción de sentido, su identidad, su nosotros, su nomos, es decir, sus procesos formativos. Así, ninguna sociedad existe sin definir unos límites simbólicos que configuran la experiencia y comprensión del mundo (Beriain, 1990, p.27)

Podría afirmarse que la obra de Emilio Durkheim tiene en su conjunto la misión disciplinar de comprender e intervenir las realidades sociohistóricas existentes en la Europa de finales del

siglo XX, principalmente las realidades francesas (Girola,2005,p.18), asunto que por dinámicas de desanclaje o globalización terminan por hacerse más o menos universales (Giddens,2004,Pp.32 -.39). Grosso modo, puede decirse que dichas realidades giraban en torno a dos dispositivos civilizatorios centrales en occidente. De un lado, la configuración de los llamados estados nacionales desde el intento por consolidar un tipo de sociedad articulada por representaciones colectivas como: el ideal de democracia, las formas industrialistas de la economía, la instrucción de los ciudadanos desde ideales burgueses y la estructuración de cierto sistema – mundo capaz de pensar de forma desanclada estas ideas. De otro lado, la idea civilizatoria del control de las emociones como objetivación del tipo de subjetividades pertinentes en sociedades cada vez más complejas, logra reconocer como telos formativo la configuración de sujetos capaces de auto controlar sus emociones.

El tema de la configuración de los estados nacionales modernos es abordado por el autor, en textos como: *La división del trabajo social* (tomos I y II) (1987), donde el autor consigue a partir de sus tesis sobre los tipos de solidaridad, solidaridad mecánica y solidaridad orgánica, determinar el devenir civilizatorio occidental capaz de llevar este tipo de sociedades hacia el progreso.³ En su texto *las formas elementales de la vida religiosa* (1982), el autor logra identificar como un centro civilizatorio occidental cierto tipo de concepción del tiempo que permite la valoración de la vida desde el canon del progreso.⁴

El control de las emociones, es tematizado por Durkheim en textos como: *El suicidio* (1974), donde el tema de la anomia hace su aparición como producto social de la falta de normas que reglamenten las relaciones entre los partícipes en la vida industrial y comercial, gestadas dado el creciente debilitamiento de la conciencia colectiva y la emergencia de representaciones colectivas propias del descentramiento simbólico del mundo moderno.⁵ Así, el autor consigue ver cómo ciertas patologías que se expresan en lo individual tienen su justificación o explicación en lo colectivo. El tema del suicidio se erige como una excusa para explicar ciertas “leyes sociales” que hacen de los sujetos sus portadores más no sus legisladores. Para este autor, el suicidio deviene en un fenómeno de amenaza de la integración social, debida al crecimiento de la individuación en las sociedades modernas. En su obra *La educación moral* (2002), el autor posiciona la importancia de la formación de la regulación en los sujetos como aspecto central de su socialización e individuación.⁶

Pensar en la concepción de sociedad desde esta opción, es darse a la tarea de reconstruir utopías sociales favorables al proyecto moderno, asunto propio de una tradición arqueológico – fundacional. Con el interés de problematizar este lugar de enunciación, se procederá a continuación a presentar los principales argumentos de una concepción de sociedad propia del momento genealógico – deconstructivo.

Concepción de sociedad en el momento genealógico - deconstructivo

La modernidad, en términos de la racionalización social y cultural ha sido tema de interés de las teorías sociológicas clásicas, entre ellas y de vital importancia para este escrito, la sociología comprensiva de Weber (1997). Para este autor los fenómenos de emergencia y configuración de la sociedad moderna giran en torno a ejercicios de racionalización social, es decir, procesos sociales signados por el desencantamiento del mundo, esto es, la pérdida de cobijo simbólico de los fenómenos a partir de relatos religiosos y/o del conocimiento común (Weber,2001). La sociedad moderna se comprende a sí misma como escenario y actuación sociocultural tendiente a fundamentar las explicaciones sobre el mundo a partir de los

relatos racionales de los saberes modernos, consistentes en términos generales en: las ciencias naturales – exactas, ciencias sociales y ciencias humanas. Dichos saberes han de crear el contexto de justificación y legitimación del nuevo orden social moderno, y para ello habrán de argumentar cierta discontinuidad con las ofertas simbólicas de la tradición premoderna, de allí nuevamente la idea base del desencantamiento del mundo. Al respecto escribe Weber:

La administración burocrática pura, o sea, la administración burocrática – monocrática, atendida al expediente, es a tenor de toda experiencia la forma *más racional* de ejercerse una dominación; y lo es en los sentidos siguientes: en precisión, continuidad, disciplina, rigor y confianza; calculabilidad, por tanto, para el soberano y los interesados; intensidad y extensión en el servicio; aplicabilidad formalmente universal a toda suerte de tareas; y susceptibilidad *técnica* de perfección para alcanzar el óptimo en sus resultados. El desarrollo de las formas “modernas” de asociaciones en toda clase de terrenos (estado, iglesia, ejército, partido, explotación económica, asociación de interesados, uniones, fundaciones y cualesquiera otras que pudieran citarse) coincide totalmente con el desarrollo e incremento creciente de la administración *burocrática*: su aparición es, por ejemplo, el germen del estado moderno occidental. A pesar de todos estos ejemplos en contrario, sean éstos de representaciones colegiadas de interesados, comités parlamentarios, dictaduras de “consejos”, funcionarios honorarios o jueces no profesionales (y sobre todo, a pesar de los denuestos contra la “santa burocracia”), no debe uno dejarse engañar y perder de vista que todo trabajo continuado se realiza por funcionarios en sus oficinas. Toda nuestra vida cotidiana está tejida dentro de ese marco. Pues si la administración burocrática es en general la más racional desde el punto de vista técnico – formal, hoy es, además, sencillamente inseparable de las necesidades de la administración de masas (personales o materiales). Se tiene que elegir entre burocratización y diletantismo (la falta de disciplina intelectual, la irresponsabilidad y la deslealtad moral e intelectual) de la administración; y el gran instrumento de la superioridad de la administración burocrática es éste: *el saber profesional especializado*, cuyo carácter imprescindible está condicionado por los caracteres de la técnica y economía modernas de la producción de bienes, siendo completamente indiferente que tal producción sea en la forma capitalista o en la socialista (Weber, 1997, p. 178)

Dicho desencantamiento implica en términos de legitimidad, que la sociedad moderna no podrá pedirle prestadas a otras regiones del pasado los principios desde los cuales justificarse, el poder simbólico para la comprensión del mundo sólo habrá de soportarse en los productos tecno - científicos producidos por la misma modernidad. Para Weber este proceso devine perversamente en cierta maximización del poder moderno para nombrarse y organizarse, denominado por él como burocratización (Weber, 1997, p. 173 – 179). La burocratización opera como un conjunto de dispositivos de poder simbólico que van en su proceso de expansión por el espacio vital de los sujetos, desencantando y reencantando el mundo a la luz de sus imperativos funcionales, basados en la instrumentalización y funcionalización de la vida. Dichos imperativos se encuentran edificados sobre ciertas acciones sociales orientadas por los fines socioculturales ofrecidos en la sociedad moderna industrial, como los únicos válidos y por ende dignos de ser buscados por los sujetos. Con la hegemonía de fines socioculturales industrialistas orientadores de la acción social, la burocracia deja de ser un poder panóptico ubicado en el entorno de los mundos de la vida de los sujetos, para pasar a ser uno de sus principales agentes de configuración, de allí que desde el juicio existencialista de Weber el mundo moderno basado en la burocratización de los mundos de la vida devenga en jaula de hierro o estuche férreo casi imposible de ser deconstruido. Sobre este tema expone Habermas lo siguiente:

En su famosa *Vorbemerkung* a la colección de sus artículos de sociología de la religión desarrolla Max Weber el “problema de historia universal”, al que dedicó su obra científica, a saber: la cuestión de por qué fuera de Europa “ni la evolución científica, ni la artística, ni la estatal, ni la económica, condujeron por aquellas vías de racionalización que resultaron propias de occidente”. Para Max Weber era todavía evidente de suyo la conexión interna, es decir, la relación no contingente entre modernidad y lo que él llamó racionalismo occidental. Como “racional” describió aquel proceso del desencantamiento que condujo en Europa a que del desmoronamiento de las imágenes religiosas del mundo resultara una cultura profana. Con las ciencias experimentales modernas, con las artes convertidas en autónomas, y con las teorías de la moral y el derecho fundadas en principios, se desarrollaron aquí esferas culturales de valor que posibilitaron procesos de aprendizaje de acuerdo en cada caso con diferente legalidad interna de los problemas teóricos, estéticos y práctico – morales (Habermas, 1989,p.11)

En esta perspectiva teórica, la concepción de sociedad asume un matiz desesperanzador - trágico, en el cual la existencia cotidiana de los sujetos deviene en instrumentalización o colonización por parte de disposiciones funcionales de los sistemas sociales. Lo social es visto en clave de incremento de formas administrativas eficaces y eficientes de las poblaciones y los sujetos. Frente a esta aporía moderna, se podrían proponer alternativas civilizatorias desde concepciones de lo social propias del momento reconstructivo.

