

LA DIMENSIÓN EDUCATIVA DE LA EXPERIENCIA SOCIAL: MEDIACIONES Y DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS¹

Por José Hleap B.
(johleap@yahoo.com)
Profesor Titular, Escuela de Comunicación Social
Facultad de Artes Integradas, Universidad del Valle
Cali, Colombia

EL presente artículo hace parte del proyecto de investigación «La sistematización de experiencias como movimiento latinoamericano de gestión de conocimiento» que el autor desarrolla como Tesis de Doctorado en Educación.

RESUMEN:

Este artículo presenta, mediante la trayectoria personal del autor, una elaboración conceptual y vivencial sobre la dimensión educativa de toda práctica social, que termina defendiéndola como «la experiencia de un vínculo interpelante (mediación simbólica) que le sucede a un cuerpo-sujeto en situación».

PALABRAS CLAVE: Dimensión educativa, Pedagogía, Experiencia, Dispositivo pedagógico, Mediación social.

¿De qué valdría el empecinamiento del saber si sólo sirviera para asegurar la adquisición de conocimientos y no, de cierta manera, el extravío del que conoce?

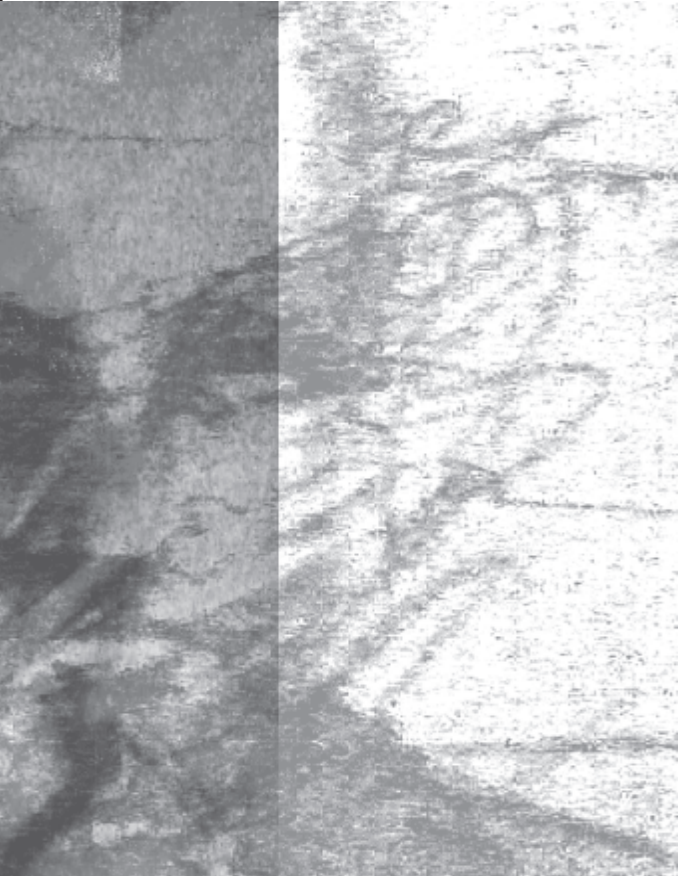
Michel Foucault



La necesidad de situar previamente un planteamiento en el ancho mar del conocimiento (el «estado de la cuestión» o «estado del arte») o al menos en la validez generalizable («universal») de un campo de problemas, como evidente requisito para asegurar su seriedad, rigurosidad y verdad, resulta una demanda ominosa al pensamiento², - ligada a cierta concepción de la investigación y del saber- al constituir una reserva de admisión, y por tanto una legitimación del *status quo* del campo o «disciplina», así como una pretenciosidad de quien la asume «exitosamente». Es claro que toda idea sobre una cuestión tiene una historia, resulta de posicionamientos e interpelaciones respecto a otras surgidas en el espectro (dispersión, en Foucault) de una trayectoria de pensamiento; pero, como lo ha propuesto Lyotard (1975), no se trata necesariamente de una «relación lúcida» (iluminada), sino que puede ser un «desplazamiento ligero»³, sin la certeza del dominio de una extensión (o «campo») , más un extravío que la tranquilizante seguridad de una eficacia probada, de «un éxito que sería una apropiación o posesión»: es la idea de «deriva». Frente a la ilusión narcisista del «dominio» de un campo y respecto a la concepción del conocimiento como un camino de progreso- en la ruta ajustada a la norma- y de sistematicidad, donde el verdadero aporte está en la superación del conocimiento anterior, nos recuerda el psicoanálisis (Follari, 1997:128) que «no hay recto camino sino derivas subjetivas diversas que nunca escapan al sufrimiento y la incompletud, derivas necesariamente arbitrarias ya que no hay modelos de normalidad sino modos de arreglarse con el mundo y la propia subjetividad -siempre conflictivos-...».

Lo anterior resulta ser mi invitación para que me acompañen en una *deriva* sobre «la dimensión educativa de la experiencia social». Como no parto de puerto seguro, quisiera utilizar mi propio recorrido a manera de hilo -espero no sea un cabo suelto- para encaminar el viaje.

El primer encuentro con el pensamiento pedagógico, con la idea -para nada generalizada en ese momento a este lado del mundo- de que la educación había que pensarla y podía/debía ser transformada, ocurrió en el año 1971⁴ cuando cursaba mi secundaria en una institución educativa *sui generis*, organizada fundamentalmente por profesores universitarios. En la sección primaria del colegio, un grupo de jóvenes docentes liderados por algunos padres de familia «libre pensadores», establecieron una manera de asumir la educación que nos sorprendió a todos: no más «materias» que cumplir, no más aula forzosa - de horarios precisos, edades homogéneas, espacios acotados rígidamente-, no más MAESTRO en mayúsculas, trabajo libre por grupos apoyado en facilitadores- libros, materiales pedagógicos y maestros-; todo un escándalo: el «método Cousinet»⁵. De repente, la manera como se ejercía la educación en el resto del colegio, que pretendía ser «de avanzada», fue fuertemente cuestionada, sobre todo porque creía que la vinculación en los



esenciales elementos de la dogmática y del escolasticismo, logra dar un salto fundamental al reivindicar la enseñanza en lengua romance sistematizando lo que luego sería el fundamento del currículo entendido como la propuesta de estructurar el saber por aprender en áreas o materias, capítulos, lecciones, para que cada cual aprenda «solo una cosa a la vez» y en un determinado orden. Esta organización curricular, fundamentada en la división del trabajo intelectual, fue a su vez el fundamento de un proceso en el cual el autoritarismo, la alienación y la atomización del saber se asumían como el punto de vista de la modernidad, vale decir de la burguesía en materia pedagógica. (Vallejo, Ciro y Hernandez, 1997:129)

La crítica a la educación tradicional en la propuesta «Cousinet», ubicada como parte de la «escuela nueva»⁸, «surgió en reacción a la actitud especulativa del idealismo y positivismo filosóficos», así como a su autoritarismo y «magistrocentismo». En el debate queda claro que con el movimiento de «escuela nueva» o «educación activa» se compartían sus críticas a la educación tradicional:

Vimos cómo, en ella, los estudiantes son considerados como seres débiles, incapaces, «menores de edad», necesitados de tutor, del guía espiritual que piense por ellos, de acuerdo a la descripción que de este proceso hace Kant. Entendimos cómo, desde este balcón, sólo se puede reivindicar un «universo pedagógico» marcado por la separación, con respecto al mundo, del recinto «escolar» reservado y dotado de vigilancia constante e ininterrumpida, sobre el «alumno».

Aunque esa no era la escisión peor: la más terrible es la que separa al estudiante que no sabe, del maestro asumido como depositario del saber.

Es en este contexto donde se va dando por sentado que existe un *contenido* de la enseñanza que se *transmite*.

Tal como ahora se sabe, esta tradición considera las «clases» (las aulas de clase con todo lo que ellas puedan tener por dentro), organizadas jerárquicamente, donde se estimula el trabajo de los estudiantes, ubicados en el mítico terreno de la pasarela por donde se puede ascender de categoría, a expensas del otro: se asiste

contenidos educativos de elaboraciones conceptuales en ese momento renovadoras del pensamiento universitario colombiano (fundamentalmente la lectura estructuralista del marxismo, el psicoanálisis, la lingüística de una parte y la teoría de conjuntos y el constructivismo para las matemáticas y las ciencias básicas) traían de suyo una educación transformadora.

Convencidos de estar criticando en la práctica la educación burguesa mediante la constitución de sujetos críticos que, apoyados en «los desarrollos actuales de la ciencia», se asumieran como productores de conocimiento y seres reflexivos, por tanto capaces de cuestionar desde la razón «la ideología dominante»; los partidarios de la educación como se estaba implementando antes del «experimento Cousinet» consideraban que «la pedagogía no es una ciencia, ni siquiera existe una pedagogía única» sino una disputa por la forma de construir sujetos, ya que «la pedagogía, pues, independientemente de las veleidades de los científicos de la educación, es un *saber* y un *saber-hacer-sujetos* en función del *poder*» «(Vallejo, Ciro y Hernandez, 1997:216)⁶. En este sentido, se ubicó la «nueva propuesta» como un avance frente a la «pedagogía tradicional, originada en Comenius»:

Como se sabe, Juan Comenio⁷, dio una importante batalla contra los fundamentos de la escuela medieval. Manteniendo

a las clases para ascender. Tal esquema individualista plantea una rivalidad entre adversarios oficiales (los émulos) que deben poner de manifiesto las fallas de sus contrincantes (...)

En esta perspectiva es el maestro quien organiza la vida, las actividades y vela por el cumplimiento de las reglas; es él quien resuelve los problemas y reina en este universo «puramente pedagógico».

Aquí también esta pedagogía apunta a la transmutación de los deseos del niño, observable...en los cambios de conducta, en las modificaciones de su comportamiento. (Vallejo, Ciro y Hernandez, 1997:51)

La crítica compartida a la educación tradicional llevó a los docentes a dejar en claro la base común que en cuestiones pedagógicas estaba orientando el trabajo en el colegio, la impugnación de la «educación bancaria»:

Primero, en el de cuestionar este tipo de educación que venimos describiendo en la cual se plantea como «objetivo» la acumulación del saber, el almacenamiento (bancario) del conocimiento como aspiración, tanto de la formación individual, como de la de los «grupos».

En segundo lugar, en el sentido de la ubicación paciente, *inactiva*, del estudiante que, decidido a aprender, tiene que ponerse en actitud de «recibir» la buena nueva del saber que le «llega» absolutamente desde afuera, sin contar con su propio manejo.

Esto nos llevó a asumir que quien estudia no es un receptáculo susceptible de ser llenado de datos. Esto, como se ve, está en contradicción también con la idea según la cual la educación es una dinámica en la cual «las viejas generaciones le transmiten a las nuevas sus valores y saberes»⁹

Llegamos por esta vía a la concepción según la cual el saber no puede ser «transmitido», no se puede traspasar o trasvasar de un lado a otro, de un receptáculo cerebral a otro. (Vallejo, Ciro y Hernandez, 1997:57)

No obstante, las concepciones pedagógicas se distancian fuertemente a la hora de plasmar ese «saber y saber-hacer-sujetos», particularmente sobre la concepción de conocimiento y de sujeto, así como de la relación entre el ámbito pedagógico y la sociedad. Para los partidarios de la «escuela nueva» el experimento pedagógico propuesto se fundaba en la autonomía del mundo escolar respecto a la sociedad y, por tanto, en la capacidad transformadora de una pedagogía centrada en el aprendizaje y la libertad de los niños, apoyada en los conocimientos de la psicología así como en técnicas y métodos concretos; una «*Pedagogía Social*», en la cual la escuela se convierte en el lugar para la educación transformadora frente a la asignación social de los destinos humanos. Para la «pedagogía dialéctica», la autonomía y el poder transformador de lo escolar eran una ilusión liberal, pues la escuela no solo dependía de la estructura social sino que no tenía el monopolio de lo pedagógico:

...hay evidentemente una pedagogía implícita (y muchas veces explícita) en todas las prácticas que articulan el conjunto de la práctica social: Hacen «pedagogías» los medios de «comunicación», la dinámica de los sindicatos y de los partidos (considerada o no de manera explícita en la aplicación de los estatutos), las maneras de la mesa y las fórmulas de cortesía, las articulaciones de la empresa, sea ésta una fábrica, una factoría o un espacio de prestación de servicios; hacen pedagogías el deporte, y desde luego las hacen las iglesias...lo interesante del asunto está en el hecho según el cual una apuesta pedagógica que se organiza como discurso dominante en un determinado momento en la escuela (entendida como el conjunto de la institución escolar), corresponde con sus pasos contados al esquema pedagógico de producción (y reproducción) de los sujetos en el conjunto de la sociedad (Vallejo, Ciro y Hernandez, 1997:216).

