

# Una mirada a la escuela desde las culturas intergeneracionales

Norman Estupiñán Quiñones \*

## RESUMEN

En los últimos años se ha venido desarrollando un interés en lo que la gente piensa y hace en forma colectiva en contextos institucionales; en otras palabras, en las interacciones y los significados que se producen así como en el sentido que cobran esas formas de actuar y de comunicar. En esta perspectiva, la escuela es una trama cultural en donde las diferentes generaciones despliegan conocimientos, valores, actitudes y predisposiciones. Este escrito busca reflexionar sobre el ejercicio del poder que ejercen las generaciones adultas sobre las jóvenes, produciendo de esta manera desperdicio de energía cultural que, bien aprovechada, podría generar un nuevo dinamismo transgeneracional y una forma diferente de ejercicio del poder en la escuela en pos de las grandes transformaciones sociales que los momentos actuales están reclamando.

**Palabras clave:** interculturalidad, intergeneración, transgeneración, cultura escolar, escuela, diálogo cultural, trama cultural, ejercicio del poder.

## ABSTRACT

During the last years an interest and a passion on what people think and do collectively in institutional contexts have increased; in other words, there is the purpose of analyzing the interactions and the meanings that are produced as well as the significance that these ways of action and communication claim.

*From this point of view, the school is a cultural fabric in which the different generations show knowledge, values, attitudes and tendencies. This paper is aimed for reflection on the power that the adult generation exerts on the young people, wasting cultural energy that if were used properly, would give rise to a new cross-generation dynamism and to a different kind of power on the school, so that the huge social changes needed at the current times could happen.*

**Keywords:** inter-cultural, inter-generation, trans-generation, school culture, cultural dialogue, cultural fabric, power exerted.

---

\* Licenciado en Filosofía y Letras-Universidad La Gran Colombia  
Magíster en Desarrollo Educativo y Social-Universidad Pedagógica Nacional UPNB  
Magíster en Administración Educacional-Universidad del Valle

Doctor en Ciencias de la Educación Red de Universidades del Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA  
Investigador Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Duitama.  
norman4219@hotmail.com

## INTRODUCCIÓN

La vida escolar es un espacio multivariado en donde se conjugan y se hacen expresos los diversos matices de las diferencias culturales, manifestadas en los aportes que proporcionan cada una de las generaciones que en ella circulan. Poder establecer la dinámica interna de ese conglomerado cultural, las relaciones de poder que se tejen en la misma y la forma como las “culturas mayores” invisibilizan a las “culturas juveniles”, es uno de los grandes propósitos de este trabajo. El otro, a su vez, está relacionado con la propuesta dialógica que busca potenciar y transformar a la escuela, para superar la unilateralidad y la verticalidad con las cuales la escuela impide que las culturas más jóvenes puedan proporcionar su aporte al desarrollo de ella misma, y de la sociedad en general.

## LA CULTURA DE LA ESCUELA

A la escuela la podemos conceptualizar como un crisol de culturas que se sobreponen, se entrelazan y se matizan en la vida académica, social y política que experimentan los diferentes actores que conforman ese entramado cultural. De esta manera, y siguiendo la conceptualización de cultura que Clifford Geertz (2005) presenta como

(...) un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en forma simbólica por medio de los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan sus conocimientos y sus actitudes frente a la vida (p. 88),

podemos decir que la escuela como enjambre cultural está influida por diversos determinantes de órdenes ideológicos, de clase y de la estructura social en la cual se desenvuelve.

Acorde con lo anterior, en la cultura de la escuela, como marionetas indómitas y desordenadas, danzan las discontinuidades, las convergencias, las rupturas, las competencias y las diversidades de conflictos que generan las intersecciones y las conectividades de los paralelepípedos culturales expresados en símbolos y en significaciones que se abrazan y se alejan en un contubernio de manifestaciones variadas. De esta manera, la vida de la escuela es de una riqueza cultural inusitada,

donde las prácticas ideológicas, las simbologías discursivas y las significaciones pedagógicas y educativas generan contextos y espacios para la comprensión y para la interpretación de ese caudal de energía cultural.

Esas ritualizaciones de prácticas y de significaciones en la vida escolar están matizadas por los encuentros y los desencuentros, por los horizontes que se entrecruzan, por las simulaciones y las estratagemas, por las aperturas y por los intersticios por donde se desparraman caudales inmensos de enfoques, vivencias, peripecias y productos culturales, que a veces no tienen eco en los estereotipos de la enseñanza y del aprendizaje. Lejos de apreciarla como una estilización esquematizada, la mirada que tenemos de esa cultura está llena de mitos, de símbolos, de normas, de supuestos, de valores, de producciones y de lenguajes que conforman una trama de ritualidades que le proporcionan una identidad específica a la vida escolar.