Concepción de sociedad en el momento crítico – reconstructivo

Del diagnóstico pesimista de la modernidad ofrecido por Weber, parten las ideas centrales de Habermas sobre el proceso de configuración de la sociedad moderna, él cual podría nombrarse como proyecto de modernidad. Para este autor, la mentada sociedad moderna consiguió históricamente tornar verdad existente la dimensión más “corta y pobre” del proyecto moderno, esto es: la sociedad industrial. Para Habermas:

El proyecto de la modernidad, formulado en el siglo XVIII por los filósofos de la ilustración, consiste en desarrollar las ciencias objetivadoras, los fundamentos universalistas de la moral y el derecho y el arte autónomo, sin olvidar las características peculiares de cada uno de ellos y, al mismo tiempo, en liberar de sus formas esotéricas las potencialidades cognoscitivas que así manifiestan y aprovecharlas para la praxis, esto es, para una configuración racional de las relaciones vitales. Ilustrados de la categoría de un Condorcet tenían aún la exagerada esperanza de que las artes y las ciencias no solamente conseguirían controlar las fuerzas de la naturaleza, sino también fomentar la interpretación del mundo y del propio yo, del progreso moral, la justicia de las instituciones sociales y hasta la felicidad de los seres humanos (Habermas, 1994,p.273)

Esta sociedad se cimienta sobre los fundamentos de la instrumentalización del mundo, es decir, de la conversión simbólica y real de todo lo existente en materia prima o condición de producción de sus dinámicas industrialistas, a esta lógica vital la denomina la escuela crítica de Frankfurt desde Horkheimer como razón instrumental (Horkheimer, 2002). La razón instrumental es entonces la muestra más radicalizada de la realización del proyecto moderno en su dimensión técnica – productivista, en términos de Weber del proceso de burocratización. Para Habermas dicha evidencia no implica la realización del proyecto moderno en toda su amplitud, lo único que demuestra es, como lo pensará Marcuse, la apuesta unidimensional por el ser humano: ser que produce y consume (Marcuse,1985). La

idea básica de Habermas será la crítica a dicha unidimensionalidad o razón instrumental, y la apuesta política, como reanimadora de energías utópicas, a los procesos de acción comunicativa en los cuales los sujetos se ven abocados obligatoriamente a la dimensión propuesta por la modernidad en términos de razón comunicativa – discursiva, capaz siguiendo de una forma más radical a Weber, de desencantar permanentemente los ordenes premodernos y modernos. La razón comunicativa abre la condición humana hacia campos de problematización y construcción más amplios que los ofrecidos por la razón instrumental, de forma principal en la recuperación de la obligación social del ser humano de ocuparse de sí mismo, de ser responsable y por ende autónomo (Habermas, 2001). Dicha razón para conseguir trascender las miradas ideologizadas de la autonomía, por ejemplo, las propuestas por los liberales clásicos a la luz del término de libertades para la producción, ha de conllevar una praxis transformadora, de allí la concepción de la razón comunicativa como una acción comunicativa capaz de agenciar procesos de formación - transformaciones individuales y colectivas. Para volver a las ideas weberianas se podría decir que Habermas con su teoría de la acción comunicativa consigue en cierta medida abrir el estuche férreo descrito por él.

Una reorientación diferenciada de la cultura moderna con una praxis de la vida cotidiana, basada en las herencias vitales, pero empobrecida por el mero tradicionalismo, solamente se conseguirá cuando la modernización capitalista también pueda orientarse por otras vías no capitalistas, cuando el mundo vital pueda extraer de sí instituciones que limiten la peculiar dinámica sistémica de los sistemas de acción económicos y administrativos (Habermas, 1994,p.281)

De los argumentos expuestos se vale Habermas para plantear que el proyecto moderno es un proyecto inacabado, y que por ende, lejos de abandonarlo como lo pretenden los postmodernos o conservarlo desde su unidimensionalidad instrumental como lo hacen los positivistas, lo que habrá de hacerse en aras de cumplir el cometido moderno de introducir razón en el mundo, es reivindicar su apuesta formativa por sujetos de la reflexión, comunicación y práctica transformadora que consigan acercamientos concretos a la comunidad ideal de la comunicación; ésta consiste en la configuración social de escenarios, sujetos y procesos sociales tendientes a la comprensión mutua a partir de la actuación comunicativa libre de toda coacción.

Bajo el aspecto funcional de entendimiento la acción comunicativa sirve a la tradición y a la renovación de saber cultural: bajo el aspecto de coordinación de la acción sirve a la acción social y al establecimiento de solidaridad; bajo el aspecto de socialización, finalmente, la acción comunicativa sirve al desarrollo de identidades personales. Las estructuras simbólicas del mundo de la vida se reproducen por vía de la prosecución de saber válido, de la estabilización de solidaridades grupales y de la formación de actores capaces de responder de sus actos. El proceso de reproducción conecta las nuevas situaciones con los estados existentes del mundo de la vida, y ello tanto en la dimensión semántica de los significados o contenidos (de la tradición cultural), como en las dimensiones del espacio social (de los grupos socialmente integrados) y del tiempo histórico (de las generaciones que se suceden unas a otras). A estos procesos de reproducción cultural, de integración social y de socialización corresponden como componentes estructurales del mundo de la vida la cultura, la sociedad y la persona (Habermas, 1993,Pp.497 – 498)

Por último Habermas pretende con estas ideas hacer frente al proceso de colonización de los mundos de la vida por el sistema, o lo que es lo mismo a la conquista de todas las manifestaciones vitales del ser humano por la razón instrumental (Habermas, 1999, Pp. 19 – 66). La alternativa sigue siendo la recuperación de la dimensión comunicativa del ser humano, aspecto central de una antropología pedagógica que persiga la comprensión de la especie humana en su condición crítica – creativa, que en contraposición a la misma modernidad termina siendo cooptada por la sociedad industrial y su visión antropológica del trabajo centrada en la producción industrial.

La concepción de sociedad propia de este momento, se configura a partir de la reivindicación de formas de organización social favorables a la participación política de sus miembros, a la justicia social y a la deliberación.

Como conclusión de este apartado, se puede exponer que en el proceso de configuración de la modernidad la idea de la formación de un sujeto capaz de desencantar el mundo no sólo opera como racionalización de órdenes vitales premodernos, sino igualmente a los órdenes vitales modernos, con lo cual la idea de la modernidad como proyecto inacabado se cimienta sobre la idea de reivindicar la capacidad de juicio humano (reflexividad) y con ello su auto – obligación de tenerse que decidir en una época donde las seguridades de antaño ya no operan y donde las consecuencias perversas de la modernidad le hacen angustiante la necesidad de tomar postura.

Propuesta identitaria o de distinción institucional: las teodiceas como procesos formativos del ser humano

En este texto se entenderá la subcategoría propuesta identitaria, como configuraciones culturales que implican dos dinámicas: de un lado, la conservación de la memoria histórica de la institución, esto es, reconocer la importancia de la narración y autonarración como proceso identitario básico. Si no se cuenta no construye una imagen que le permita hacerse. De otro lado, las posibilidades de crear sentimientos de arraigo: relatos sobre los orígenes de la institución, sus cualidades únicas, sus figuras centrales, sus hazañas.

Lo central de las propuestas identitarias es el reconocimiento de las experiencias – vivencias y las decisiones que han demarcado un determinado trayecto vital. Es de anotar, que para esta orientación conceptual, el tema de la identidad deja de ser un asunto esencialista para ser comprendido como un tema dinámico. Así, más que hablar de identidades naturalizadas se hablará de procesos identitarios, teodiceas o conquistas históricas. Estas últimas, siempre situadas – contextuales, serán pensadas a continuación en el espectro histórico social de la llamada crisis de la modernidad.

Para Luís Duch en su texto *educación y crisis de la modernidad*(1998), el ser humano es un ser que experimenta su vida con base en contingencias que le hacen configurarse como una criatura capaz de definirse a partir del reconocimiento de sus dificultades. Como una de las imágenes de ser humano reconstruida por Horkheimer y Adorno y que puede dar luces literarias y vivenciales a este asunto se encuentra la experiencia de Odiseo, héroe de la mitología griega quien tras su victoria en Troya, se encuentra inexorablemente condenado a una odisea impuesta por los dioses para poder llegar a su morada Itaca. Este personaje para Adorno y Horkheimer asume la llamada de la ilustración en cuanto desafía el destino

asignado por los dioses, lo cual podría interpretarse como las condiciones adversas de la naturaleza, para imponer su propia historia, su capacidad de hacerse como sujeto histórico (Adorno y Horkheimer, 1987, Pp.60 – 101). En efecto, el desafío a los dioses es una manifestación de la autodefinición del sujeto moderno que pretende justificar su existencia a la luz de la actuación que él agencia sobre sí mismo, cierto desencantamiento que implica la toma de postura, la decisión. Para Duch la importancia pedagógica de este mito radica en la reivindicación del definirse aunque esto ponga en angustia y desasosiego a quien lo haga.