Mientras que para Cousinet (en la versión implementada en el colegio) la educación debe centrarse en el aprendizaje, asumiendo al niño en general como un ser activo, un investigador con sus propios intereses y preocupaciones, que se apoya en sus pares (grupo)

para conocer el mundo y la escuela es un medio propicio en la que el niño desarrolla su aprendizaje; para la pedagogía dialéctica «no se puede ni en pedagogía, ni en investigación hablar del hombre abstracto, ni del niño abstracto.(...) Salvar el individuo, dejando intactas las condiciones históricas de su *despelote*, es una pretensión que no se puede mantener, cuando la idea de transformar a la realidad y a los individuos, a la cotidianidad y a la esperanza, está en el camino» (Vallejo, Ciro y Hernandez, 1997:71).

La discusión giró en torno a si el «*laissez faire*» forma y transforma a los sujetos o simplemente los deja conforme a la ideología dominante, a la pereza, apatía e indiferencia promovidas por el individualismo e intersubjetivismo (la propuesta de grupo de pares) liberal de la libertad abstracta; lo que tiene consecuencias en la producción de conocimiento, pues condena al sujeto a sus opiniones y creencias (*doxa*) sin proporcionar condiciones para la superación del entendimiento a nivel de la razón (*logos*). También se debatió el papel del maestro; si su saber y saber-hacer queda reducido a crear «ambientes de aprendizaje» que faciliten la exploración abierta del niño (el libre desarrollo de su personalidad) o consistía en *problematizar* sus creencias y opiniones y ampliar o transformar los límites de su percepción del mundo¹⁰, desarrollando «reestructuraciones desde dificultades apropiadas¹¹».

Una lectura que encontré mucho después me hizo recordar el talante de las críticas que en esa época se hicieron, en el colegio, a la propuesta Cousinet:

La ilusión de todos aquellos que han querido inspirarse en Rousseau dentro de una práctica pedagógica real, que han querido hacer de él un maestro (el maestro que habría interrumpido la reproducción escolar servil de los maestros), especialmente todo el movimiento llamado Nueva Educación, es haber tomado a la letra el *Emilio*, haber entrado en su maquinación y haber hecho de él un modelo pedagógico, es decir, haber creído de hecho en las virtudes del liberalismo. Haber creído que el liberalismo (siempre ligado a una ideología de la naturaleza) podía, aplicado a la pedagogía, librarnos (librar a la escuela) de las fechorías del capitalismo, del cual es justamente la envoltura. Desde allí, en el campo ilusoriamente cerrado de una escuela ideal, se ha desarrollado toda una mitología del niño: aquel que debe ser conocido, observado (ideología experimental), respetado, reverenciado (regreso del cristianismo en las formas de la sociedad burguesa), todo un mito de la naturaleza y del desarrollo: «El niño no debe ser educado desde fuera, debe educarse desde dentro; debe formarse y no recibir una impresión; debe instruirse y no ser llenado de conocimientos; en una palabra debe desarrollarse»(Claparède). La supuesta ciencia del niño se convierte en mística de la niñez, sueño de una salvación por la escuela. (Rabant, 2008:249)



Y también:

El *Emilio* nos lleva entre los bastidores de la escena pedagógica, ahí en donde se maquinan sus artificios, en donde se monta el simulacro de una omnipotencia que atrapa al alumno en la trampa de su liberalismo: «Le dejo, en verdad, la apariencia de la independencia, pero nunca me estuvo más sujeto, puesto que lo está porque quiere estarlo.» Se puede decir que este simulacro es el modelo reducido de lo que se ha desarrollado en todo el campo de la sociedad liberal para encubrir la explotación de la que es el verdadero resorte, tanto tiempo ha sido necesario para que la ironía desesperada del *Emilio* tome toda su dimensión política. (Rabant, 2008:249)

Finalmente, la cuestión del Cusinet - su desactivación en el Colegio- fortaleció la reflexión sobre pedagogía en la que participaron no solo alumnos y maestros si no también los padres de familia, adoptando -aunque no de manera absoluta- la idea de desarrollo cognitivo del alumno: «pretendemos así, que él adquiera una madurez que le permita proyectarse positivamente en la sociedad, madurez que solamente se puede alcanzar mediante la proporción de una determinada ilustración, independencia de pensamiento y capacidad de juicio propio, obtenidos gracias a una educación escolar intensiva y muy exigente»(Delgado, 1994).

La experiencia de participar en este debate sobre la educación, de conocer de manera explosiva- y seguramente dogmática- los distintos planteamientos pedagógicos y la certidumbre sobre las consecuencias que a mi propia formación acarrearía cualquiera de las opciones asumidas, marcó de forma indeleble mi interés por la pedagogía. La idea de la pedagogía como un saber y un saber-hacer-sujetos en relación con el poder; la crítica a la educación bancaria, la revalorización del aprendizaje y del niño como ser pensante pero socialmente ubicado o «sujeto»¹² y de la enseñanza y el maestro pero en minúsculas, ocupado de problematizar nuestras elaboraciones, de confrontar nuestro conformismo y de vincularnos con un mundo de ideas sobre el mundo; la relación estrecha entre la escuela y la sociedad en que vivimos, pero en una relación que no consiste solamente en reproducción sino también en impugnación y

transformación; la certidumbre de que lo pedagógico no era exclusividad de la escolaridad sino una dimensión de toda práctica social y el sentimiento de compromiso con el cambio de esta sociedad desde la «ilusión pedagógica»¹³ de la transformación posible de los sujetos; me hicieron partícipe de dos experiencias pedagógicas que le dieron sustrato a mi trabajo como educador, antes de mi formación universitaria: El pensamiento sobre la educación en Paulo Freire y la «Contra escuela Frank Kafka».

En la «pedagogía del oprimido» (Freire, 1972) encontré respuesta (y manera de aplicación) a mi inquietud sobre el quehacer político transformador, ligado para mí al trabajo en el ámbito de la educación¹⁴. Descubrí en el pensamiento de este autor la ratificación de varias de las opciones que había asumido en el debate en el colegio y un modo de trabajo (los temas generadores, la codificación pedagógica¹⁵) que implementé - con variaciones- en mi trayectoria como educador. Particularmente importantes para mí conceptualización de la dimensión pedagógica fueron las ideas de la educación como «situación gnoseológica», como «acto cognoscente» y el «objeto cognoscible» como «mediatizador» de una relación dialógica; abriendo así en lo pedagógico, además de las relaciones de poder y reproducción social, las de conocimiento e interpelación:

En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir «conocimientos» y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación «bancaria», sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes —educador, por un lado y educandos, por otro—, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador—educandos. Sin esta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible. (Freire, 1972:80)

Además, como lo destaca Martín Barbero (2008:23), en Freire la pedagogía se convertía en praxis cultural y praxis política, al reivindicar «la textura dia-lógica de la comunicación»:

Solamente el dialogo, que implica el pensar critico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin esta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza. (Freire, 1972:104)

Con estas ideas sobre la educación llegué, animado por la aproximación que al psicoanálisis y al materialismo histórico había obtenido en el colegio, al grupo que reunido en torno a la figura de Estanislao Zuleta (1935-1990) quería emprender la experiencia de una «contra-escuela».

En una reunión bastante informal, en donde haciendo gala de ingenuidad y valor (la ignorancia es atrevida, dicen) despache mis planteamientos sobre lo que debería ser una contra escuela, recibí de Zuleta dos preguntas insólitas: la primera, ¿qué te apasiona, qué te gustaría hacer?, la respondí nombrando dos campos en los que me debatía en mi futuro profesional, la literatura y la entomología, obteniendo una frase tajante, «ya sabes lo que vas a hacer... *el escarabajo de oro*¹⁶». La segunda, aún más desconcertante para mí, con una mirada de soslayo y una sonrisa sarcástica, «¿leíste *el príncipe idiota*? Según tu propuesta educativa, eres Mishkin, el príncipe idiota». La vergüenza de haber promulgado mi pasión por la literatura y no haber leído esa obra de Dostoievsky era pálida, al lado de lo que asumí como una violenta descalificación a mis planteamientos educativos.

Salí precipitadamente de su casa y en el camino me alcanzó uno de sus «discípulos»-asumo la carga religiosa que tiene el término- diciendo «tenés que entender lo que te dijo el maestro; el príncipe Mishkin es un personaje mesiánico, el paradigma del hombre bueno, pura sinceridad, compasión y humildad, y se convierte en un defensor público de estas virtudes, pero es derrotado finalmente por sus propios odios y deseos. La pregunta te confronta con el idealismo de tu propuesta educativa frente al poder transformador que le otorgas a tu trabajo, te obliga a mirar tu deseo en la escena, la realidad del inconsciente¹⁷». Con lo que le pude entender a mi compadecido amigo, no sólo leí *el príncipe idiota* sino que devoré los planteamientos que en *Ruptura*¹⁸ y en algunos

escritos freudianos se hacían en torno a la educación y días más tarde me vinculé -aunque de modo puntual- a la *contra escuela Frank Kafka*. La idea de educación que conservé de esta experiencia- tal vez la única clara en ese momento- la vi después plasmada en una entrevista a Zuleta, «La educación y los maestros nos hicieron un mal favor: nos ahorraron la angustia de pensar»(Zuleta, 1995-originalmente 1985- :22).

Este episodio me obligó a poner en cuestión la ilusión pedagógica racionalista (tanto la Freireana como la Piagetiana¹⁹), particularmente la idea de Freire de la «concientización» en términos de superación de la *doxa* desde el encuentro interpelante entre dos sujetos que «desmitifican el mundo» desde su conciencia reflexiva (logos). Desde este momento en adelante acogí, en mi elaboración sobre lo pedagógico, el planteamiento según el cual «el hombre no se agota en la conciencia que tiene de sí, está habitado por símbolos eficaces que provienen de dramas interpersonales. La proyección, que ve en el otro nuestra propia tendencia, la introyección, que asume como propios sus atributos, son movimientos de un ser que está constituido por sus relaciones con los otros» (Zuleta, 1994:238). La idea de que «el inconsciente es lo no-sabido de un saber, es decir, un saber que no tiene sujeto, un sujeto que sepa» (Lacan, 1973:12), y que «la realidad en tanto que *dato* constituye un obstáculo para la emergencia de la verdad, el *yo* en tanto que objeto se interpone como una pantalla a la productividad del sujeto» (Pontalis, 1971:32) agregaron la inquietud por la *eficacia simbólica* de la dimensión educativa a mi preocupación por lo pedagógico.

En la Universidad, aunque entré primero a una licenciatura -paralelamente con mi formación en ciencias biológicas-, fue poca la reflexión pedagógica que no estuviera enmarcada - en marco de hierro- dentro de la lectura estructuralista²⁰ de la sociedad: En lingüística, antropología, semiótica y en literatura, así como sobre la ideología, la sospecha -que compartía- estaba puesta sobre una productividad transindividual generada por las relaciones entre los elementos de un sistema (sea social, lingüístico, de parentesco, etc.); la estructura no era una realidad empírica observable sino un modelo explicativo para esa productividad. La generación de modelos conceptuales explicativos que permitieran dar cuenta del funcionamiento material de la ideología, más allá de las ilusiones



de los sujetos, llevó a Althusser a definir la relación entre sujeto y estructura, en estos términos:

Diremos pues, considerando sólo un sujeto (un individuo), que la existencia de las ideas de su creencia es material, en tanto esas ideas son actos materiales insertos en prácticas materiales, reguladas por rituales materiales definidos, a su vez, por el aparato ideológico material del que proceden las ideas de ese sujeto. Se ve así que el sujeto actúa en la medida en que es actuado por el siguiente sistema (enunciado en su orden de determinación real): ideología existente en un aparato ideológico material que prescribe prácticas materiales reguladas por un ritual material, prácticas éstas que existen en los actos materiales de un sujeto que actúa con toda conciencia según su creencia. (Althusser²¹, 1969:35)

En este tono, que ratificó algunas de las convicciones que ya tenía sobre lo educativo y retó mi persistente «ilusión pedagógica», el autor afirma que en el capitalismo el aparato ideológico de estado (AIE²²) dominante es la escuela (la educación, en sentido amplio):

Naturalmente, los mecanismos que producen este resultado vital para el régimen capitalista están recubiertos y disimulados por una ideología de la escuela universalmente reinante pues ésta es una de las formas esenciales de la ideología burguesa dominante: una ideología que representa a la escuela como un medio neutro, desprovisto de ideología (puesto que es... laico), en el que maestros respetuosos de la «conciencia» y la «libertad» de los niños que les son confiados (con toda confianza) por sus «padres» (que también son libres, es decir, propietarios de sus hijos), los encaminan hacia la libertad, la moralidad y la responsabilidad de adultos mediante su propio ejemplo, los conocimientos, la literatura y sus virtudes «liberadoras».