Esta identidad, más allá de una visión esencialista, la concebimos como algo dinámico, como una tensión entre la permanencia y el cambio, como un diálogo incesante en el devenir de la identificación, como una búsqueda, como una construcción social, que requiere, indefectiblemente del otro, de la *alteridad*, de la otredad. En este sentido, la identidad de la vida escolar conlleva rupturas, reordenamientos, alteraciones, lo que significa a su vez compartir ideologías, actitudes, representaciones sociales, objetivos, valores y sentimientos. Pero este proceso no se puede dar sin el otro, ya que la construcción social del sujeto (ya sea individual o colectivo) por ningún motivo puede ser una situación aislada, antes por el contrario está inscrita en lo más profundo de las relaciones sociales e históricas de cada cultura determinada.

Las identidades sociales, entonces, se fabrican dentro de una madeja de interrelaciones, de vínculos fecundos, de alternativas posibles, en donde los imaginarios, las extrañezas, las legitimidades, las comprensiones y los conflictos, hacen que el otro aparezca, dando apertura a la diferencia como vía promisorias para las prácticas de los encuentros humanos. Todo lo anterior nos está indicando que la identidad como esencia no existe; lo que sí es evidente son los mecanismos por medio de los cuales la escuela, como colectividad, va construyendo procesos que dicen de sí mismo y de los otros en un

entramado social y cultural, cargado de la memoria social y cultural que apela a lo que somos y a lo que añoramos.

La construcción cultural de la escuela, expresada en ritos, símbolos, lenguajes y prácticas es imposible sin la memoria. Y esto es así, en la medida en que “solamente la memoria”, al decir de Joel Candau (2002, p.24), “permite ligar lo que fuimos y lo que somos con lo que seremos. Solamente ella puede ayudar a conceptualizar el paso inexorable del tiempo y, así, aceptarlo”. Esta memoria cultural de la escuela, permite elaborar en común los productos de la interacción de los diferentes individuos para elegir del pasado los aspectos más relevantes. Esta memoria, que también se la ha llamado colectiva, permite la selección, la interpretación y la transmisión de los valores simbólicos de la escuela. Acorde con lo anterior, Alberto Rosa (2000, p. 150), señala que

(...) la memoria, por consiguiente, es una facultad socialmente aprendida, en aquellos aspectos en que es guiada por las mediaciones que el mismo sujeto impone a sus procesos, y que tienen una naturaleza sustancialmente histórica y cultural.

De lo anterior se deduce que la memoria individual está impregnada de lo colectivo, puesto que la cultura como fondo indispensable de todo acontecer humano, tiñe con su contenido todos los aspectos de la vida social.

De esta manera la memoria le ayuda a buscarle sentido al pasado, lo anima, lo revive. Lo llena de calor y de esperanza. Los símbolos y los hechos del pasado, auspiciados por la memoria colectiva, toman una nueva expresión cuando se entrelazan con las construcciones y reconstrucciones de los acontecimientos. Es aquí en donde la memoria y la identidad escolar se abrazan, en el sentido de que no puede haber identidad sin memoria, y a la inversa, memoria que no sea de una identidad determinada.

Como se puede notar, la categoría de cultura escolar es de una complejidad tal que encierra y comprende diversos determinantes y multiplicidad de factores que contribuyen a su conformación. De esta manera, se convierte en una categoría heurística para comprender lo que sucede en ella. Por lo tanto, es innegable que la cultura de la escuela se convierte en una rica cantera para

la investigación y para el análisis de las diversas encrucijadas culturales que se entrelazan y se superponen.

Asumir la importancia que tiene en la actualidad el estudio de la cultura escolar es empezar a apropiarse de una manera de ver esa cultura que permita desentrañar los aspectos creativos y de control que pugnan en el interior de la misma, haciendo que su potencial liberador sea disipado o despotenciado, y de esta manera ella se entregue a cumplir la demanda de su estructura corporativa y hegemónica. Pero, sin lugar a dudas, a pesar de su función reproductora, la escuela es un espacio para la formación de la cultura ciudadana y un lugar altamente significativo para la socialización de las edades juveniles para que tomen conciencia del papel que cumplen en la sociedad. Además en ese espacio es, posible ejercitar la creatividad, la reflexión y la crítica para analizar la información que llega y convertirla en conocimiento; además, es un espacio privilegiado para la formación de personas comprometidas contra la injusticia, y para ofrecer, al mismo tiempo, las claves para descifrar el mundo.