En este contexto deberíamos referirnos largamente a las cuestiones en torno a la “lengua materna” que, en algunas corrientes románticas del siglo pasado (Herder, Humbolt), fue concebida como una praxis teodiceica pedagógicamente eficaz para hacer frente a las situaciones conflictivas y desestabilizadoras que jamás dejan de plantearse en la vida cotidiana. Sin embargo, conviene no olvidar que la pedagogía como teodicea sólo es realizable y transmitible en el seno de la comunidad. Además debe tenerse muy en cuenta que el ámbito de lo pedagógico se establece exclusivamente con el concurso de aquellos lenguajes que hacen posible la superación del umbral de la mera información. Se trata, en efecto, de vehículos apropiados para introducir comunicación entre los seres humanos (Duch, 1998, p.23)

Las teodiceas son comprendidas de esta forma como experiencias formativas del ser humano que le hacen enfrentar el riesgo de tenerse que definir, son confrontaciones con la pasividad y seguridad que encarna el hecho de dejarse gobernar por otros: dioses, naturaleza, estado, partido, etc. De allí, que como apuesta formativa las teodiceas tengan que incomodar al ser humano, hacerle salir de sus condiciones habituales y ponerles en la “desagraciada” situación de desencantar y retar los acervos de conocimientos socioculturales que le sirven de trasfondo vital, pero que han de ser racionalizados para conseguir demarcar un camino existencia que permita la emancipación.

En coherencia con estas ideas el autor siguiendo a clásicos de la filosofía como Hegel, Heidegger y Husserl reivindica el campo vivencial de la experiencia comunicativa como praxis configuradora del ser y por ende dinamismo de la condición humana. La experiencia sería desde esta óptica la posibilitadora del ser, acción realizativa que permite desde cierta filosofía del sujeto su concreción histórica.

Desde la perspectiva de una antropología de las transmisiones, que se proponga como finalidad un desplegamiento del ser humano en la complementariedad, en la praxis de dominación de la contingencia, logomíticamente, en el aprendizaje y en la utilización de las diferentes dicciones que hacen posible una expresión sinóptica del hombre como ser polifacético y, por tanto, polifónico, resulta evidente que la pedagogía es teodicea, praxis de dominación de la contingencia. Pero, justamente, porque esta dominación de la contingencia no puede dejar de ser camino en el sentido de ex – perior (salir, caminar, progresar, ir hacia fuera), incluye en su ser más íntimo una irrenunciable experiencia, un contacto enriquecedor, casi un choque, con la misma realidad en su faceta sapiencial (Duch, 1998, p.139)

Para Duch la pérdida del potencial reflexivo del ser humano y el aparente secuestro de su experiencia serían evidencias de la crisis de la modernidad, que como ya se expuso en las voces de Weber, Habermas y Beriaín es una realidad concreta en la cual el principal factor de reconstrucción es la recuperación del ser humano como sujeto que se hace a sí mismo a partir

de la reflexión sobre sus experiencias, es decir, a través de su identificación. En Duch la postura de la crisis de la modernidad se reconoce en las dificultades sociales para la transmisión cultural, consistente en: dificultades para el acogimiento social y para el reconocimiento intersubjetivo. Para este autor:

La situación de nuestro tiempo ha sido analizada e interpretada desde múltiples perspectiva y con la ayuda de metodologías muy diferentes. Una gran mayoría de analistas están de acuerdo en que la actual crisis de la sociedad occidental es global. Se trata de una crisis global porque incide en todas las relaciones fundamentales que los habitantes de nuestro espacio cultural mantienen con la naturaleza y entre sí. Por ello, en nuestros días, es frecuente que se pongan en cuestión no sólo las formas de inserción en la realidad, sino también los valores fundamentales que, a lo largo de una milenaria tradición han proporcionado viabilidad y consistencia histórica a estas formas. En consecuencia: parece hartamente evidente que nos encontramos de lleno, en el sentido más amplio del vocablo, ante un “final del mundo”, que incide en todas las facetas de la existencia humana tal como ésta se ha desplegado en la “modernidad occidental”. No hay ningún sistema ni subsistema social que no se vea implicado en él. De acuerdo con una opinión ampliamente difundida, eso significa que ahora todos los puntos de referencia tradicionales se muestran por igual “débiles” y, a menudo incluso, han adquirido una enorme capacidad de extravío de aquellos que aún continúan confiando en ellos (Duch, 1998, p.13)

En la modernidad tardía las estructuras de acogida encargadas de generar el vínculo social (principalmente la escuela y la familia), entran en crisis dado su desacoplamiento con las realidades históricas existentes, las cuales podrían nombrarse en términos generales como consecuencias perversas de la modernidad: crisis existencial, ambiental y agudización de la pobreza (Berriain, 1996). La no actualización histórica de estas estructuras de acogida repercute en la transmisión cultural de la modernidad en cuanto deslegitimación de las “fronteras de la escuela y la familia” y con ello la pérdida de cobijo simbólico de la sugestión moderna de auto referencia o discontinuidad con la tradición. La sedimentación de las fronteras citadas abre nuevos plexos de sentido en los cuales la hibridación entre portadores de acción social premodernos (tradición), modernos (ciencia) y postmodernos (estética) ya no pueden ubicarse de forma purista en espacios ideales, sino más bien asumir formas variopintas difíciles de ser clasificadas (García, 2004)

De otro lado y en complemento con lo anterior, la crisis del reconocimiento intersubjetivo emerge como efecto perverso de la caída del ideal monista moderno de homogenizar las diferentes manifestaciones existenciales humanas a la luz de la unidimensionalidad productivista de la sociedad industrial, en la cual cierto orden instrumental terminaba por colocar especies no humanas y las diferentes manifestaciones de la especie humana en la condición de medios para el cumplimiento de fines sociales hegemonizados principalmente en la sociedad capitalista. Así, el resquebrajamiento del paradigma productivista conlleva una seria dificultad para el reconocimiento intersubjetivo, donde los sin voz de la modernización simple (comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinos, mujeres, jóvenes, desempleados, analfabetas, entre otros), reclaman la puesta en escena de sus condiciones vitales a través de actividades reivindicativas como las expresadas en los nuevos movimientos sociales: confrontaciones simbólicas, cuestionamientos a las sugestiones modernas, acciones sociales de desobediencia civil, protección de la naturaleza y reivindicación de la diversidad (Riechmann y Fernández, 1999). El asunto crucial planteado para la intersubjetividad deviene de la reconstrucción subjetiva de la auto posición del sujeto

que ha de recuperar la posibilidad de nombrarse y con ello su experiencia y reflexividad, pero además de esto, la posibilidad del auto cuestionamiento a partir de la discusión con el otro, sin lo cual la reivindicación de la capacidad de reflexión y experiencia podría caer en cierto fundamentalismo que negaría de nuevo la construcción social de lo humano (Touraine, 1999, Pp. 165 – 238). La recuperación del reconocimiento intersubjetivo habrá de pasar por acciones comunicativas que lejos de dirigirse por el afán de influenciar al otro, se dirijan hacia el acuerdo comunicativo libre de coacciones, en el cual los sujetos se pueden reconocer como sujetos de la comunicación (del logos) (Habermas, 1993, Pp. 479 – 507), y por ende como seres humanos con la responsabilidad básica de asumir posturas propias desde las cuales entrar en interacción con otros significados como iguales, asunto que podrá darse a través de procesos formativos (teodiceas), en los cuales la experiencia, la reflexividad y el encuentro con el otro sean asuntos de vital importancia.

En los argumentos de Duch se pueden dejar sentadas algunas ideas que dan paso desde las teodiceas formativas o propuestas identitarias a la configuración del ideal social moderno de sujetos con capacidad de decisión y por ende agentes de cambio y postulantes de salidas a las aporías que enuncia la crisis de la modernidad. De esta forma, las facultades de educación en cuanto sujetos colectivos configuran sus identidades en espacios vitales contingentes donde la agencia y la decisión se hacen competencias centrales de la socialización y subjetividad política que han de formar.

Fines sociales que se quieren alcanzar: investigación, formación y enseñanza

Desde este escrito los fines sociales se asumen como las metas que se quieren alcanzar. El supuesto básico es concebir una educación moderna, teniendo en consideración las exigencias de la sociedad. Se trata de formar un profesional-social. Se entiende por profesional – social, un agente Intellectualmente preparado para ejercer con eficiencia, destreza profesional y conscientemente formada en sus deberes solidarios de ciudadano, de latinoamericano y de ser humano.

Dichos fines sociales adquieren en la configuración particular de las instituciones universitarias y sus respectivas facultades de educación, escenificaciones o presentaciones en ámbitos como: la investigación, la extensión y la academia. Estos ámbitos han sido definidos por pensadores clásicos de la universidad, como las funciones sustantivas de estas organizaciones educativas (Jaspers, 1959)

Para el pensador alemán Karl Jaspers, la universidad en la reconstrucción de su quehacer orientado hacia la investigación, la socialización de la ciencia y la contextualización sociocultural, ha de cumplir tres funciones sustantivas: investigación, formación y enseñanza.