Pido perdón por esto a los maestros que, en condiciones espantosas, intentan volver contra la ideología, contra el sistema y contra las prácticas de que son prisioneros, las pocas armas que puedan hallar en la historia y el saber que ellos «enseñan». Son una especie de héroes. Pero no abundan, y muchos (la mayoría) no tienen siquiera la más remota sospecha del «trabajo» que el sistema (que los rebasa y aplasta) les obliga a realizar y, peor aún, ponen todo su empeño e ingenio para cumplir con la última directiva (¡los famosos métodos nuevos!). Están tan lejos de imaginárselo que contribuyen con su devoción a mantener y alimentar, esta representación ideológica de la escuela, que la hace tan «natural» e indispensable, y hasta bienhechora, a los ojos de nuestros contemporáneos como la iglesia era «natural», indispensable y generosa para nuestros antepasados hace algunos siglos. (Althusser, 1969:25)

Frente a esta monstruosidad (tanto la de la eficacia de la escuela como AIE, como la del determinismo reproductivista²³ en el pensamiento de Althusser), el espíritu mesiánico de Mishkin se revela, volviendo a Freire (ingreso al grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle), al trabajo pedagógico-político-cultural en la Educación Popular y en «medios alternativos» de Comunicación lo que luego se convirtió en interés investigativo²⁴ - en una síntesis entre la semiótica, la etnografía y la investigación acción participativa- por experiencias «educativas» de sectores populares y por comprender la eficacia «pedagógica» de los medios masivos en las experiencia cotidiana de estos sectores. Leyendo desde el concepto Freiriano de «codificación pedagógica» las «técnicas Freinet de la escuela moderna» (1979), adelanté una serie de experiencias pedagógicas en las cuales el uso escolar de las historietas (*comics*), la prensa diaria, el video y el teatro constituían *mediaciones*²⁵ desde donde era posible comprender la dimensión educativa -su eficacia simbólica- de la comunicación social.

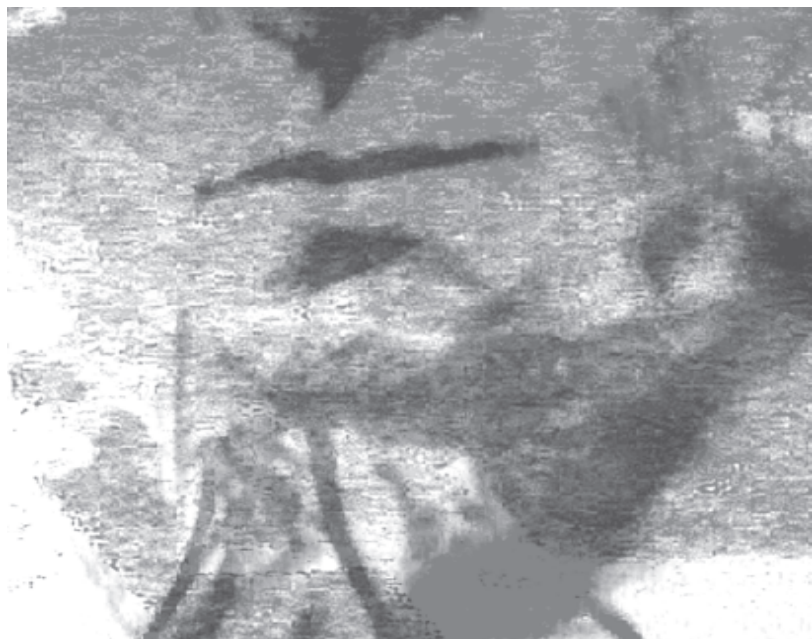
Un resultado no previsto de estas experiencias fue el retorno problematizado de la relación entre estructura social y acontecimiento de sentido²⁶. Esta inquietud me llevó a vincularme al Equipo de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad del Valle que tenía a su cargo el proyecto «Modelo Pedagógico Integrado para las Normales Demostrativas²⁷» (1985), en el cual se buscaba incidir en la formación de los maestros del Valle del Cauca mediante un conjunto de materiales «autoformativos» que en su elaboración e implementación afectarían la estructura curricular (selección, secuencia y ritmo) de las Normales.

En las discusiones del grupo se echó una mirada crítica a los estudios sobre la educación en Colombia realizados entre la década del sesenta y mediados de los ochenta, resaltando como al final de este período, en reacción al talante cuantitativo, macro-estructural e institucional que hegemonizó la investigación previa, se fortalece la investigación cualitativa de carácter etnográfico. Luego de señalar los aportes y limitaciones de este enfoque para la investigación que emprendíamos, se estableció la *dimensión pedagógica* que implicaba el proceso etnográfico mismo, sobre todo en los enfoques críticos, señalando que en esto -más que en los resultados- estaba el aporte fundamental para nuestro trabajo:

Tenemos, entonces, que la investigación etnográfica está ligada a un tipo particular de pedagogía que mira el proceso de investigación como un proceso de interacción (socialización) entre sujetos, en el proceso de construcción de una realidad y de formación de una identidad social.

Se puede pensar que la pedagogía implícita en la etnografía es una pedagogía participativa, cooperativa, ampliamente verbalizada, donde los individuos organizan y elaboran de acuerdo con sus propias experiencias; una pedagogía que enfatiza en los procesos por medio de los cuales los significados son construidos y no una actividad aislada y privada. Se puede pensar, también, que la estructura de las relaciones sociales intrínseca a la investigación etnográfica determina nuevos principios de comunicación y nuevas formas de experiencia educativa, los cuales configuran, a su vez, nuevas formas de conciencia (pedagógica).

Por lo tanto, es necesario considerar, desde la perspectiva del proyecto, que si los resultados de la investigación etnográfica deben ingresar al currículo también debe ingresar su metodología y técnicas en los procesos de selección, transmisión y criterios de evaluación. En esta forma, el proceso educativo crearía una dimensión y el código educativo una nueva estructura. (Chávez, Díaz, Hleap, Támara y Zúñiga, 1985: 20)



Esta concepción de *pedagogía*, como dimensión «implícita» de una práctica social, en este caso investigativa, así como la manera en que se describe su funcionamiento (las estructuras de relaciones sociales -relaciones de poder-, los principios de comunicación -relaciones de control-, formas de conciencia y construcción de realidad -relaciones de conocimiento-) fundamentaron lo que después de esta investigación se convirtió en mi modo de asumir la comprensión de la dimensión pedagógica en cualquier experiencia social.

Pese a que lo etnográfico del MPI solo sirvió realmente como soporte factual para la eficacia descriptiva (en una lógica deductiva) de la perspectiva de análisis de los *modelos pedagógicos*²⁸ soportada en la teoría de la *transmisión cultural* de Basil Bernstein²⁹, el acercamiento y trabajo con los alumnos, los padres de familia y los maestros de las Normales de Guacarí, Zarzal y Roldanillo³⁰ posibilitó una comprensión menos determinista y más abierta a la resistencia, impugnación y transformación de lo educativo, sobre todo porque el proyecto mismo pretendía generar cambios en sus principios y prácticas desde la «pedagogía implícita» de la etnografía. En mi caso, este acercamiento simultáneo a la teoría de la transmisión cultural de Basil Bernstein³¹ y a la cotidianidad de las Normales me permitió no perder de vista el carácter de interpretación (en el sentido perspectivista) que tenía la teoría, lo que facilitó una apropiación metafórica del concepto de *dispositivo pedagógico*³²: la dimensión educativa de toda práctica social puede ser comprendida como la eficacia de un dispositivo pedagógico.

Bernstein retoma el concepto de «dispositivo lingüístico»³³ para definir comparativamente las características de este dispositivo de «control simbólico»:

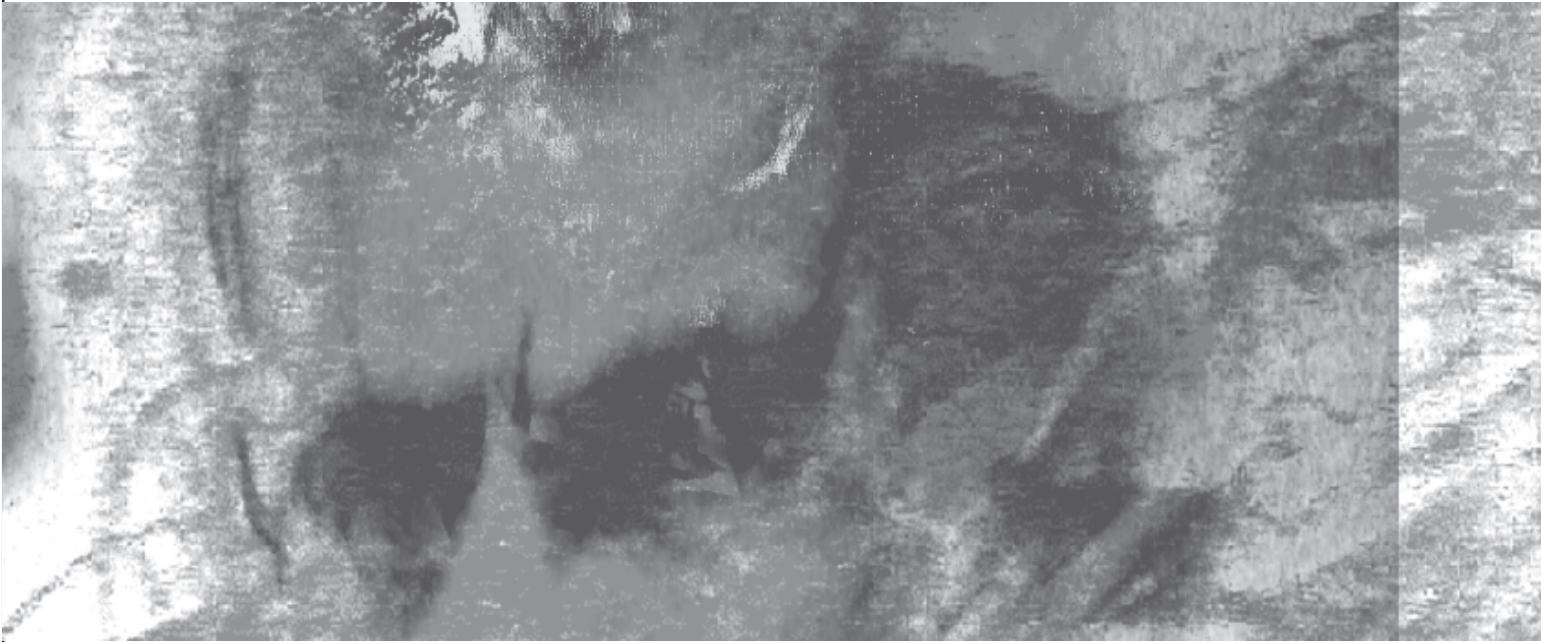
El dispositivo pedagógico hace posible un gran conjunto potencial de resultados comunicativos semejantes a los del dispositivo lingüístico. Las formas de realización del dispositivo pedagógico, así como las de realización del dispositivo lingüístico, están sujetas a reglas que varían con el contexto. (Bernstein, 1998: 58)

Particularmente importante para mi apropiación del concepto de dispositivo pedagógico es la insistencia de Bernstein en el carácter no determinista, de eficacia limitada, como «lugares de apropiación, conflicto y control», de los dispositivos y el énfasis en la capacidad de ciertas prácticas de comunicación para subvertir las reglas del dispositivo pedagógico:

Tanto el dispositivo lingüístico como el pedagógico se convierten en lugares de apropiación, conflicto y control. Al mismo tiempo, hay una diferencia fundamental entre ambos. En el caso del dispositivo pedagógico, cosa que no ocurre con el lingüístico, es posible obtener un resultado, una forma de comunicación que puede subvertir las reglas fundamentales del dispositivo. (Bernstein, 1998: 58)