## INTERACCIONES GENERACIONALES EN LA CULTURA ESCOLAR

Hemos venido señalando cómo en la escuela como espacio cultural se tejen diferentes vivencias, símbolos, conocimientos, valores y concepciones del mundo en un calidoscopio intercultural, el cual está referido a significados compartidos con los cuales le damos sentido al mundo. Esta perspectiva intercultural no se refiere solamente a las diversidades culturales étnicas, religiosas o de género, sino también a las diversas visiones que tienen las diferentes generaciones que interactúan en la escuela.

Sin lugar a dudas la escuela es un espacio de inmensa riqueza intergeneracional. Y esto es así, en la medida en que lo apunta Julio Aróstegui (2004, p.110), en el sentido de que “una generación tiene su presente propio, que no queda definido, sin embargo, sino en interacción constante con las otras generaciones coexistentes”. Pero esta coexistencia generacional puede ser de conflicto o cooperación, de solidaridad o rechazo mutuo o de reconocimiento o ignorancia de lo que significan cada unas de ellas. En este sentido, a la escuela, como a la sociedad en general, la podemos categorizar como un enjambre de culturas generacionales: infantiles, adolescentes, juveniles y adultas, en donde están ligados los aspectos biológi-

cos, sociales y culturales en un haz de múltiples determinaciones.

Estos encuentros generacionales en la escuela producen diversas perspectivas en la forma de sentir, de ver y de estar en el mundo, pero estas interacciones, indefectiblemente, están signadas por relaciones de poder. Un poder, en el sentido de Michel Foucault (2000, p.9), “que intercepta, prohíbe, invalida... Poder que no está sólo en las instancias superiores de la censura, sino que penetra en lo más profundo, muy sutilmente, en toda la red de la sociedad”. Por lo tanto, podemos apreciar que la cultura predominante en la escuela es la cultura adulta, y al ejercer su hegemonía, silencia e ignora las otras voces generacionales. Esta cultura centrada en el adulto organiza y pone en funcionamiento diversos dispositivos para ejercer el control máximo de las otras manifestaciones generacionales.

Si tomamos como ejemplo las culturas juveniles para relacionarlas con la vida escolar, podemos apreciar que ellas construyen sus identidades no en forma residual como lo concibe la escuela, sino “a partir de relaciones inscritas en redes de poder, y frecuentemente la conformación de identidades *proscritas* se establece a partir del grupo socioeconómico que se expresa”. (José Manuel Valenzuela Arce, citado por Martín-Barbero, 2005, p.124). Pero estas culturas juveniles están cambiando sus percepciones del mundo.

Lo que hay de nuevo en la juventud de hoy, y que se hace ya presente en la sensibilidad del adolescente, es la percepción aún oscura y desconcertada de una reorganización profunda de los modelos de socialización: ni los padres constituyen el patrón-eje de las conductas, ni la escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura...es la desazón de los sentidos de la juventud donde se expresa hoy el estremecimiento de nuestro cambio de época. (Martín-Barbero, 1998, p. 29).

Y es verdad que vivimos en otra época. Estamos frente a un fenómeno multifacético llamado *globalización*, que abarca dimensiones económicas, sociales, políticas, religiosas, jurídicas y culturales, todas ellas relacionadas íntimamente entre sí. Como se puede apreciar, este fenómeno ha removido todos los cimientos de la vida planetaria. Una efervescencia torrencial sacude el mundo en que vivimos. José Rivero (1997) expresa al respecto:

Un problema central del proceso de globalización es el creciente poder de las empresas transnacionales, responsables sólo ante sus accionistas y no ante los Estados donde se originan ni ante los países donde se expanden. El poder mundial de las empresas transnacionales es cada vez más anónimo, y personas que no son conocidas ni elegidas deciden el valor de la moneda de un país el precio de las materias primas, del crédito, de los alimentos y de la energía, afectando así a millones de personas en muchas naciones. (p. 20)

Este fenómeno así caracterizado ha revolucionado toda la estructura planetaria prohiendo una nueva revolución científico-técnica, dando como resultado la difusión de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (NTIC), expresadas, especialmente, en la nueva cultura de las redes, con profundos cambios en la telecomunicaciones, la microbiología y otras áreas del conocimiento. Esto ha hecho que el acceso a la información sea más pródigo, que el conocimiento tenga una valoración significativa, que el mercado laboral se haya redimensionado y el mundo de la vida se exprese en dimensiones inusitadas.