“La universidad quiere tres cosas: enseñanza para las profesiones especiales (discusiones), formación (educación) (ayuda al alumno a dar luz a sus capacidades, en él son despertadas existentes posibilidades, pero no son forzadas desde fuera) e investigación. La universidad es la escuela profesional, mundo de formación, establecimiento investigativo” (Jaspers, 1959, p.424)

Por lo anterior, se identifican los siguientes campos como ámbitos de presentación de los fines sociales de las facultades de educación:

La Investigación como forma de vida

Para autores como Humboldt (1959) y Jaspers (1959) la investigación asume la dimensión de la voluntad de saber, es decir, de la intensión interna del ser humano de buscar nuevas formas de comprender y construir la realidad, para lo cual ha de contar con las siguientes características:

- a. Los ejercicios investigativos en el ámbito académico de la universidad propenden por el incremento de conocimientos relacionados con temas específicos de estudio que operan como campos de investigación, y el manejo de diferentes métodos de investigación que permitan incursionar en la problematización de la realidad, de allí que para Jaspers “el trabajo investigativo en sentido estricto consiste en el estudio y en el ejercicio, en la ampliación de la posesión del saber y en el dominio de los métodos” (Jaspers, 1959, p. 424)
- b. La investigación deviene en forma de vida, en tanto se “encarna” en los mundos de la vida de los sujetos investigadores, no siendo posible con ello, la clásica separación entre investigación como oficio y vida cotidiana, “el investigador espiritual pertenece a aquellos “que siempre lo están rumiando”, que están totalmente compenetrados con su estudio. La separación de la vida en trabajo y diversión es no – espiritual. El modo de vivir es la condición de que se susciten las ocurrencias felices, y en especial de que se las tome en seriedad.” (Jaspers, 1959, p.425)
- c. El investigador adquiere conciencia intelectual en la medida en que es capaz de hacer extraño lo común, de antropologizar el mundo y por ende de democratizar la pregunta, “frente al fundamento del trabajo aplicado, y frente a la vida de las ideas, el hombre científico tiene una conciencia intelectual” (Jaspers, 1959, p.426)

La investigación es vista desde los aportes de Jaspers como un asunto vital para la dinamización del conocimiento y con ello de la legitimación constante de la universidad. En tanto ámbito de presentación de los fines sociales de las facultades de educación, la investigación como forma de vida exige un ejercicio constante de reflexividad y autorreflexividad institucional.

La formación como conciencia del devenir

La formación es entendida como el proceso mediante el cual el ser humano deviene en ser humano, es decir, proceso de humanización por el cual un determinado sujeto concreto se da la forma intelectual, moral y física que quiere a partir de los ideales de ser humano que circulan en una determinada época, ideales que recogen los acervos de conocimientos socialmente construidos que permiten identificar los referentes desde los cuales los sujetos parten para ser quienes quieren ser. Para Jaspers:

Se llama “formado” a un hombre que lleva impresos los rasgos correspondientes a un determinado ideal histórico”. “es común a los ideales de formación el sentido de la forma y del autodomínio, y también el sentido de que, por el ejercicio, la formación debe transformarse en una segunda naturaleza, como si todo fuera innato y no adquirido (Jaspers, 1959, p.417)

La universidad y en concreto las facultades de educación, estarían obligadas a brindar las bases necesarias para que los sujetos, de manera autónoma decidan desde las ofertas que circulan en la universidad darse la forma que quieren, por ello “la formación es formación personal del individuo” (Jaspers, 1959, 418), no imposición de otros agentes sociales.

La enseñanza como transmisión de la cultura

A diferencia de la formación, la enseñanza se centra más en las maneras como el maestro da a conocer un determinado saber, asumiendo la socialización de la ciencia como el centro de la enseñanza en la universidad. Las discusiones serían una forma de enseñanza que en la perspectiva de Jaspers, se puede entender como fundamental para la formación de un espíritu crítico, pues ¿cómo sería posible la formación para la mayoría de edad sin el ejercicio de la crítica y por ende de la discusión?. La discusión es desde esta visión la dinamización del juicio y por ello fuente de formación e investigación.

Finalmente, una forma de la enseñanza la constituye las discusiones. En pequeños círculos, con la activa participación de todos los asistentes, son examinados problemas capitales, y puesta la base sobre la cual en cada caso puede llegarse a provocar una seria discusión entre dos, que con ágil ritmo, y a solas, puede llegar hasta lo último (Jaspers, 1959, 442)

De manera general, en el contexto de las facultades de educación, la enseñanza como función sustantiva de la universidad implica, más que la pregunta por formas instrumentales de agenciar la socialización de conocimientos, la reflexión de las dinámicas que permitan en el maestro y estudiante movilizaciones cognitivas que den como producto la voluntad de formación y la incorporación de la investigación como una forma de vida.

Estrategias de intervención social

Son el producto del sentido práctico como sentido del juego, de un juego social particular y conflictivo, adquirido históricamente a través de la participación en actividades sociales. La utilización del término estrategia⁷ en este escrito, se debe a la apropiación que se hace desde la orientación teórica del texto, de los aportes centrales de Clausewitz⁸ y de Certeau⁹ acerca de las prácticas sociales orientadas hacia la configuración de unas determinadas relaciones de poder. Así, los autores ya citados, utilizan el concepto de estrategia para nombrar disposiciones de poder en campos sociales diversos, que van desde el campo de batalla hasta el campo de la vida cotidiana de los seres humanos. La relación que se establece entre la estrategia y el campo, obedece a la capacidad que tienen los agentes sociales¹⁰ de hacer uso de los saberes y prácticas socioculturales que están a su alcance, para configurar unas determinadas relaciones sociales de poder. De esta forma, la estrategia permite cierto constructivismo social, en el cual, viejas estructuras pueden ser modificadas o transformadas gracias a la agencia de los agentes sociales.

Dado lo anterior, y con el interés de posicionar una mirada estratégica de las facultades de educación, se puede afirmar que, reivindicar la capacidad de la universidad de decir de todo a todos sin condición¹¹, es apostar por una dinámica educativa capaz de agenciar acciones de transformación cultural, social y política – en la relación dialéctica teoría y praxis -¹². La universidad vista desde la estrategia, permite recuperar el espíritu originario de esta institución social de occidente, en términos de Jaspers: “la universidad es la sede en la cual la sociedad y el estado permiten el florecimiento de la más clara conciencia de la época”

(Jaspers, 1959, p.392). La universidad se perfila desde esta orientación, como el campo social privilegiado para la expansión de los horizontes de sentido, para la búsqueda de otras posibles formas de vida, para una mayor autorreflexión civilizatoria. En este sentido, escribe Habermas refiriéndose a la formación académica universitaria:

Ya no se trata de incorporar al poder de disposición de los hombres dedicados a la manipulación técnica un nivel de saber preñado de consecuencias en la perspectiva práctica, sino también de recuperar dicho saber para el patrimonio lingüístico de la comunicación en la sociedad. Esta es hoy la tarea de una formación académica, tarea que ha de ser asumida, ahora como antes, por una ciencia capaz de autorreflexión (Habermas,2000,p.348)

Desde los argumentos anteriores, se puede pensar como principal estrategia de la universidad y por ende de las facultades de educación, la orientación autorreflexiva de la producción del conocimiento, esto es, según Habermas, una acción comunicativa y estratégica de producción de saberes que permite la reconstrucción de los trasfondos que parecen dar sentido a las formas cómo se hace lo que se hace. La autorreflexión posibilita entonces, volver a la pregunta estratégica por el por qué se hace lo que se hace, una suerte de pedagogía reconstructiva¹³ capaz de tematizar los trasfondos no problematizados de los mundos de la vida de agentes sociales, que, como en el caso de los agentes universitarios, no necesariamente se han dado a la tarea estratégica de repensar sus posicionamientos en los campos sociales donde se configuran o forman.

Pensar la formación pedagógica¹⁴ de los agentes universitarios, principalmente del docente universitario, desde esta perspectiva será muy fértil para reconstruir y resignificar las prácticas de enseñanza e investigación en aspectos como: la capacidad de los agentes universitarios de dar cuenta de las tradiciones del conocimiento que soportan su quehacer; la develación de los intereses del conocimiento y la política que operan como motivadores de la producción de las ciencias; reconocer las recontextualizaciones y sincretismos que se dan entre conocimientos globalizados y realidades y saberes localizados; reflexionar acerca de la polifonía que se presenta en el campo universitario, su diversidad y diferencias. Así, la formación pedagógica universitaria en clave estratégica, genera una reconversión de la mirada.