El dispositivo pedagógico actúa como regulador simbólico de la conciencia; la cuestión es: ¿qué regula, qué conciencia y para quién? Es una condición para la producción, la reproducción y la transformación de la cultura. No obstante, este dispositivo no es determinista en cuanto a sus consecuencias. Su eficacia está limitada por dos características diferentes:

1. *Interna*: no es determinista por una razón inherente al dispositivo, como ya he mencionado. Aunque el dispositivo está para controlar lo impensable, en el proceso de control de lo impensable, hace posible que lo impensable quede al alcance de los sujetos. En consecuencia, en el interior del dispositivo reside su paradoja: no puede controlar aquello para cuyo control se ha creado.
2. *Externa*: la razón externa por la que el dispositivo no es determinista es que la distribución de poder que se expresa a través del dispositivo crea lugares potenciales de cuestionamiento y oposición. El dispositivo crea en sus realizaciones un campo de batalla entre distintos grupos que pugnan por apropiarse de él, porque quien lo consiga, tiene el poder para regular la conciencia. Quien se apropie del dispositivo se apropia de un lugar fundamental para el control simbólico. El mismo dispositivo crea un campo de batalla para quienes pretenden apropiarse de él. (Bernstein, 1998: 66)



Como lo señala Díaz (1990b: 56), «el dispositivo pedagógico está asociado a formas de poder, a principios de comunicación (principios de control) y a la generación de competencias (y control de sus realizaciones) que se objetivan y que pueden entrar en un juego de distribuciones y de jerarquías que remite a la distribución del poder»; se podría plantear, entonces, que el dispositivo pedagógico establece una mediación entre el lugar social y la experiencia simbólica: «la pedagogía no sólo es una condición para la producción/ transformación de las relaciones de poder sino, también, una condición para la constitución/recontextualización de formas específicas de cultura, saber y práctica» (1990b:44); es, en este sentido, la dimensión articuladora entre posiciones y disposiciones sociales y la productividad simbólica (de sujetos, representaciones y prácticas) o, expresado en términos más antropológicos, la condición de una *eficacia simbólica*³⁴.

Esta idea de la dimensión educativa de toda práctica social como la condición de una eficacia simbólica (dispositivo pedagógico) termina por reunir en una urdimbre conceptual los distintos cabos sueltos de mi «formación» en pedagogía, gracias a «la poligénesis del concepto de dispositivo y su gran plasticidad» (Moro Abadía, 2003:31): permite la interlocución entre la teoría de la transmisión cultural (Bernstein) y la arqueología del saber (Foucault); entre las elaboraciones sociológicas de la educación y las antropológicas y psicoanalíticas; entre las concepciones reproductivistas de la educación (Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, Bourdieu y Passeron, entre otros) y las «teorías de la producción» o de la resistencia (Willis, Giroux, Apple y McLaren, entre otros). Es necesario aclarar que la definición de «dispositivo pedagógico como la condición de una eficacia simbólica» se origina en una lectura del concepto como metáfora y, por tanto, no retoma a pie puntillas las precisiones de Bernstein y Díaz sobre el discurso pedagógico, las reglas de distribución, recontextualización y evaluación, que consideran fundamentales para comprender la *transmisión cultural* y esto, fundamentalmente, porque afirmo que son categorías -en su uso monolítico- adecuadas para explicar un dispositivo pedagógico particular, el *Dispositivo Pedagógico Moderno* centrado en lo escolar (como lo reconoce Díaz, 1990b: 63). Es esta consideración importante, pues en su condición de metáfora comprensiva abierta, concebida, según Moro Abadía (2003) como una retícula de interpretación que permite pensar fenómenos socio-culturales en tanto espacios topológicos en esquema no totalizante (estructura) de red (multiplicidad), es que admite las interlocuciones que aquí planteo. Un aporte en este sentido ha sido el esfuerzo de Mario Díaz por pensar «los dispositivos pedagógicos post-modernos»:

La gran teoría del dispositivo pedagógico ha dado paso a las teorías de los dispositivos. La pluralidad de dispositivos pedagógicos nos ofrece la perspectiva de describir la fragmentación y multiplicación de las posiciones del sujeto. La subjetividad no es ya la relación particular de un sujeto con un discurso sino la relación de un sujeto con una pluralidad de discursos. En este sentido, también se fragmenta la categoría de la experiencia ubicada dentro de una red múltiple de relaciones de poder.

Detrás de la fragmentación del dispositivo pedagógico asistimos a la dispersión de formas de comunicación, y al surgimiento de nuevas prácticas de control más simples, racionales, analíticas y funcionales. El contexto de la experiencia se semiotiza y es remplazado por la fragmentación analítica de experiencias. El principio generativo que regula la producción/reproducción de la experiencia se constituye como un principio semiótico generativo de una multiplicidad de prácticas posibles que privilegia sin embargo las prácticas sociales y culturales hegemónicas. (Díaz, 1990b: 63)

Esta descanonización de un poder totalizante deslegitima, a su vez, la idea de un dispositivo pedagógico único en favor de dispositivos concretos y locales con sus poderes locales, múltiples y móviles, productivos, fragmentados e infraestructurales (Foucault, 1978; 94-95). También deslegitima la idea de los discursos disciplinarios, con sus reglas, métodos y códigos, en favor de la dispersión de posiciones interpretativas y regionalizadas, no subordinadas ni a los límites de las disciplinas ni a las limitaciones del discurso. (Díaz, 1990b: 64)

Otros autores, como Roberto Follari (1997) en su lectura psicoanalítica de la educación, asumen un concepto de «dispositivo pedagógico» cercano al sentido propuesto³⁵ e incluso resuelven criticar el dispositivo pedagógico moderno, desde la imposibilidad de cumplimiento de su «ilusión pedagógica»:

Cierto es que el dispositivo pedagógico puede y debe ser criticado: en su nombre se construyeron a la vez discursos y prácticas bajo la idea de «formar» al sujeto según un deber/ser establecido sin análisis suficiente de las limitaciones inherentes al moldeamiento de la subjetividad. (Follari, 1997: 7)

La Pedagogía fue el saber que cumplió funciones en este naciente dispositivo de poder, y no requirió tanto apelar a las galas de la alta ciencia, como a la suposición de la bondad intrínseca del niño, a su pretendida inocencia y asexualidad, a la idealización del maestro como desinteresado pastor de almas, receptor del

legado de padres y sacerdotes. (Follari, 1997: 58)

Toda la pedagogía clásica ha sido una serie sistemática de recomendaciones acerca de cómo limitar las tendencias socialmente negativas de los sujetos, suponiéndolas pasibles de desaparición, asumiendo que es factible eliminar de cuajo la hostilidad o las necesidades de descarga libidinal. En este sentido, se ha asistido a una interminable serie de modalizaciones discursivas de un mandato único organizado por el terror al desorden pulsional y su consiguiente reto a la organización social (Follari, 1997:17).

La manera como este dispositivo actúa, ha llevado a Follari a plantear que la metafísica occidental es pedagógica:

Si por metafísica se entiende el *logocentrismo*, el miedo a la huella y la diferencia a partir de la homogeneidad del concepto y del refugio en la idealidad del sentido, sin duda que cabe aquí un lugar de peso para la Pedagogía. Si ésta se organiza como estipulación de los pasos a seguir desde una condición fáctica determinada hacia algún «deber ser» que se fije, el conjunto de la existencia se definirá como simple preparación-para-el-futuro: liquidación del instante en aras del proyecto. Y más sutilmente, imposición del esquema propio de lo logocéntrico: según este, hay en la vida un sentido a priori que seguir, o al menos uno que obtener, de la experiencia. Hay que someter ésta al orden que permite su compatibilidad con el prefijado sentido. La experiencia es siempre copia de alguna idealización previa, cuerpo que imita lo no corporal, escape de la carne, sometimiento a un Orden inscripto en el libro de la Naturaleza o de Dios. La vida como representación, como actuación de algún guión anterior que permanentemente hay que consultar y confirmar. (Follari, 1997:17)

Otro autor que comparte la idea de «Dispositivos pedagógicos» como «concretos y locales, múltiples y móviles, productivos, fragmentados e infraestructurales» es Jorge Larrosa, quien refiriéndose a la modulación de la «experiencia de sí» (Foucault), plantea:

Para mostrar la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí

tendremos que focalizar la atención en la forma compleja, variable, contingente, a veces contradictoria, de los dispositivos pedagógicos. No hay lugar, pues, para los universales antropológicos. Ni tampoco para ocultar el carácter constitutivo, y no meramente mediador, de la pedagogía. Lo que sea el ser humano en tanto que mantiene una relación reflexiva consigo mismo no es sino el resultado de los mecanismos en los que esa relación se produce y se media. Los mecanismos, en suma, en los que el ser humano se observa, se descifra, se interpreta, se juzga, se narra o se domina. Y, básicamente, aquellos en los que aprende (o transforma) determinadas maneras de observarse, juzgarse, narrarse o dominarse. (Larrosa, 1995: 291)

Aunque el concepto de «dispositivo pedagógico» me encaminó en la búsqueda de una comprensión cada vez más adecuada de la dimensión educativa en la comunicación y en la intervención social (las dos líneas de mi trabajo), la perspectiva de la transmisión cultural resultaba todavía insuficiente para dar cuenta de la interpelación (Althusser) de los sujetos, de lo que los sujetos hacen y ponen de sí³⁶, de las maneras como se incorpora, se resiste o se transforma esa eficacia simbólica (lo que le hace el público al dispositivo pedagógico, en términos de U. Eco, 1979:218-235). En esta búsqueda conocí, gracias al interés de Jesús Martín Barbero por la propuesta teórica del autor, el «paradigma de la mediación social» de M. Martín Serrano:

«La mediación pretende ofrecer un paradigma adecuado para estudiar todas aquellas prácticas, sean o no comunicativas, en las que la conciencia, las conductas y los bienes entran en procesos de interdependencia. El investigador no puede recurrir en estos casos a modelos meramente cognitivos, exclusivamente de comportamiento, o solamente de producción. La necesidad de un enfoque basado en el análisis de la mediación se hace sentir cuando el manejo de la información, de los actos, de las materias, se manifiesta como una actividad que no puede ser disociada ni analizada por partes.»(Martín Serrano, 1986:22)

Para la lectura que realicé en ese momento, Martín Serrano me resultaba muy cercano al

planteamiento de Bernstein sobre la necesidad de «indagar cómo se transforma la experiencia social en experiencia simbólica y en cómo dar cuenta de los procesos de reproducción de sentido a partir de la posición y ubicación en sistemas significantes de poder» (Díaz, 2001:204):

La mediación propone representaciones del tiempo, del espacio y de lo que acontece. Logra que nuestra conciencia se historicice, es decir, que encuadre el conocimiento de la realidad en modelos históricamente determinados. Tales modelos medidores intervienen para dar un sentido a las experiencias concretas que van a ser incorporadas a nuestra visión del mundo, pero también intervienen a nivel de las operaciones mentales generales con las que se manejan esas experiencias» (Martín Serrano, 1986:48)

Conecta también el autor con la noción del relato (representación social) como mediación que, influenciado seguramente por la elaboración de Martín Barbero sobre los planteamientos de Ricoeur (como lo hace explícito en 2008:24), había adoptado en mi trabajo de grado profesional: «Es bueno advertir que la relación entre configuración simbólica del sujeto y actuación social del individuo no es directa ni mecánica, el relato es una *mediación*, no conduce comportamientos sino que valida, valora, crea modelos de comportamiento, trabaja en el campo de las clasificaciones y las calificaciones desde las cuales se hace inteligible la vida social»(Hleap y Lozano, 1985: 452). Martín Serrano plantea que «La representación social es una interpretación de la realidad que está destinada a ser interiorizada como representación personal por determinados componentes de un grupo» (Martín Serrano, 1986:49). Además, el autor precisa que no se trata de una propuesta conceptual para dar cuenta de las ideas que se tiene sobre las cosas (en la versión corriente de «representación social») sino sobre el hacer cosas con las cosas y con el hacer cosas:

La mediación también es un programa destinado a hacer cosas *con las cosas* y *con el hacer cosas*; no se limita a intervenir sobre las ideas que se tienen sobre las cosas. La representación del mundo que cumple una función mediadora se asimila procedente del relato ideológico, pero además se interioriza cuando se usan las cosas de una forma prescrita por el modo

de utilización; y también se incorpora a la conciencia mediante el aprendizaje de las maneras prescritas de ejecutar los actos públicos y privados. En las ideologías se tiene a la vista un producto de la mediación, pero no la producción. A diferencia de las Teorías de las ideologías, la Teoría de la Mediación concierne a la producción social de todo elemento mediador, sea objeto, relato o entidades en las que coinciden todos esos rasgos, como los productos comunicativos. (Martín Serrano, 1986:67)

Los dos conceptos del autor en los que encontré -adaptándolos- respuestas a mis inquietudes sobre la eficacia pedagógica de la comunicación social fueron los de mediación cognitiva (mitos) y estructural³⁷ (rituales):

La mediación cognitiva, cuando elabora un relato en el que se propone una versión de lo que sucede por el mundo, se enfrenta con el conflicto entre acontecer//creer; en tanto que la mediación estructural, cuando diseña la forma del objeto comunicativo, se enfrenta con el conflicto entre acontecer//prever. Por eso la mediación cognitiva produce mitos y la mediación estructural, rituales.