Dicha reconversión de la mirada, privilegia la visión de agentes universitarios autónomos, que reflexionan críticamente sobre sus prácticas pedagógicas para comprender sus contextos, las relaciones sociales que en estos se activan y los procesos formativos y educativos derivados. Para ello, la universidad debe transformar sus procesos de formación, de investigación y de proyección social, romper con propuestas pedagógicas ortodoxas y construir una nueva razón para la práctica pedagógica abierta, flexible. El ideal de ser humano que perfila esta mirada estratégica, podría enunciarse de la siguiente manera:

El hombre cultivado, formado, era capaz de orientarse en la acción. Esta formación debía ser universal en el sentido de la universalidad de su horizonte cósmico configurado a partir de perspectivas diversas, en el cual las experiencias científicas pudieran ser interpretadas y transformadas en capacidades prácticas, a saber, en una conciencia reflexiva de lo necesario desde el punto de vista práctico. Ahora, el único tipo de educación permitido hoy científicamente, según los criterios positivistas, no es ya susceptible de esa transformación en praxis [...] (Habermas,2000,Pp.340 - 341)

La crítica a la orientación positivista de la formación universitaria¹⁵, encuentra su principal argumento en la reivindicación de agentes sociales – sujetos, en términos pedagógicos y políticos, capaces de formación – emancipación. Así, se apuesta por un sujeto universitario activo poseedor de una visión del mundo y una manera de actuar en él, que desencadena procesos de construcción de realidades sociales en dimensiones cognitivas, actitudinales, metodológicas, axiológicas, estéticas, entre otras.

Este ideal formativo, puede guiar la acción estratégica de las facultades de educación en torno a las siguientes tensiones:

1. Lo mismo que puede hacer de la escuela un discurso de exclusión, la puede hacer un discurso de integración. La educación no sólo se ocupa de reproducir y transmitir las formas de relación de los distintos actores sociales, sino que es también el lugar en donde se encuentran y se generan distintas formas de reacción y oposición.

2. En cuanto aparato ideológico del Estado, la educación reproduce el modelo de sociedad establecido por la Constitución. En cuanto espacio de libertad intelectual y progreso orienta su acción a desarrollar el bien común, que es un bien social, y el pensamiento crítico para formar a los sujetos en valores ciudadanos, democráticos y universales.

3. Vinculada a la reproducción y perfeccionamiento del modelo social: la equidad, la ciencia, la eficiencia profesional, la cultura y la identidad, el pluralismo ideológico, la ética social, la conservación de la memoria histórica y de la universalidad del saber, y la creación de masa crítica.

4. Cuestionamientos sobre el sentido que como macroestructura social o como iniciativa individual se otorgan a la acción educativa.

5. La acción pedagógica centrada en la situación formadora, es decir, un espacio de práctica educativa mediadora entre sujetos y dispositivo pedagógico, que contiene la trama de relaciones que instituyen, tanto la relación entre actores (interacción pedagógica) como la interacción entre saberes (relación significativa)

Relaciones interinstitucionales

Son el entramado de vínculos generados por las instituciones con el ánimo de llevar a feliz término sus propuestas pedagógicas, políticas, culturales, sociales y económicas. Estas relaciones permiten identificar las relaciones de fuerza – cercanía o de lejanía con respecto a otros tipos de agentes sociales: empresas, comunidades populares, O.N.G.S, fundaciones, comunidades religiosas, sindicatos, movimientos sociales, agencias de cooperación internacional, partidos políticos, otras instituciones educativas, etc. Con dichas relaciones se puede mapear lógicas relacionales de: cooperación, competencia, cooptación, complementación, etc.

Las relaciones interinstitucionales desde el lugar de enunciación de la pedagogía crítica (McLaren y Giroux, 1998, p.45), permiten comprender las facultades de educación en sus contextos históricos y en su doble implicación como parte de las relaciones políticas que caracterizan a la sociedad dominante, y como terreno de resistencia social. De allí, que se pueda decir que la educación es abordada como política cultural que ha de ser reconstruida

en el entramado sociohistórico que le sirve de emergencia. Siguiendo esta perspectiva, se consideran las facultades de educación como un campo de fuerzas en el cual la reproducción y la resistencia político-cultural entran en tensión (Bourdieu y Passeron, 1969). Para estos autores, la escuela legítima y/o resiste los sistemas de comportamientos y disposiciones basados en las diferencias de clase por medio de un conjunto de prácticas y discursos que reproducen y/o confrontan a la sociedad dominante globalizada.

El interés de esta perspectiva es tematizar los desafíos globales y los tipos de relaciones interinstitucionales, que implican tanto la re-contextualización como la resistencia a dichas disposiciones legales, que devienen en nuevas formas de marginación y desigualdad educativa (Flecha, 1994). De otro lado, Carr y Kemmis (1986) se preocupan por articular un enfoque que proponga la emancipación mediante entendimientos y actos propios, que sin desconocer la importancia de los entramados y relacionalidades, coloque el acento en la defensa de lugares de enunciación con cierto grado de autonomía. Así, el tema de las relaciones se preocupa por identificar aspectos del orden social que frustran o contribuyen a la persecución de fines racionales y debe ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los enseñantes vean como superan tales aspectos. Finalmente se reconoce que la teoría educativa guía las prácticas de educadores indicando que acciones deben emprender si quieren superar problemas. La teoría educativa debe orientarse hacia la transformación de las maneras en que los enseñantes se ven a sí mismos y ven las situaciones educativas (Carr y Kemis, 1986). Esta postura tiene tres funciones: la formación y generalización de teoremas críticos, la organización de procesos de ilustración en los que los teoremas críticos serán aplicados mediante la iniciación de proceso de reflexión y la organización constructiva de la acción.

Por último, la tematización y problematización de las relaciones interinstitucionales, permite según el profesor Martínez (2003), la reconstrucción de modelos educativos expansivos y competitivos como estructuraciones educativas, que operan culturalmente con el interés de integrar nuestra nación a las dinámicas globales del geoconocimiento. La escuela expansiva se configura en las décadas del cincuenta y setenta, caracterizada por la búsqueda de aumento en la cobertura. Lo central de este modelo será la apuesta asistencialista por la incorporación de nuevas edades y niveles educativos al sistema educativo centrado en el desarrollismo (Martínez, 2003, p32). Tal modelo da origen a un proceso de escolarización masiva de la población, priorizando el factor económico sobre el cultural (Martínez, 2003, p28) A partir de la década del ochenta la escuela competitiva centra su reflexión en la calidad educativa, desplazando la idea desarrollista de la cobertura por el supuesto neoliberal de la calidad (Martínez, 2003, p33). Esta será entendida como un asunto de correspondencia con los dictámenes dados en las políticas internacionales de educación, centradas en el logro de aprendizajes efectivos de acuerdo con la lógica del mercado, de allí que se pueda afirmar que la dinámica educativa actual busca conectar la escuela con la satisfacción de las demandas del mundo laboral.

Proyección social (acción social)

Se entiende como una toma de posición en la medida en que se erige como el cedazo a través del cual le llegan a las comunidades las concepciones e ideologías de la cultura producidas o reproducidas por las universidades. Así, cada universidad, bajo el influjo de un determinado

discurso cultural y político, incide en lo que las comunidades necesitan para formar parte de la estructura social en su rol particular.

De esta forma, las universidades se van a encargar de que las comunidades reciban el capital cultural, de manera que se cumpla en ellas la función que les asiste en el entramado social; pues bien, para que ello sea posible, estas universidades deben haber definido para sí -y para sus comunidades- su particular posición frente a la circunstancia histórico-cultural que enfrenta, debe adherir a algún sentido para su propia labor como agente socializador.

Universidad y formas de vida: posición frente a las circunstancias histórico-culturales

La contextualización de la universidad requiere reconocerla como institución social y por ende construcción humana que parte de las formas de vida concretas en las cuales los sujetos entablan interrelaciones y configuran experiencias y significaciones, para luego y a través de una acción racional orientada por el desencantamiento, devolverse como un bumerán sobre dichas formas de vida, agenciando en ellas transformaciones, cambios que permitan desde los acuerdos comunicativos orientados por el interés de la emancipación, configurar mecanismos, procesos y acciones de cambio sobre realidades concretas. Al respecto escribe Jaspers:

La realización de esta tarea está sujeta a la comunicación entre los hombres pensantes, de los investigadores entre sí, de los docentes y alumnos, de los alumnos entre sí, y en cada caso de acuerdo con la condición espiritual, de la comunicación de todos con todos (Jaspers, 1959, p.422)

Reconocer la comunicación como el basamento de la actividad humana, para este caso concreto de la ciencia, da paso a la vinculación de la comunicación técnica ejercida por los investigadores, y los contextos vitales en los cuales estos agencian su socialización, es decir, la reivindicación de la comunicación en la ciencia y por ende en la universidad abre las puertas para la comprensión de los horizontes de sentido desde los cuales los sujetos sin importar su rol o actividad desarrollan su accionar. La comunicación permite de este modo, entender los trasfondos socioculturales psicosociales que configuran el mundo de la vida de los investigadores y que por ende dinamizan su actividad científica, con lo cual la universidad se ve comprometida en su comprensión con la toma de consciencia de sus fundamentos culturales.