Leída desde la deriva aquí presentada sobre lo pedagógico, esta conceptualización - en su valor de verdad metafórica- permite comprender la eficacia comunicacional³⁸ de la interpelación (confortación- confrontación) de los sujetos, pero no como seres aislados sino en relación a un grupo:

Toda mediación está destinada a ofrecer seguridad, sugiriendo que el cambio no afectará a la continuidad del grupo. La mediación cognitiva, como toda tarea mítica, ofrece seguridad por el recurso a la *reiteración de datos de referencia familiares* en el relato de lo que ocurre: vía por la cual la comunicación es labor de confortación de las audiencias. La mediación estructural, como toda labor ritual, ofrece seguridad por el recurso a la repetición de las formas estables del relato; vía por la cual la comunicación es labor de institucionalización de los mediadores. (Martín Serrano, 1986:132)

Con la apropiación interesada (es decir, adecuada a la elaboración que sobre lo pedagógico venía haciendo) de la teoría de *la Transmisión Cultural* y del *Paradigma de la Mediación*, además del aporte del pensamiento de Jesús Martín Barbero que por aquella época publica «*De los medios a las mediaciones*» (1987) y *Procesos de Comunicación y Matrices de Cultura: Itinerario para salir de la razón dualista* (1988), emprendí un proyecto de investigación (1990) en el cual concreté la perspectiva de análisis de la eficacia comunicacional de una estrategia pedagógica, buscando comprender lo ocurrido en el *Programa de Capacitación a distancia de Educadores Populares (PCEP)* ofrecido por Universidad del Valle. La singularidad de este programa, diseñado de manera participativa y concebido como la implementación de una estrategia pedagógica formativo-problematizadora propia de las experiencias y elaboraciones del movimiento de la Educación Popular en América Latina, que asumía además, creativamente, la propuesta de «educación a distancia» promovida por las políticas educativas oficiales de la época, invitaba en su aparente contradicción a innovar en la investigación: se trataba de experimentar una propuesta que, articulando las macro-determinaciones (regulaciones y orientaciones) con el sentido y alcance de las transformaciones, resistencias y negociaciones ocurridas en su implementación, permitiera dar cuenta de la dinámica lograda en los agentes, ámbitos, materiales y procesos que conformaban su estrategia comunicativa:

Por estrategia comunicativa del programa entiendo una determinada organización de los procesos (organización del espacio, de los elementos, del currículo, de las formas de interacción, de los discursos) que propone a los participantes una transformación en las representaciones y formas de interacción, así como la manera en que se resisten, negocian y efectúan éstas transformaciones, concretadas en decisiones organizativas y argumentos recurrentes que justifican la acción, con relativa independencia del grado de conciencia que de éstos procesos tengan los participantes. (Hleap, 1991:25)

Pensar la comunicación más allá del intercambio puntual de mensajes, implica concebir el programa educativo no simplemente como un aparato de transmisión o reproducción sino como un espacio de generación y legitimación de sentido, dentro del cual se mueven propuestas de interacción y prácticas de enunciación, entre unos actores diferenciados por la distribución de poder y el grado de control de los procesos, en unos ámbitos de validez específicos. (Hleap, 1991:24)

Basándome en una comprensión del concepto de interpelación como la relación dinámica entre el mundo social-histórico y el mundo psíquico en la que se hace el sujeto (Castoriadis, 1983) y del *dispositivo pedagógico* como «la forma cristalizada del vínculo pedagógico» (Díaz, 1990), asumo los procesos de mediación (mitos y rituales) en la experiencia del programa de formación como el establecimiento de *un vínculo interpelante* (eficacia simbólica) que busca la transformación de los participantes:

El desarrollo del programa depende de la manera como se legitime, en el grupo, la necesidad de éstas transformaciones personales. El análisis de los procesos de mediación, consiste en establecer los mecanismos a través de los cuales se logra una dinámica entre confortación y confrontación de los sujetos, al interior del programa.

En nuestra propuesta, se trata de concebir la generación de mitos y rituales integradores, como un trabajo colectivo, no consciente, que no procede de la «voluntad controladora» de los que ofrecen el programa (la institución, los individuos), sino del encuentro de fuerzas (competencias culturales) en el espacio de legitimación que proporciona el programa. (Hleap, 1991:28)

Advirtiendo al lector que «aunque el concepto de mediación y sus modalidades cognitiva y estructural surgen de los desarrollos conceptuales de la teoría de la mediación social de Manuel Martín Serrano, el uso de estas modalidades de mediación para el análisis de la experiencia del PCEP se hace con un alto grado de liberalidad respecto a la definición precisa, a la propuesta metodológica y a los usos que originalmente el autor les da» (Hleap, 1991:26), propongo mi propia definición:

Por mitificación, entiendo el proceso por el cual se vuelven naturales (Barthes, 1981) y compartidos algunos argumentos recurrentes que sirven de justificación a decisiones y acciones grupales y se vinculan como criterio de evaluación de los resultados. La mediación cognitiva consistiría en ofrecer seguridad, por el recurso a la reiteración de argumentos conocidos y, supuestamente, compartidos.

Por ritualización, entiendo el establecimiento de determinadas formas recurrentes de interacción, que se convierten en al «modo de hacer las cosas» en el programa. La mediación estructural consistiría en ofrecer seguridad por el recurso a la repetición de formas estables de interacción para cada contexto.

Los mitos y rituales se auto justifican y su validez solo se percibe en el tiempo. No toda propuesta de interacción o cualquier argumento recurrente se convierte en mito o ritual, si no hay una durabilidad que marque la característica de un periodo. Al mismo tiempo que proveen seguridad al grupo, los mitos y rituales incitan al cambio de los sujetos, ante la sanción grupal³⁹ («usted es el equivocado, no todos los demás»).

En la constitución de los mitos y rituales del programa, se establece una negociación entre distintas prácticas de enunciación y propuestas de interacción, cuyo grado de validez depende de las categorías de agente (jerarquización) que las avalen y de los ámbitos en que se sustenten. Así, las propuestas por el Equipo de Investigación y Asesoría a cargo del programa, encuentran mayor fuerza en el ámbito universitario y son

relativizadas, transformadas o rechazadas en el ámbito de las instituciones de desarrollo social, en donde trabajan los educadores populares. (Hleap, 1991:29)

Al relacionar las propuestas y los argumentos que se impusieron, con las categorías de agentes y ámbitos desde los que se originaron, el análisis de los mitos y rituales en el Programa nos brinda una oportunidad para comprender la dinámica entre regulaciones y negociaciones, la estrategia comunicativa, que es constitutiva de toda experiencia de formación. (Hleap, 1991:31)

La inmersión en la *experiencia* del Programa de Capacitación y en otras experiencias de Educación Popular, el acercamiento a las maneras como se habían vivido y como se habían transformado las propuestas educativas desde las historias individuales y colectivas de los participantes, tanto como la interlocución con el pensamiento de Jesús Martín Barbero, con cierto psicoanálisis (Cornelius Castoriadis y el grupo de «saber y relación con el saber») y hermenéutica (H. G. Gadamer y Paul Ricoeur), me obligaron a profundizar en el concepto de *vínculo interpelante* (eficacia simbólica) como la dimensión educativa de toda experiencia social:

La Educabilidad del ser humano se instituye en y por su dependencia del otro⁴⁰, que actúa como la entidad formante, constrictión normativa posibilitante (Zuleta), aquella «conciencia moral» que posibilita la interiorización de un «ideal del yo», objeto de satisfacción en el cumplimiento de la propia transformación exigida por ese ideal. La capacidad de que el otro, el otro como madre, como sociedad o el otro como institución, actúe sobre mi organización psíquica desde una finalidad exterior es el principio de la *educabilidad*. Para ese ser en busca de sentido (Castoriadis), la exigencia de someterse a la norma, a la ley, por ejemplo a tener que expresarse y que le entiendan, es un ejercicio de violencia formativa, una «prueba de signos»⁴¹ de la cual el «sujeto» sale confortado o confrontado, pero en todo caso constituido. La educabilidad es la capacidad de romper la clausura del mundo propio, de asumir la relación con otros saberes y reconfigurar el saber propio. (Hleap, 2000:8)

Llegamos a un punto donde ya podemos comprender mejor un concepto de origen psicoanalítico que es fundamental para entender ese peculiar acto intersubjetivo que es la educación: la relación con el saber. El concepto de «relación con el saber» nombra el vínculo entre sujeto y objeto (por objeto vamos a entender el medio a través del cual la pulsión puede alcanzar su meta, por eso el prójimo es un objeto en sentido psicoanalítico) ambos construyéndose en la relación misma; lo que quiere decir que el objeto no tiene una realidad externa a este vínculo y que el sujeto se sitúa en esta relación y señala además la capacidad de invertir⁴² «objetos socialmente aceptados». Voy a explicarlo así: la relación con el saber nombra la manera singular como cada uno de nosotros, desde una formación psíquica y social particular, construye una disposición a saber, desde donde hace inteligible el mundo. (Hleap, 2000: 11)





Hay un concepto esencial para entender este proceso, es el de «sublimación». Castoriadis (1997:199) nos dice que «la sublimación -noción muy poco elaborada por Freud- es el proceso mediante el cual la psique es forzada a reemplazar sus objetos propios o privados de investimento, comprendida en ella su propia imagen para ella misma, por objetos que son y valen en y por su institución social, y hacer de ellos para la psique misma, *causas, medios o soportes* de placer». En la medida en que asumimos la separación e invertimos un objeto «social», proyectamos nuestro mundo interior sobre el otro e identificamos en él nuestras propias características. Es la capacidad que nos permite vivir el drama de la protagonista televisiva como si fuera el propio. Uno puede, a través de identificarse con ciertos rasgos del personaje, sentirse implicado y entonces vivir activamente las representaciones, gracias a que nuestro mundo interior esta interactuando, está cargando al personaje y elaborando en él nuestros propios conflictos. (Hleap, 2000: 10)

Este vínculo formativo tiene una eficacia relativa, siempre inacabada e inestable, en el sentido de «tarea imposible⁴³» que le da Freud a la Educación y al Psicoanálisis, desde la irreductibilidad del mundo psíquico y el mundo social. Pensada como «dislocación del sentido monádico de la psique humana» (Castoriadis), la interiorización del sentido socialmente establecido del mundo - que siempre es parcial y conflictiva- constituye un acto de imposición de un orden (violencia simbólica) mediante el lenguaje:

Este saber sobre el mundo, forjado desde la curiosidad⁴⁴, se construye en la expresión del niño comprendida, legitimada, por el otro (la madre, la escuela, los amigos, etc.). Este es un argumento crucial en mi elaboración sobre la relación educación - comunicación: la expresión no es, como cierta tradición racionalista ha estimado⁴⁵, un evento secundario al pensamiento, instrumental para «comunicarlo», sino que se constituye en el modo de existencia y posibilidad del pensamiento; es en la expresión donde el mundo cobra sentido para el niño, reorganizando, transformando e incluso reprimiendo la omnipotencia de su fantasía y obligándolo a una acción, a un *trabajo*, el de *hacerse entender*⁴⁶.

Lo que nosotros llamamos objetivación es una operación por medio de la cual nuestro mundo interno negocia con el mundo social y logra como resultado un producto de saber particular que es una construcción de saber adecuada a la sanción colectiva. Estamos objetivando el mundo, el mundo se está volviendo objetivo para nosotros, en la medida en que es profundamente *inter-subjetivo* y que es apropiado *subjetivamente*.

La clave de esta objetivación es el lenguaje, porque el lenguaje no nombra solamente sino que instituye culturalmente el mundo; cuando usted dice «vaso» está dándole un lugar cultural a ese objeto y usted se está situando respecto a ese lugar, de modo que el lenguaje no es simplemente «un instrumento de comunicación», como lo han concebido algunas lingüísticas. (Hleap, 2000: 11)

Desde lo avanzado en la exposición, se puede plantear que el sujeto social es un *lugar singular de interpretación*, surgido en medio de (o «mediado por») constricciones normativas posibilitantes (instituciones y prácticas culturales que fijan los límites y posibilidades de su relación con el mundo). La manera como obra esta mediación (el *vínculo interpelante*) no es la de un instrumento o dispositivo externo que vendría a imponérsele al sujeto constituido, sino que es una relación constituyente de su ser y estar en el mundo, es la *forma* como transcurre su vida social, la manera como habla, siente, habita, interactúa, comprende el mundo. Así lo plantea A. J. Greimas (1973:8) «El hombre vive

en un mundo significativo o de sentidos. Para él, el problema del sentido no se plantea, el sentido existe, se le impone como una evidencia, como un *sentimiento de comprender* completamente natural». En este sentido podemos asumir que la educación es, entonces, "una práctica cultural dirigida a la constitución de subjetividades transformadoras de (o reproductoras de) el sistema cultural que configura un determinado orden social" (Ávila, 2007:37). Vivimos *en* el sentido: en territorios (lugares practicados), vínculos, mitos y rituales que serían las manifestaciones (sus *formas*) de los procesos de institución simbólica desde donde habitamos el mundo:

«todos esos rituales cotidianos, a los que no se les presta ninguna atención, que son vividos más que concienciados, que raras veces son verbalizados, son de hecho los que constituyen la verdadera densidad de la existencia individual y social» (Maffesoli, 1997:237).

Cabe aquí diferenciarse de las concepciones que asumen el sentido como «*un grado de conciencia sobre la vivencia*⁴⁷». Como plantea Francisco Cruces (1997: 89):

«la metáfora profunda de la conciencia es esencialmente visual: la mirada (ver claro), la luz (iluminar una idea), el reflejo, el espejo, la foto, el retrato. En términos orientacionales pareciera como si implicara una relación vertical y lineal (con la conciencia arriba y la inconsciencia abajo; con lo consciente delante, hacia el futuro, y lo inconsciente atrás, en el pasado). Además, distintas apropiaciones de esta metáfora central de nuestra cultura suponen una visión escatológica y jerarquizante de la historia, donde lo mejor es lo más consciente, lo que está más arriba, lo que lleva hacia delante, lo que triunfa, lo que progresa. Como concepto a un tiempo universal (la conciencia como estado psíquico es algo elementalmente humano) y escalar (dotado de niveles), resultaba especialmente adecuado para proyectar la relación entre los avances de la cultura moderna en occidente y el resto de la historia y la cultura humana, visto como un territorio de sombras.»

La idea de *sentido* que reivindicamos, como el encuentro de modos irreductibles de hacer y contar, de interpretar, desde específicos horizontes de comprensión (Gadamer) surgidos en el carácter

situado e históricamente contingente de la experiencia vital, responde a la metáfora de la reflexividad:

«la metáfora dominante de la reflexividad parece ser más bien sonora: la polifonía, los ecos y, sobre todo, la voz -extensión material de uno mismo donde siempre queda imborrable un rastro personal, ya se trate de enunciar altos conceptos o puras interjecciones-. Es más plural que jerárquica («horizontes»), más circular que lineal («caja de resonancias»), más horizontal que vertical, más centrífuga que centrípeta. Principalmente hace foco en la dimensión dentro/fuera (la voz como metonimia del sujeto).» (Cruces, 1997: 90).

Podemos comprender ahora la dimensión educativa de toda práctica social como la experiencia de un vínculo interpelante (mediación simbólica) que le sucede a un cuerpo-sujeto en situación. Frente al énfasis representacional (que puede inferirse de una lectura ligera de Castoriadis), es necesario reivindicar en esta experiencia la marca, la huella, el trabajo de un gesto que actúa en el cuerpo. La idea del mundo como un espacio homogéneo ofrecido a una inteligencia incorpórea debe confrontarse con la idea de espacios heterogéneos conquistados por peculiaridades corporales situadas en el mundo. Está sería otra forma de asumir la experiencia: «por estar en el mundo y por soportar situaciones, intentamos orientarnos sobre el modo de la comprensión y tenemos algo que decir, una experiencia que llevar al lenguaje, una experiencia que compartir. (Ricoeur, 2004: 149).



Inducido por la cita de Ricoeur, me parece oportuno insistir aquí sobre el carácter *expresivo*, no «representativo», del lenguaje y su condición de ser «palabra instituida» y «gesto instituyente» (Merleau-Ponty, 2000:201). El mundo que vamos asumiendo no es un mundo representado sino un mundo *expresado*⁴⁸, lo que resulta supremamente importante para entender el proceso: es el mundo dotado por el sentido que le dan los otros. Del mundo imaginario cerrado pasamos a un mundo donde el sentido del otro, el sentido del mundo, no es solo el sentido que yo le doy sino el sentido que mi sociedad le da en el lenguaje. No solo se trata de aprender a hablar, no solo se trata del lenguaje verbal, hemos sido educados en una cultura glotocéntrica que olvida las demás capacidades expresivas del ser humano, pues también se expresa en el manejo del cuerpo, del gesto, en el manejo del espacio, de los objetos y en la imagen.

El reconocer la dimensión instituida del lenguaje no puede dejarnos olvidar su carácter de gesto instituyente: J. Martín Barbero (2007b) aborda la idea de palabra (lenguaje) en Merleau-Ponty señalando que el lenguaje es lo que le permite al cuerpo interrogar al mundo, media en la percepción/expresión. Sin lenguaje no hay pensamiento, el pensamiento no está separado del sentimiento. No obstante, la comprensión del lenguaje debe superar toda idea de representación, para asumirlo como producción; la palabra en tanto gesto, el lenguaje en tanto experiencia, como una crítica radical al representacionismo que ve en el lenguaje la traducción de un pensamiento que sería anterior a la expresión: La expresión es el gesto que hace existir la significación, «el gesto es el cuerpo abriéndose camino hacia la palabra, el lugar es el cuerpo del deseo. La cultura es todo lo que media entre lo que soñamos ser y lo que somos. El cuerpo aparece como fuente de motivación-expresión (sexo, dolor, hambre, etc.) es la palabra pensante y el pensamiento parlante», nos decía Jesús Martín.

La relación entre palabra instituida y gesto instituyente se establece en la comunicación, como «confirmación del otro por mí y de mí por el otro» (Merleau-Ponty, 2000:202). Así interpreto este párrafo: «La palabra es un verdadero gesto y contiene su sentido como el gesto contiene el suyo. Es esto lo que posibilita la comunicación. Para que yo comprenda las palabras del otro, es evidentemente necesario que me sean «ya conocidos» su vocabulario y sintaxis. Lo que no quiere decir que las palabras operen en mí suscitando unas «representaciones» que les estarían asociadas y cuya agregación acabaría reproduciendo en mí la «representación» original del que habla. No es con unas «representaciones» o con un pensamiento que, primero comunico, sino con un sujeto hablante, con cierto estilo de ser y con el «mundo» que él enfoca» (Merleau-Ponty, 2000:200).

De la versión analítica e informacional, influenciada por el pensamiento de Martín-Serrano, pasé, entonces, a una conceptualización de las mediaciones sintética y tropológica, influenciado por el pensamiento de Martín-Barbero y Ricoeur⁴⁹, como una tejido que sólo puede comprenderse desde los relatos de la experiencia; la trama (Ricoeur) o configuración narrativa (síntesis de lo heterogéneo) que utiliza lo conocido (esquematización, tradicionalidad) para dar cuenta de lo desconocido (emergencia) en una totalidad signifiante (disposición) que se propone a la interpretación:

Además, el modo de narrar, la constitución de los relatos, no es una forma cualquiera. El relato es una totalidad signifiante, su especificidad comunicativa obliga a una coherencia, una legibilidad, un orden en la exposición, que le da a la vez un orden, un sentido a lo vivido (generalmente de manera caótica) en la experiencia. Este orden implica la selección y ordenamiento de algunos recuerdos, su transformación y entrecruzamiento con lo vivido actualmente por el sujeto (incluyendo la situación de entrevista), con los deseos, sentimientos, con la vida misma del entrevistado que no se reduce a la experiencia anterior. Es una realidad construida desde la densidad del intérprete, que muestra en acto sus propias contradicciones, sus temores y deseos, en donde el lenguaje opera como mediador entre lo interno y lo externo, lo macro y lo micro, lo subjetivo y lo objetivo. Si asumimos todas las consecuencias del planteamiento anterior, cada relato no se puede asumir, alegremente, como simple fuente de información desde la cual hacer generalizaciones, sino que se constituye en una forma estructurada a la cual hay que comprender. (Hleap, 1999: 63)

Concluyo así la deriva, afirmando que comprender la dimensión educativa de cualquier práctica social en cuanto experiencia situada de mediación⁵⁰ implica, frente a la vía corta y directa del análisis

logocéntrico y monofónico de información, privilegiar la vía larga (recordando a Ricoeur) *sintética y tropológica*, como el establecimiento de ámbitos, vínculos, mitos y rituales en el entramado de la experiencia, de lo cual solo se puede dar cuenta adecuadamente a través de la narración.

Notas

¹ Como afirma E. Zuleta (1994:24) «la novedad de un pensamiento no es un hecho cronológico sino lógico; que el saber a que conduce es nuevo, no porque nunca se haya producido en la historia, sino porque surge del descoyuntamiento crítico de las nociones, los valores y los prejuicios que le prohibían». Alerta así sobre la activación de todas las «resistencias al pensamiento» en los procesos de institucionalización de un saber.

² «Entre una posición y otra hay desplazamiento, no superación, deriva y no crítica, acontecimiento y no negatividad» (Lyotard, 1975:20).

³ Parece necesario recordar aquí que en ese año, con la influencia del mayo de 68 Francés y las luchas de liberación nacional en América Latina inspiradas en la revolución Cubana, se activa el movimiento estudiantil en Colombia, cuya lucha además de asumir las banderas de liberación nacional, se ocupa de la democratización de la dirección de las universidades, elevar el nivel científico de la enseñanza, preservar los derechos de los estamentos del campus -especialmente la libertad de cátedra-, y lograr una financiación estatal adecuada que permitiera la nacionalización de toda la educación.

⁴ Se trata de la propuesta de Roger Cousinet (1881-1973), con su método de trabajo libre por grupos, concebido para «desarrollar una forma de socialización en sintonía plena con las exigencias del libre desarrollo del niño» (Cousinet, 1967). En el método de Cousinet, considerado como método activo, un método de aprendizaje y no un método de «enseñanza», el trabajo en grupo constituye un medio tanto de formación intelectual como de educación social.

⁵ Me vine a enterar veintiséis años después del debate sobre el Cousinet, cuando conocí el libro citado en el que es coautor el profesor que lideró la oposición a su implementación, que las ideas sobre pedagogía que se presentaron para enfrentarlo (aunque no compartidas por todo el profesorado), correspondían a una «pedagogía dialéctica», pedagogía de combate «diferenciada y opuesta a las idealizadas ideologías pedagógicas burguesas». Por esta razón me he tomado la libertad de utilizar las afirmaciones del libro en cuestión, para ilustrar las posiciones que en su momento se discutieron, aunque en él no se hace referencia a dicho debate, sino que se presentan de manera sistemática los planteamientos de esa «pedagogía dialéctica».

⁶ En un giro coloquial, los autores se refieren a Juan Amos Comenius (1592 - 1670), quien en su *Didáctica Magna* (1998) funda las bases de la «la escuela tradicional»(siglo XVII al XIX).

⁷ La «Escuela Nueva» fue un movimiento renovador frente a la educación tradicional, que comenzó a desarrollarse a finales del siglo XIX en Europa y se expandió al mundo durante el siglo XX, sobre todo en el período comprendido entre la primera y la segunda guerra mundial; contando con los aportes que al pensamiento pedagógico han dejado figuras como María Montessori, Ovide Decroly, John Dewey, Georg Kerschensteiner, Edouard Claparède, Adolphe Ferrière, Roger Cousinet y Célestin Freinet, entre otros.