La universidad subsiste, como trasfondo del pensamiento, un fluidum de vida espiritual y una movilidad humana que no son nunca aprehensibles, y que tampoco pueden suscitarse o voluntariamente o por medio de una institución; subsiste una callada y personal fatalidad. Se establecen vínculos y relaciones humanas imprevisibles, que aparecen y desaparecen. La universidad se empobrece cuando no pulsa ya este trasfondo humano – espiritual; cuando ya no ocupa una materia para ellos extraña, más que los pedantes y los filisteos; y cuando ya no existe filosofía sino filología, cuando sólo hay praxis técnica y no más teoría, sólo infinitos hechos y ninguna idea (Jaspers, 1959, p.427)

La renovación del espíritu originario de la universidad: labor como agente socializador

En los planteamientos conceptuales de Jaspers se entiende la universidad como una propuesta venida de occidente que cumple el cometido moderno de llevar la razón científica a los diferentes espacios vitales del mundo moderno, de allí que su espíritu originario sea la formación de sujetos críticos a la luz de la dinamización del conocimiento mediante la investigación. Es de anotar que los comentarios y reflexiones de Jaspers citadas en este escrito, pertenecen al pensamiento del autor luego de vivenciar procesos socio históricos como la hegemonía nazi en Alemania y su consecuente derrota en 1945, acontecimientos que permitieron al autor apostar por ideas clásicas de la cultura occidental, que en su reivindicación permitieran renovar el espíritu originario de instituciones sociales como la universidad, encargadas de velar por la formación de ciudadanos capaces de enfrentar las contingencias de la “barbarie” que se despierta por doquier bajo la forma camuflajeada de espíritus liberadores; la idea central del autor será la formación crítica o para la mayoría de edad como asunto que permite entender las reconstrucciones civilizatorias de un occidente globalizado como manifestaciones de la más genuina voluntad de introducir razón en el mundo.

Para el caso concreto de la universidad, permite entender este autor desde la idea del espíritu originario, que las renovaciones universitarias no obedecen a meros caprichos legislativos, encarnaciones de razones estratégicas, sino al contrario, la universidad se dinamiza por un espíritu, una idea que funciona como correlato de la razón crítica, que lejos de cosificar humaniza, desde esa idea antropológica de un ser que se hace humano en tanto es capaz de dar cuenta de sí mismo, es decir, de una mayoría de edad y una subjetividad actuante. Para el autor la universidad es comprendida de la siguiente manera:

La universidad es una escuela pero escuela única en su género. En ella no sólo se debe enseñar: el alumno debe participar en la investigación y llegar así a una formación científica decisiva para su vida. De acuerdo con la idea, los alumnos son pensadores independientes, autorresponsables, que siguen con espíritu crítico a su maestro. Poseen la libertad de aprender (Jaspers, 1959, p.392)

Dado lo anterior, la universidad se erige como el centro especializado que se encarga desde la vinculación dialéctica de la sociedad y las disposiciones del Estado, de formar sujetos críticos capaces de apropiarse dinámicamente las herencias o acervos de conocimiento producidos por académicos de otras épocas, campos del saber y experiencias vitales. Así: “la universidad es la sede en la cual la sociedad y el estado permiten el florecimiento de la más clara conciencia de la época” (Jaspers, 1959, p.392).

Una vez expuestos en términos generales los aportes centrales del autor en torno al espíritu originario de la universidad, es decir como escuela de investigación y crítica, se hace necesario problematizar la forma como éste entiende la idea de ciencia, de manera tal que nos permita encuadrar la fuerza dada a la investigación con una concepción de la ciencia no dogmática, y por ende, histórica.

Concepciones de Ciencia: autoconciencia y poder de visión

Las concepciones de ciencia, tal y como las entiende Jaspers, se basan en la reivindicación de la ampliación y complejización de las visiones de mundo que poseemos a la luz de una actividad continua de reflexión crítica, apoyada en campos del saber científico que fortalezcan o falseen nuestras ideas iniciales sobre el mundo. Por ello para el autor:

Ciencia, en este sentido amplio, se llama a toda claridad surgida por vía racional, por medio de conceptos. El pensamiento entonces no me proporciona conocimiento de cosas extrañas para mí hasta ese momento, sino que me hace ver claro lo que propiamente opino, quiero y creo: crea el claro ámbito de mi autoconciencia (Jaspers, 1959, p.400)

De esta forma, la visión de Jaspers sobre la ciencia (s), trasciende los reduccionismos instrumentalistas de ésta, que en su carrera por el pensamiento occidental han llevado a pensar la producción científica como una acción instrumental basada únicamente en el afán utilitarista de ampliar nuestro dominio del mundo, sin reflexionar sobre la resonancia de dicha actividad en la configuración de la propia subjetividad del investigador. Para el autor, la ciencia conlleva autoconciencia, una mirada al mundo científico que religa las esferas técnicas de su producción (cientifismo), con las condiciones vitales del investigador (historicismo), especialmente en lo relacionado con la conciencia de sí, asunto central en la formación para la mayoría de edad.

El tema de la autoconciencia será entonces un asunto central para la comprensión de la dinamización del conocimiento científico en la universidad, veamos entonces que opina el autor sobre este tema:

La autoconciencia se desarrolla por medio de la aprehensión de la realidad en el mundo, del aprehender los modos de investigarla, del aprehender del sentido de cada modo especial del saber, del aprehender la construcción intelectual de las posibilidades (Jaspers, 1959, p.403)

Las ideas ligadas al tema de la autoconciencia parten de una mirada comprehensiva, es decir, de la integración del mundo de las ideas asociado habitualmente a “simple” especulación metafísica, al mundo de las realidades concretas: vivencias, hechos y objetos. La aprehensión implicaría entonces, la incorporación de visiones de mundo que permiten ampliar la asignación de sentido y la creación de “estados de cosas”. El espíritu moderno se ve de esta forma objetivado en la relación dialéctica entre cierta razón teórica y razón práctica, enlace denominado por los autores de la teoría crítica como praxis.

Hasta ahora se ha venido citando sin conceptualizar la expresión “espíritu”, el cual como es ya sabido dá paso en las discusiones decimonónicas o del siglo XIX, sobre el tema de las ciencias a los aportes epistemológicos de Dilthey articulados al principio de separación entre las ciencias naturales cuyos objetos de estudios son hechos físicos, y las llamadas por este autor ciencias del espíritu preocupadas por la comprensión de los “hechos” de cultura o vivencias humanas cargadas de sentido no reductibles a visiones mecanicistas y matematizantes importadas de las ciencias naturales. Es de anotar en este mismo sentido los aportes filosóficos de Hegel acerca de la expresión espíritu de la época, entendida como los conjuntos de visiones de mundo que imprimen una determinada “identidad” a los pensamientos de sujetos históricos ubicadas en contexturas espacio – temporales concretas. Para Jaspers:

El espíritu es el poder de la visión: sin fantasía tampoco ninguna ciencia es creadora. El espíritu es la capacidad de intuición de la esencia, ve lo que es, comprende lo interior y acerca lo que luego como contenido, se hace accesible a la aclaración científica (Jaspers, 1959, p.415)

Dicho poder de visión no es un dado genético – biológico, sino una formación genético – histórica que permite a través de diferentes y cada vez más complejos procesos de socialización e individuación ir configurando en los sujetos concretos (por ejemplo: maestros y alumnos), cierta autonomía o mayoría de edad, es decir, la capacidad de gobernarse a sí mismos.

El citado proceso de formación encuentra, como espacio pedagógico privilegiado, la universidad, la cual desde la investigación, la formación y la extensión consigue tornar realidad existente el viejo mito de la mayoría de edad. Por ello:

La universidad es un establecimiento con objetivos reales, que, sin embargo, se alcanzan en un impulso de elevación del espíritu que trasciende toda realidad, para volver a ella con más claridad, seguridad e imperturbabilidad (Jaspers, 1959, p. 393)

La universidad es entendida de esta forma como el espacio pedagógico privilegiado para trascender las inmanencias de la vida cotidiana, de romper las jaulas de hierro que representan las rutinizaciones de la vida, y por ende, de desencantar los saberes cosificados que terminan por asumirse como manifestaciones “naturales”, reificados como dogmas. La idea de la universidad como escuela de la investigación en la cual la ciencia se entiende como una experiencia abridora de sentido y que por ende permite adquirir autoconciencia y poder de visión, implica entonces la búsqueda permanente de la verdad a través de la ciencia. De allí que para Jaspers “la ciencia es la tarea de la universidad. Pero la investigación y la enseñanza están al servicio de la formación de la vida espiritual como manifestación de la verdad” (Jaspers, 1959, p. 421)

Es de anotar que para este autor el tema de la verdad no se circunscribe a las nociones de la verdad como un saber absoluto e inmodificable, sino más bien, la idea de la verdad como una búsqueda que orienta y sugiere temporalmente, pero que siempre habrá de producir nuevos interrogantes que susciten nuevos contextos de descubrimiento científico. Entender esta idea pasa por la reflexión de la conexión de la ciencia y de la universidad en tanto manifestaciones de la búsqueda humana de la verdad, con contextos vitales no científicos que operan como mundos de la vida en los cuales cobran significación cultural e histórica los ejercicios de indagación científica agenciados desde la universidad.

Transformaciones sociales (impacto)

Desde esta orientación teórica, la educación debe ser en esencia una liberación, en cuanto a que autonomiza a la persona de aquello que la limita, la emancipa de sus determinismos, para que pueda hacerse a sí misma. Dado lo anterior, se pueden entender las transformaciones sociales producidas por las universidades, como el juego dialéctico existente entre la construcción de un entramado conceptual racional que ordene ideológicamente la realidad social (capital cultural según Bourdieu), y la búsqueda -para cumplir el itinerario que se ha impuesto a sí misma- de la distribución y la reconstrucción de relaciones de poder, con el fin de integrar los diferentes agentes sociales en la construcción de la historia.

El objetivo central es formar personas -ciudadanos, solidarios, conscientes y críticos, que sean capaces de emprender "algo nuevo", es decir, de renovar al mundo a través de actos profundamente conscientes y responsables, a la vez que transformadores. Para dar sentido a esta idea, se requiere pensar el perfil del maestro, su función social.

En relación con el tema del compromiso social de las facultades de educación, surge la pregunta por la función constructiva que desempeñan en la configuración de la realidad social, y dentro de ella de la realidad universitaria, los maestros en tanto agentes investigativos, formativos y educativos. Como ya se dijo anteriormente, la universidad es una escuela investigativa por excelencia, siendo por ende una dinamizadora del saber científico, al partir de esta afirmación, y reconociendo el principio de constructivismo social según el cual las grandes estructuras sociales son fruto de las acciones y significaciones de sujetos concretos en sus vidas cotidianas, entonces la única forma de tornar realidad la idea de la universidad como escuela investigativa, es agenciando en la vida cotidiana universitaria acciones investigativas, realizadas por agentes concretos: maestros y estudiantes. De allí que se pueda afirmar que una universidad investigadora requiere de maestros y estudiantes investigadores - transformadores.

La cultura de la investigación no sería otra cosa que la vivencia de la investigación como una forma de vida que se incorpora en los sujetos dada su voluntad de formación y que requiere para su actualización la socialización permanente de los avances de la ciencia, por lo cual el maestro habrá de asumir como condiciones vitales o elementos constituyentes de sus mundos de la vida las ya citadas funciones sustantivas de la universidad: investigación, formación y extensión. Para Jaspers:

Ante todo la docencia necesita de la investigación para su sustancia. De ahí que el alto e irrenunciable principio de la universidad sea la vinculación de investigación y docencia, no porque por razones económicas se quiera ahorrar por medio de la acumulación del trabajo; no porque sólo de esta manera se pueda hacer posible la existencia material de los investigadores, sino porque de acuerdo con la idea el mejor investigador es a la vez el único docente bueno (Jaspers, 1959,p.428)

Por ello, el sentido de ser maestro universitario devienen lógicamente del significado de universidad, por ello ser maestro universitario es ser investigador dado que la universidad es escuela de investigación. Es de anotar en este sentido, y recuperando las ideas Latinoamericanas de la Universidad, que si la investigación, la formación y la enseñanza se cruzan con fuerza en los pensamientos iniciales de nuestras universidades con el compromiso de sacar a delante nuestras naciones, dicho compromiso social no debe desaparecer, al contrario se debe fortalecer a través de la función del maestro universitario investigador y comprometido con su contexto social, para tal fin se cita a continuación una de las ideas del Doctor Justo Sierra:

Cultivar voluntades para cosechar egoísmos, sería la bancarrota de la pedagogía; precisa imantar de mayor a los caracteres, precisa saturar al hombre de espíritu de sacrificio, para hacerle sentir el valor inmenso de la vida social, para convertirlo en un ser moral en toda la belleza serena de la expresión; navegar siempre en el derrotero de ese ideal, irlo realizando día a día, minuto a minuto, he aquí la divina misión del maestro (Sierra, 1986, p.288)

Conclusiones

Se puede concluir que el tema del compromiso social de las facultades de educación, en contextos actuales signados por la crisis y la contingencia, ha de repensar la función social de los maestros más allá de su labor como instructores y tiene que ver no sólo con su rol en el entramado social, sino con su compromiso con los estudiantes, en una interacción de cómplices en procesos formativos.

Ser cómplices permite reconocer la realcionalidad pedagógica como asunto vital en la configuración educativa y formativa de las facultades de educación, una primera misión del compromiso social que puede enunciarse como Paideia. Sin embargo, para que no sea tan sólo retórica, debe asumirse como política – politeya (Fullat, 1994). Así, el paso de la Paideia a la politeya, es el paso de la intención al compromiso.

El compromiso social debe ser asumido por las instituciones que forman a los maestros, quienes deben aprender a reflexionar permanente y sistemáticamente para poder visualizar las crisis y sus caminos de atenuación, es necesario un espíritu que permita rescatar de la segregación a otros seres humanos y que les permita a ellos realizarse humanamente, según su propia dignidad, y en consecuencia intervenir activa y poderosamente en los procesos históricos y sociales que enfrenten. Este interés formativo requiere en un mundo cada vez más desarraigado, cada vez más hostil con la solidaridad y el compromiso con los demás, frente a un sistema educativo extraviado en el individualismo y la instrumentalización, rescatar la formación del juicio crítico, reflexivo y creativo como asuntos de base para la configuración de sujetos que se deciden, apuesta antropológica y pedagógica de este escrito para direccionar la educación y su compromiso social en el contexto de la crisis de la modernidad.

Referencias Bibliográficas

- Beriain, Josetxo. (1990). *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Beiain, Josetxo (Comp). (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Bourdieu y Passeron (1969). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: editorial labor
- Clausewitz, Karl von (1980). *De la guerra*. Medellín: Editorial Zeta limitada
- De Certeau, Michel (1996). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana
- Derrida, Jacques (2002). *Universidad sin condición*. Madrid: editorial Trotta.
- Durkheim, Émile (1974). *El suicidio*. México: UNAM
- Durkheim, Émile (1982). *las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal editor
- Durkheim, Émile (1987). *La división del trabajo social* (tomos I y II). Bogotá: Planeta Agostini
- Durkheim, Émile (1998). *Educación y pedagogía. Ensayos y controversias*. Buenos Aires: Editorial Losada
- Durkheim, Émile (2002). *La educación moral*. Barcelona: Madrid: Editorial Trotta
- Duch, Luis. (1998). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Editorial Paidós educador.
- Filippo, Josefina. (2003). *La sociedad como representación. Paradigmas intelectuales del siglo XIX*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Flecha, Ramón (1994). *Las nuevas desigualdades educativas*. En: nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona: Paidós educador.
- Fullat, Octavi (1994). *Política de la educación. Politeya – Paideia*. Barcelona: ediciones CEAC
- García, Néstor (2004). *Culturas híbridas*. México: Grijalbo
- Giddens, Anthony (2004). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza
- Girola, Lidia (2005). *Anomia e individualismo. Del diagnóstico de la modernidad de Durkheim al pensamiento contemporáneo*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Habermas, Jürgen. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Taurus.

- Habermas, Jürgen. (1993). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. México: Ediciones Rei.
- Habermas, Jürgen. (1994). *Ensayos políticos*. Barcelona: Ediciones Península.
- Habermas, Jürgen. (1999). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Habermas, Jürgen (2000). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: editorial Tecnos
- Habermas, Jürgen. (2001). *teoría de la acción comunicativa, II*. Madrid: Editorial Taurus.
- Horkheimer, Max y ADORNO, Theodor. (1987). *Dialéctica del iluminismo*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Horkheimer, Max. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Editorial Trotta.
- Jaspers, Karl (1959). *La idea de la universidad. En: La idea de la Universidad en Alemania*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires
- Martínez Bonafé, J. (2001) "Arqueología del concepto de compromiso social en el discurso pedagógico y de formación docente". Revista Electrónica de Investigación Educativa, núm 3, México
<http://redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido-bonafe.html>
- Martínez, Alberto (2003). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Mclaren Y Giroux. (1998). *La formación de los maestros en una esfera contra – pública: notas hacia una redefinición*. En: Pedagogía, identidad y poder. Rosario: Homo Sapiens editores
- Marcuse, Herbert. (1985). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Editorial Planeta – Agostini.
- Mockus, Antanas (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- Riechmann, Jorge y FERNÁNDEZ, Francisco. (1999). *Redes que dan libertad, introducción a los nuevos movimientos sociales*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Sierra, Justo. *Discurso de inauguración de la Universidad de México (1910)*. En: Revista Argumentos, Número 14 / 15 y 16 / 17. Bogotá 1986.
- Téllez, Gustavo (2002). *Conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Bogotá: Universidad pedagógica Nacional
- Touraine, Alain. (1999). *¿Podemos vivir juntos? Iguales diferentes*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Valencia, Guadalupe (2007). *Entre cronos y kairós. Las formas del tiempo sociohistórico*. Barcelona: Editorial Anthropos.