⁸ Los autores se refieren aquí al planteamiento de Émile Durkheim (1991), según el cual «La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado».

⁹ A esta altura del debate fue fundamental la entrada en escena de las elaboraciones que venían implementando en el colegio los docentes del área de las matemáticas y la física, lo que cualificó desde el cognitivismo los argumentos frente al método Cousinet, pero también respecto al dogmatismo de la «pedagogía dialéctica»: «Nosotros hemos seguido muy de cerca las tendencias internacionales educativas, es así, como hemos creado un núcleo de estudio de las matemáticas en la educación primaria, donde se está investigando actualmente entre otras, las teorías del pedagogo canadiense Zoltan P. Dienes y en el área de la epistemología, a Jean Piaget, quienes en sus investigaciones ofrecen nuevas alternativas metodológicas.» Escribía, a nombre de la dirección académica del Gimnasio, Cesar Delgado, el viernes 5 de julio de 1974 en el periódico El País de Cali.

¹⁰ Para Piaget, el desarrollo intelectual es un proceso de reestructuración del conocimiento, que se produce cuando ante una dificultad, el niño resuelve el conflicto y/o desequilibrio mediante su propia actividad intelectual (Labinowicz, 1982).

¹¹ En el doble sentido de ser sujeto y estar sujetado, como lo leí en esa época en «Incidencias del psicoanálisis en el materialismo histórico» (Tort, 1971: 77-111).

¹² La ilusión pedagógica que sostiene la omnipotencia de lo pedagógico, de su capacidad de constituir sujetos, modalizando sus tendencias socialmente negativas (Follari, 1997:61).

¹³ Lo que parecía impropio, «pequeñoburgues», a la dirigencia de mi novel militancia política, pues el sujeto de la historia era el proletariado y la labor política consistía en la persuasión de su vocación revolucionaria.

¹⁴ El rumbo de mi formación y trabajo (la relación entre comunicación y educación) fue marcado por el encuentro con esta cita a pie de página: «La codificación de una situación existencial es la representación de ésta, con algunos de sus elementos constitutivos, en interacción. La descodificación es el análisis crítico de la situación codificada»(Freire, 1972:126).

¹⁵ Se refería a la obra de Edgar Allan Poe, lo que asumí como una clave para el trabajo en la contra-escuela, fundiendo mis dos pasiones.

¹⁶ Esta moción a pensar lo inconsciente en el pensamiento la encontré después formulada por Zuleta, así: «Lo que Freud pretende hacernos tragar es verdaderamente escandaloso: la existencia de procesos intelectuales y afectivos, eficaces y significativos, que son inconscientes y que, para colmo, no son fenómenos delimitados y marginales sino que constituyen *el núcleo de nuestro ser.*»(Zuleta, 1994:235).

¹⁷ Publicación -cuatro números- del grupo de trabajo «ruptura», que alrededor de la figura de Zuleta emprendieron una lectura plural del «El Capital», o mejor, leyeron la coyuntura de nuestra sociedad amparados en sus reuniones periódicas en torno a «El Capital».

¹⁸ «Sin duda que las estructuras lógicas del conocimiento que expone (Piaget) son transpersonales (se discute que sean universales), pero no lo son las posiciones desde las cuales los sujetos acceden a la estructura, y cómo estructuran tal estructura desde su inconsciente» (Follari, 1997:86).

¹⁹ Me refiero a la influencia que el pensamiento de Saussure, Levi Strauss, Althusser, Barthes, Lacan -entre otros- tuvieron en la década del 70 sobre el pensamiento universitario latinoamericano.

²⁰ Para las citas de este autor, incluyendo el número de página, he hecho uso de la versión en PDF de www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf .

²¹ Dice Althusser: «Designamos con el nombre de Aparatos Ideológicos de Estado cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas.(...) Hay una diferencia fundamental entre los AIE y el aparato (represivo) de Estado: el aparato represivo de Estado «funciona mediante la violencia», en tanto que los AIE *funcionan mediante la ideología.*

²² «Enunciando este hecho en un lenguaje más científico, diremos que la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige una reproducción de su calificación sino, al mismo tiempo, la reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir una reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y la represión, a fin de que aseguren también «por la palabra» el predominio de la clase dominante». (Althusser,1969:6)

²³ Por aquel entonces se iniciaba en la Universidad del Valle un programa de «comunicación social» adscrito a la Facultad de Humanidades, en donde un docente español, Jesús Martín Barbero, desde la semiótica y la filosofía reivindicaba las culturas cotidianas de los sectores populares, en donde veía procesos y prácticas de comunicación claves para entender lo que somos y, criticando el determinismo reproductivista tanto como el purismo «popular» o «indigenista», planteaba la vigencia de matrices culturales que median, en su espesor simbólico, las relaciones sociales; lo que implica que el campo de la cultura, de la educación, lo «superestructural», antes que ser el ámbito monolítico de la reproducción, es un campo estratégico, de combate, en la institución o impugnación de la hegemonía. Mi vinculación a este programa y los aportes del pensamiento y sensibilidad de Martín Barbero para interpretar las transformaciones de nuestra sociedad, fueron decisivas en la reorganización de mi concepción y trabajo en lo educativo.

²⁴ «De la didáctica del comic a la participación del receptor, una experiencia» (Universidad del Valle, 1985), mi tesis de grado -coautor con Consuelo Lozano- en Comunicación Social, da cuenta de la mediación «didáctica» de la historieta: «A través de su identificación-proyección con el héroe, el lector asume -vivencia- el juego de valores dinamizado en la historieta» (Pág. 41)...»la forma mítica contenida en la estructura ritual trabaja la sustancia social. La función didáctica de la historieta se presenta como

un programa cuya *realización* depende de la relación que se establezca entre lector e historieta» (Pág. 43)... «el relato es una *mediación*, no conduce comportamientos sino que valida, valora, crea modelos de comportamiento, trabaja en el campo de las clasificaciones y las calificaciones desde las cuales se hace inteligible la vida social» (Pág. 452). Aparece así configurada la eficacia simbólica de la dimensión educativa en la comunicación social, como síntesis de mi recorrido -en ese momento- por la pedagogía.

²⁵ «la eficacia de un mensaje masivo no es directa, a nivel de efectos inmediatos, porque esto equivale a desconocer la formación cultural del receptor, no es un discurso frente a un individuo-recipientesino un discurso frente a una red discursiva que lo determina como sujeto signifiicante» (Hleap y Lozano, 1985:457).

²⁶ De ahora en adelante me referiré a esta investigación como MPI.

²⁷ «Entendemos por *Modelo Pedagógico* la expresión de un conjunto de relaciones que regula los procesos de transmisión cultural, e implica una forma particular de seleccionar y organizar los conocimientos (currículo), una forma particular de transmisión (pedagogía), una forma específica de determinar criterios de aprobación (evaluación), una forma particular de las relaciones sociales en la escuela, y una forma específica de las relaciones sociales con la comunidad» (Chávez, Díaz, Hleap, Támara y Zúñiga, 1985: 22).

²⁸ Creo necesario resaltar que los resultados del trabajo etnográfico emprendido en esta investigación, así como la dimensión pedagógica implícita en la propia investigación, no fueron suficientemente asumidos posteriormente en trabajos como los de Mario Díaz (1990a, 1990b, 2001), aunque es quien desarrolla los postulados de Bernstein en varios libros, en los cuales, aunque reconoce las críticas que al autor le hacen por su escaso trabajo empírico, no menciona la densidad provocadora - incluso respecto a la teoría- de lo encontrado en el MPI.

²⁹ Instituciones de formación de maestros en el Departamento del Valle del Cauca, Colombia.

³⁰ No es el lugar para hacer una presentación adecuada de esta teoría, de modo que sólo me referiré a conceptos que fueron claves en el desarrollo de la investigación y en la concepción de «dimensión pedagógica» que fui estructurando en este recorrido. Para la comprensión adecuada de esta teoría remito al lector a los escritos de Basil Bernstein y Mario Díaz relacionados en la bibliografía.

³¹ «Una metáfora más apropiada quizá sea aquella que considera que el dispositivo pedagógico es una gramática para producir mensajes y realizaciones especializadas, *una gramática que regula lo que procesa*. Una gramática que ordena y ubica y, sin embargo, contiene el potencial de su propia transformación.» (Bernstein, 1990: 135).

³² «El dispositivo lingüístico, es el sistema de reglas formales que rigen las diversas combinaciones que efectuamos cuando hablamos o escribimos. Este dispositivo opera en una serie de niveles diferentes. Hay cierta polémica en torno a su origen. Algunos, basándose en Chomsky, dicen que se funda en dos condiciones: una sensibilidad innata para la adquisición de las reglas del dispositivo y que haya interacción. Si no existe interacción, no es posible la adquisición de las reglas. (Bernstein, 1998:56).

³³ Pablo España (2003) nos recuerda que «el término «eficacia simbólica» proviene de Lévi-Strauss, y corresponde a las técnicas empleadas por el hechicero o chamán para curar a sus enfermos» y que «se refiere a lo siguiente: un chamán no se convierte en un gran hechicero porque cura a sus enfermos, sino que cura a sus enfermos porque se ha convertido en un gran hechicero». Tanto la posición y disposición en el grupo, como la creencia en él y la ritualidad de su actuación operan eficazmente sobre el Chaman y sobre sus enfermos.

³⁴ Nos precisa Follari: «Mi noción de dispositivo es la de Foucault: un conjunto articulado de discursos y prácticas en relación a un espacio institucional (en este caso, el escolar), en el cual se juegan relaciones de saber/poder mutuamente entramadas. Por cierto que la educación es un espacio principalmente reproductivo, creo, pero nunca exclusivamente; por ello, también se la puede entender gramscianamente como lugar de lucha por la hegemonía. De lo que se trata es de advertir ciertos límites intrínsecos en la eficacia de ese dispositivo. Es decir, en qué medida es la educación una función destinada a fracasar, tal cual Freud lo presentara con claridad». (En consulta vía internet).

³⁵ Habría que recordar aquí - con Lévi-Strauss- que la eficacia simbólica del curandero, por ejemplo, no obra sólo por su lugar social, por ser curandero, sino porque el enfermo cree en él y porque se actúa (no sólo los movimientos y palabras del Chaman, también lo que hace el enfermo).

³⁶ El uso del término «estructural» en la mediación ritual hace referencia a las estructuras de los productos comunicativos (modelos de producción de la comunicación), más que a una lectura estructuralista de la comunicación: expresa *la ritualización de los modos de hacer*, por eso yo prefiero llamarla *mediación práctica*, como se verá más adelante.

³⁷ Siempre y cuando se asuma la comunicación no simplemente como transmisión de información sino como «encuentro y conflicto con el otro» (Martín Barbero), como mediación efectuada en el lenguaje, pensado a la vez como «hecho de signos y preñado de símbolos» (Martín Barbero, 2008:25).

³⁸ Sanción en la que el sujeto se juega su identidad y pertenencia, de modo que se constituye en una fuerza interpelante considerable. Pross (1980:134) plantea que «la participación descarga al sujeto *encuadrándolo* en el rito. Los ritos aligeran la relación existente entre ordenación egocéntrica y supraordenación social, activando la primera en beneficio de la segunda, como se puede observar en los preparativos de fiestas y cosas similares».

³⁹ «la socialización no puede hacerse jamás sin la presencia total y la intervención (así sea catastrófica) de por lo menos un individuo ya socializado, el cual deviene objeto de investimento y vía de acceso al mundo social cada vez instituido» (Castoriadis, 1997:245).

⁴⁰ Harry Pross, Op Cit, Pág. 35

⁴¹ «El sujeto se transforma subjetivamente en individuo social si logra convertir *cosas, individuos, formas y significados* en *objetos para él*; dicho en otros términos, si logra investirlos subjetivamente» (Mosconi, 1998:127)

⁴² «Aquello que adquiere el valor de imposible para un determinado sujeto, captura en alguna medida su deseo y hace que el sujeto construya un proyecto para su realización, realización imposible, nunca lograda, pero en su intento el sujeto vive, produce, se divierte, disfruta.» (Jiménez y Páez, 2008:23).

⁴³ Freud propone una «pulsión de saber» o «pulsión epistemofílica» ligada a la necesidad del niño de dominar el entorno y que utiliza como energía el deseo de ver. Castoriadis (1997:203) comenta que «esta *pulsión* extrañamente llamada así (por lo menos a la luz de la determinación ulterior hecha por Freud de la pulsión como *frontera entre lo somático y lo psíquico*) es en verdad la forma de la búsqueda del sentido por el ser humano singular después de la ruptura de su estado *autista* o monádico.»

⁴⁴ Chaim Perelman (1997) en «El imperio Retórico, retórica y argumentación», recoge el proceso de «reducción» de la retórica a la elocuencia, olvidando su vínculo con la dialéctica, con la creación de argumentos, con el pensar.

⁴⁵ Aquí podría referir la ardua tarea del niño para nombrar correctamente los objetos ante la sanción paterna, pero igual ocurre con otros sistemas expresivos como el gestual, el proxémico, o el icónico, en donde el prueba su expresión en el reconocimiento del otro.

⁴⁶ Es el caso de Thomas Luckman y Peter Berger (1997:32), para los cuales «el sentido no es más que una forma algo más compleja de conciencia».

⁴⁷ El énfasis que doy a este punto es para marcar una distancia con algunas tendencias a revalorar la idea racionalista de «representación» de la realidad en el lenguaje o reificar la realidad concreta. «La posibilidad de una sociología y una filosofía de lo imaginario reside, en definitiva, en soslayar una doble amenaza evitando una representación desencarnada en donde por un lado la totalidad se reduciría a las cosas visibles y palpables (reduccionismo por objetivación simbólica) y por el otro, la nada sería todo (ficcionalismo). Esa es una condición esencial para enfrentar los múltiples deslizamientos que desgraciadamente acompañan con demasiada frecuencia las estrategias de evolución de las ciencias sociales y humanas.» **Gilbert Laroche** (1998:13).

⁴⁸ Harry Pross (1994: 24).

Bibliografía

- ALTHUSSER, L. (1971) *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. México: Fondo Editorial Progreso.
- ÁVILA, R. (2007) *La formación de subjetividades, un escenario de luchas culturales*. Bogotá D.C.: Ántropos.
- AWAD, M. I. y MEJÍA M. R. (2004) *Educación Popular hoy, En tiempos de Globalización*. Bogotá: Aurora.
- BARTHES, R. (1981) *Mitologías*. Mexico: Siglo veintiuno editores.
- BARTHES, R. (1976) «Introducción al análisis estructural de los relatos». En *análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporaneo.
- BEILLEROT, Jacky (1998) «Los saberes, sus concepciones y su naturaleza» y «La relación con el saber: una noción en formación». En *Saber y relación con el saber*, Buenos Aires, Paidós.
- BEORLEGUI, C. (2006) *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano*. Bilbao: Universidad del Deusto.
- BERNSTEIN, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- BERNSTEIN, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, B. (1990) *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot.
- BOWLESS y GINTIS (1976) *La educación en América capitalista*. Siglo XXI Editores. Madrid, España.
- BOURDIEU, P. (1999) *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.; PASSERON, J. (1988) *El oficio de sociólogo*, México: Siglo veintiuno editores.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1995). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia. Barcelona, España.
- CASTORIADIS, C. (1983) *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- CASTORIADIS, C. (1997) *Un mundo fragmentado*, Buenos Aires, Altamira.
- CHÁVEZ, C.; DÍAZ, M.; HLEAP, J. ; TÁMARA, E. Y ZÚÑIGA, M. (1985) *Modelo Pedagógico Integrado para las Normales Demostrativas. Primer informe de investigación*. Cali. Universidad del Valle.
- CIRO, B.; HERNANDEZ, C. J. y VALLEJO, L. (1997) *Elementos para una Pedagogía Dialéctica*. Medellín: Lukas Editor.
- COMENIO, Juan Amós (1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- COUSINET, R. (1959). *¿Qué es la educación nueva?* Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- COUSINET, R. (1972). *La Escuela Nueva*. Barcelona: Editorial Luis Miracle.
- CRUCES, F. (1997). «De la conciencia a la reflexividad. Perplejidades comunes al agente político y al investigador social», en *Escenografías para el dialogo*. Lima: Calandria - CEEAAL
- DE CERTEAU, M. (1996) *La invención de lo cotidiano. 1. artes del hacer*. México: Universidad Iberoamericana- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente-Ministère des Affaires Étrangères.
- DELEUZE, G. (1999) «¿Qué es un dispositivo?». En *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- DELEUZE, Gilles (1991) «Postdata sobre las sociedades de Control». En Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje literario*, Tº 2. Montevideo: Ed. Nordan.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- DÍAZ, M. (1990ª) «Introducción a la sociología de Basil Bernstein». En *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot. PP.1-35
- DÍAZ, M. (1990b) «Pedagogía, Discurso y Poder». En *Pedagogía, Discurso y Poder* (Díaz y Muñoz, Compiladores). Bogotá: CORPODIC
- DÍAZ, M. (2001). *Del discurso pedagógico: Problemas críticos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- DURKHEIM, Émile (1991). *Educación y Sociología*. México: Ed. Colofón.

- ECO, U. (1979) «¿El público perjudica a La televisión?». En *Sociología de la comunicación de Masas*, Miquel de Moragas (Ed.). Barcelona: Gustavo Gili.
- ESPAÑA, Pablo (2003) Puesto y supuesto saber del psicoanalista. México: Revista Carta Psicoanalítica, Número 3. Septiembre de 2003
- FERNÁNDEZ Ch., P. (2004) *El Espíritu de la Calle. Psicología política de la Cultura cotidiana*. Barcelona: Anthropos Editorial; Mexico: Universidad de Querétaro.
- FREINET, Celestín (1979) *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Madrid: Siglo veintiuno de España Editores.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Tierra Nueva y Siglo XXI Editores.
- FOLLARI, R. (1997) *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Lugar.
- FOUCAULT, M. (1992) *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets,
- FOUCAULT, M. (1978) «Nietzsche, Freud, Marx». En *El Psicoanálisis en el Materialismo Histórico*. Medellín: Zeta.
- FOUCAULT, M. (1972). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- GADAMER, H.G. (1993a) *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme
- GADAMER, H.G. (1993b) *Elogio de la teoría*. Barcelona: Península.
- GADAMER, H.G. (1992) *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme
- GADOTTI, M. (2000). Historia de las ideas pedagógicas. México: Siglo veintiuno editores.
- GIROUX, H. (1992). Teoría y resistencia en educación. Editorial Siglo Veintiuno. Madrid, España.
- GOODMAN, N. (1990). Maneras de hacer mundos. Madrid: Visor.
- GREIMAS, A. J. (1973) *En torno al sentido. Ensayos semióticos*. Madrid: Fragua
- GRONDIN, J. (2009). *El legado de la hermenéutica*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- HLEAP, J. Y LOZANO, C. (1985). *De la didáctica del comics a la participación del receptor, una experiencia*. Cali: Universidad del Valle (Tesis de Pregrado).
- HLEAP, J. (2006) *VIOLENCIA Y CONVIVENCIA: Un Escenario Emergente de Educación Popular*. Cali: Universidad del Valle.
- HLEAP, J. (2000) *Comunicación y Educación, un matrimonio problemático*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- HLEAP, J. (1991) La estrategia Comunicativa en el Programa de Capacitación a distancia de Educadores Populares. Cali: Universidad del Valle - Ministerio de Educación Nacional.
- LABINOWICZ, Ed (1982) *Introducción a Piaget*. México: Fondo Educativo Interamericano.
- LACAN, Jaques (1981) *El seminario I: Los escritos técnicos de Freud*. Barcelona: Paidós.
- LAROCHELLE, G. (1998), *Imaginario y antirracionalismo en Ciencias Sociales*, Traducido por María Inés Van Messe. Guadalajara: Universidad de Quebec en Chicoutimi, Universidad de Guadalajara.
- LARROSA, J. (2003) «Saber y Educación». En *Educación y Filosofía. Enfoques contemporáneos*. Buenos Aires: EUDEBA.
- LARROSA, J. (1995) «Tecnologías del yo y la educación». En *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta
- LEÓN, Ema (2000). El tiempo y el espacio en las teorías modernas sobre la cotidianidad. En Lindón, A. (Ed.) *La vida cotidiana y su espacio temporalidad*. Barcelona: Anthropos.
- LUCKMAN, T. y BERGER, P. (1997). *Modernidad, pluralismos y crisis de sentido*. Barcelona: Paidós.
- MAFFESOLI, Michel (1997). *Elogio de la razón sensible*. Barcelona: paidós.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2008a). De la experiencia al relato. Cartografías culturales y comunicativas de Latinoamérica. En *Revista Anthropos, huellas del conocimiento* n°219. Barcelona: Anthropos
- MARTÍN-BARBERO, J. (2008b). Pistas para entre-ver medios y mediaciones. En *Revista Anthropos, huellas del conocimiento* n°219. Barcelona: Anthropos
- MARTÍN-BARBERO, J. (2007) «El conocimiento, primera frontera.» En *Metapolítica*, Vol. 11 N° 52: 37-44, CEPACOM, México, Marzo-Abril.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2004) «Nuestra excéntrica y heterogénea modernidad.» *Estudios Políticos*, N° 25: 115-134. Medellín: Universidad de Antioquia.

- MARTÍN-BARBERO, J. (2002). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2000). *Comunicar entre culturas en tiempos de globalización*. En «Formación en gestión cultural. Contextos teóricos, dimensiones sociales y perspectivas pedagógicas». Bogotá.: Ministerio de Cultura.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1988) Procesos de comunicación y matrices de cultura. México: Gustavo Gili.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1987) *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili.
- MARTÍN-SERRANO, M. (1986) *La producción social de la comunicación*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍN-SERRANO, M. (1980) *La mediación Social*. Madrid: AKAL.
- MERLEAU-PONTY, M. (2000) *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- MORO A., O. (2003) «¿Qué es un Dispositivo?». En *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, N. 6, Madrid: UNED
- MOSCONI, N. (1998) «Relación de objeto y relación con el saber». En *Saber y relación con el saber*, Buenos Aires, Paidós.
- OSORIO, J. y RUBIO, G. (2007) «La Necesidad de Recuperar la Experiencia en Educación». En *La Calidad. Reflexividad, Investigación-Acción y Enfoque Indicial en Educación*. Santiago de Chile: Escuela de Humanidades y Política
- PERELMAN, Ch. (1997) *El imperio Retórico, retórica y argumentación*. Santafé de Bogota: Norma.
- PONTALIS, J. B. (1971) «Después de Freud». En *El Psicoanálisis en el Materialismo Histórico*. Medellín: Zeta.
- PROSS, H. (1994). *Estructura simbólica del poder*. Barcelona: Gustavo Gili.
- RICOEUR, P. (2004a). *Tiempo y narración I*. Mexico: Siglo veintiuno.
- RICOEUR, P. (2006). *Tiempo y narración III*. Mexico: Siglo veintiuno.
- RICOEUR, P. (2004 b). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- RUSSO, H. (2001). «La educación ¿sigue siendo estratégica para la sociedad?». En *Paulo Freire e a agenda da educação latino-americana no século XXI*, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires PP. 135-148
- TRAVERSA, O. (2001) «Aproximaciones a la noción de dispositivo». En *Rev. Signo y Señá. Número 12. Abril*. Buenos aires: Facultad de Filosofía y Letras de UBA.
- TORRES, A. ((2007). *La Educación popular, Trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial El Búho.
- TORRES, C. A. (2001). «Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte» en *Paulo Freire e a agenda da educação latino-americana no século XXI*, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires PP. 23-46
- TORT, Michel. (1971). «Incidencias del Psicoanálisis en el Materialismo Histórico». En *El Psicoanálisis en el Materialismo Histórico*. Medellín: Zeta.
- VARGAS G., G. (2006). *Filosofía, pedagogía, tecnología*. Bogotá: U. Pedagógica Nacional; E. San Pablo.
- VIDAL J., R. (2003) *Identidad, poder y conocimiento en la sociedad de la información. Introducción al estudio de la temporalidad como eje del análisis hermenéutico* (Tesis Doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- VOLOSHINOV, V. N. (1992) *El Marxismo y la Filosofía del Lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- ZULETA, E. (1994). *Elogio de la Dificultad y otros ensayos*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.
- ZULETA, E. (1995). *Educación y democracia, un campo de combate*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio - Fundación Estanislao Zuleta.