Weber, Max. (1997). *Economía y sociedad*. México: Fondo de cultura económica

Weber, Max (2001). *El problema de la irracionalidad en las ciencias sociales*. Madrid: editorial tecnos

³ Es importante resaltar que en esta obra, publicada originalmente en Francia en el año 1893 como resultado de su tesis doctoral, Durkheim consigue identificar cierta ley histórica: el paso de sociedades “primitivas” ancladas en solidaridades mecánicas que funcionan como “moléculas sociales”, “una cohesión que une entre sí a los elementos de los cuerpos brutos, por oposición a los cuerpos vivos” (DURKHEIM, 1987, P. 153), y que por ende, se integran simbólicamente a partir de conciencias colectivas (BERIAN, 1990, P. 17). a sociedades “avanzadas” enraizadas en solidaridades orgánicas que operan como “función de cada órgano”, “donde la individualidad del todo aumenta al mismo tiempo que la de las partes” (DURKHEIM, 1987, P. 154), y que por lo tanto se integra social y simbólicamente a partir de cierta división del trabajo propiciada por representaciones colectivas (BERIAN, 1990, P. 17). Dado lo anterior, se puede colegir que en las ideas históricas del autor, se encuentra una concepción evolucionista de la historia y la sociedad.

⁴ Este texto fue publicado originalmente en 1912, logra exponer como la concepción del tiempo deviene en la modernidad, en una idea del tiempo pautado del conjunto de acciones sociales que desempeñan los actores sociales en sus vidas cotidianas (DURKHEIM, 1982, P. 9). una idea del tiempo que será elemento simbólico para la comprensión de la experiencia moderna de la velocidad y el ámbito de los cambios (VALENCIA, 2007, P. 5)

⁵ En esta obra, publicada en 1897, Durkheim intenta demostrar que el suicidio es un hecho social que puede estudiarse independientemente de los factores individuales (DURKHEIM, 1974). En este texto el autor logra de igual forma argumentar que la anomía demarca no una carencia de normas, sino sus límites (GIROLA, 2005, P. 32)

⁶ Este texto es publicado en 1902, con el interés de comprender y formar la voluntad, para este autor: “la voluntad no es, pues, un mero poder de autodeterminación ni un principio de libre arbitrio, es actuar de acuerdo con las normas, porque se ha comprometido y aceptado su justificación racional” (DURKHEIM, 2002, P. 33)

⁷ Por ahora, la estrategia puede verse como un plan que pretende permitir la mejor distribución de los recursos y medios disponibles a efectos de poder obtener aquellos objetivos deseados.

⁸ Para Karl von Clausewitz (1780 – 1831) en su libro *De la guerra (1980)*, la estrategia se refiere a la combinación de disposiciones y conducciones orientas hacia el fin de la guerra, es importante dejar claro que para este autor, cada guerra pertenece a dinámicas particulares no susceptibles de ser reducidas a recetas militares estandarizadas. Para el autor: “[...]se deduce la existencia de dos acciones completamente distintas : la *disposición y conducción* de estos combates y el *combinarlos entre sí para el fin de la guerra*. La primera constituye la *Táctica*, a la segunda la llamamos *Estrategia*” (1980:2° - I). Lo importante de esta concepción de la estrategia, en términos del espíritu originario de la universidad y no de la defensa de una mirada guerrerista para la atenuación de los conflictos, reside en la necesaria concienciación del fin que se persigue en toda acción humana, la cual demanda reconstrucciones

permanentes de cotidianidades que se naturalizan, que terminan volviéndose impenetrables en detrimento de los intereses que inicialmente les dieron origen.

⁹Para Michel de Certeau (1925 – 1986) en su texto *La invención de lo cotidiano* (1996), la estrategia podría entenderse como disposiciones de poder que construyen el mapa relacional de influencias e intereses en el que se inscriben las vidas individuales, y que cobijan formas de colonización y dominio de los medios de comunicación sobre la vida cotidiana, y las formas de resistencia cultural de interacción que se incuban en ellos. Por ello, para de Certeau el usuario de los productos culturales, no aparece como un ser inerme, sino como una audiencia activa, ya que desarrolla 'tácticas' de negociación en sus usos mediático-culturales, respuestas de contra-poder, prácticas furtivas, instancias de interacción social, bifurcaciones de libertad y supervivencia. Como contribución al tema de este escrito, la orientación de Certeau permite evidenciar la universidad no sólo como un escenario social de reproducción pasiva de las hegemonías culturales construidas históricamente, sino también, como un escenario de resistencia cultural, en el cual la estrategia podría entenderse como las disposiciones performativas que desde la universidad permiten la reinención del mundo, en definitiva, el 'arte de vivir' del que Certeau describe como 'hombre ordinario'.

¹⁰ Desde la perspectiva de Bourdieu, citado por Téllez, el campo es: “Una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones, definidas en su existencia por las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones, las situaciones actuales y potenciales en la estructura de distribución de las diferentes especies de poder (capitales), cuya posesión determina el acceso a los beneficios específicos que constituyen su “razón de ser” (Téllez, 2002:66). De esta forma el campo social queda configurado a partir de la tensión de fuerzas que entran en choque y que terminan por definir el estatus social y la apropiación o construcción de diferentes tipos de capitales: sociales, culturales, económicos y simbólicos. El campo de fuerzas que estructuran el espacio social, reivindica la condición del sujeto social, él cual representa en sí la apropiación de los acervos de conocimientos socialmente construidos, como configurador desde sus acciones de espacios sociales.

¹¹ Como lo expone Derrida: “He aquí lo que podríamos, por apelar a ella, llama la universidad sin condición: el derecho primordial a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo” (Derrida, 2002, p. 14)

¹² En este sentido, y cuestionando la situación formativa de los jóvenes universitarios alemanes, Habermas escribe: “La formación técnica, convertida en autodeterminación política de una sociedad emancipada, se piensa, desde el punto de vista de la crítica de la ideología, bajo el esquema de creación, extrañamiento y apropiación de lo extrañado. También la función del sistema de formación propugnado conserva la impronta de la crítica de la ideología: dicho sistema debe desenmascarar la apariencia de autonomía de la teoría pura y poner de manifiesto su dependencia con respecto a la Praxis social” (Habermas, 2000, p. 343)

¹³ Como lo expone el profesor Antanas Mockus (1994), la pedagogía se asume como disciplina reconstructiva: que más allá de las polémicas acerca de su estatuto epistemológico como saber propio del docente o como conjunto de enunciados filosóficos que orientan ese oficio, puede abordarse como el reconocimiento de unas prácticas de enseñanza que ponen en juego saber-cómo o “competencias” que el buen educador domina y no necesariamente explícita. La pedagogía será la reconstrucción del saber-cómo, dominado de manera práctica por el que enseña competentemente, hasta convertirlo en un saber-qué.

¹⁴ No se entiende aquí por formación pedagógica, la simple capacidad para exponer los contenidos disciplinarios propios de una profesión, ni el simple manejo instrumental de métodos de enseñanza. Se entiende por formación pedagógica, la configuración de competencias para la problematización,

conceptualización, aplicación e investigación de los intereses, conocimientos, métodos y estrategias que permiten la circulación de saberes en campos sociales diversos, que van desde el clásico ámbito institucional educativo – para este caso la universidad como institución social -, hasta las formas más heterogéneas de vinculación social – los mundos de la vida universitarios: culturas juveniles, mediaciones comunicativas, vida cotidiana, entre otros.

¹⁵ Como ejemplo de esta orientación positivista en la universidad, se encuentra la tecnología educativa fundamentada en la Psicología conductista y orientada al manejo operativo de la planeación por objetivos, el diseño curricular, la planeación de la clase, métodos de enseñanza programada, la evaluación del aprendizaje y el uso del material didáctico. Consiste en optimizar al máximo los procesos en términos de objetivos preestablecidos, de condiciones diagnósticas de entrada, de recursos y medios con que se cuenta y de control y evaluación de resultados. Historia reconocida por el profesor Mario Díaz (2000) como el auge de las concepciones desarrollistas, que pusieron en circulación nociones como desarrollo, modernización, progreso, cambio social, recursos humanos y a la luz de las cuales se produjeron transformaciones fundamentales en la estructura interna de la universidad. La idea central de esta orientación, es apostar por un ideal formativo del ser humano expresado en la configuración de “profesionales del conocimiento”, con muy escasa preparación para resolver los problemas que planteaba la vida cotidiana. Para el caso concreto del profesor universitario, su formación pedagógica queda reducida a la capacidad para transmitir los contenidos propios de la disciplina o asignaturas que enseña, a la capacidad para planear objetivos predeterminados según secuencias cerradas que parten de conductas de entrada, y conductas finales observables mediante el proceso de aprendizaje entendido como condicionamiento operante.