Pero esta globalización de tal modo presentada, pareciera monolítica y sin fisuras hacia una sociedad única y marcada por sus designios. Pero, lejos de esa apreciación, el mundo globalizado está lleno de tensiones, conflictos y perspectivas diversas: intercambios desiguales de prerrogativas entre estados e instituciones, intercambios desiguales de recursos y de capitales, intercambios desiguales de identidades culturales que luchan por sus presencias y reconocimiento. Al decir de Boaventura de Sousa Santos (2005, p.269), “las tensiones dentro de cada una de las constelaciones, así como en las relaciones entre ellas, provienen de las formas de poder y de las desigualdades en distribución de éste último”.

En este panorama somero que hemos señalado, a la escuela le corresponde asumir varios retos:

- El relacionado con la incorporación de ese nuevo mundo tecnológico a su cultura cotidiana para crear dentro de la misma los dominios y las competencias necesarias para responder a esa nueva revolución científico-técnica.

- Replantear la forma de abordar el proceso de formación desde las perspectivas disciplinarias del conocimiento, e inscribirse en una dinámica que contemple la transdisciplinariedad como espacio en donde se alimenten los islotes disciplinares, naturalmente, sin negarlos.

- Hacer énfasis en el mundo de la vida y en la conformación de un pensamiento como lo proponen Morin, Roger y Domingo (2003), “en la expansión de una sociedad planetaria, nutrida de distintas culturas, que progresen como conciencia de la pertenencia a una sociedad-mundo”. (p. 118)

Esto que reclaman Morin y sus colaboradores para la sociedad planetaria, lo vamos a abordar en el universo particular de la escuela.

## EL DIÁLOGO INTERGENERACIONAL EN LA ESCUELA

La idea que sostendremos en este aparte es la referente a la imposibilidad de la escuela de inscribirse en los retos antes señalados si no replantea a fondo las relacionales intergeneracionales dentro de su espacio cultural. Las culturas infantiles y juveniles ya no las podemos concebir como atípicas, incompletas y no funcionales o postfuncionales, ni esperar a que sus miembros lleguen a la adultez para ejercer su condición humana. Lejos de estas apreciaciones, proponemos que ellas son culturas específicas con sus potenciales propios, que cuestionan, que proponen y que producen cosmovisiones específicas como interpretaciones de lo que son y de la forma como conciben el mundo.

Esta escuela así concebida y sustentada en las prácticas cotidianas se encuentra en una profunda crisis. Varios testimonios así lo confirman. Por ejemplo, Martín-Barbero (2000), apunta:

(...) mientras no cambie el modelo de comunicación escolar para que interactúe con el ecosistema de la sociedad, el nuevo ecosistema comunicativo, todo lo que se haga es contraproducente y está reforzando el esquema libresco de Occidente, en donde se lee de izquierda a derecha y de arriba abajo... la escuela no ha podido entender que para interactuar con la sociedad tiene que asumir en serio el desafío que le plantean las nuevas sensibilidades de los jóvenes, no las nuevas tecnologías. (p. 28)

De la misma manera y en el mismo sentido, Francisco Cajiao (1994) señala:

La fuerza de la estructura escolar en sus características básicas parece desafiar, con un terquedad insospechada, la dinámica de cambio que se aprecia en el contexto social en el cual la escuela cumple su función...se requiere una nueva concepción de la organización escolar en la que puedan realizarse los propósitos colectivos tendientes a construir una nación. (pp.19-25)

Siguiendo con el cometido de mostrar algunas aseveraciones pertinentes, Peter McLaren (2003, p. 263), nos muestra un derrotero: “Las escuelas deben comenzar a dar formas mensurables a nuestros sueños de una sociedad más justa al constituirse no sólo en laboratorios de crítica, sino también en fortalezas para símbolos propositivos y vivificantes”.

Aquí es donde está la trama y el corazón de esta propuesta, en mostrar que la cultura escolar cuenta con un potencial y con unas fortalezas que pocas instituciones en el planeta pueden hacer gala de las mismas condiciones.

En la escuela diariamente entran “megatones de energía” y una multiplicidad de expresiones culturales. Entran el potencial del acumulado del *dominio de las nuevas expresiones tecnológicas de la información y de la comunicación*, que en muchas ocasiones rebasan al que tienen los maestros y los adultos en general.

Los *espacios* que brinda la escuela dentro de su perímetro interno, así como el entorno en el cual se desenvuelve, son elementos de alta significación tanto para la socialización secundaria como para la terciaria, esta última grandemente descuidada por la escuela al no aprovechar los espacios públicos como elementos de socialización para la niñez y la juventud.

La *pasión* por el conocimiento y por el juego son grandes detonantes que pueden ser aprovechados por la escuela para encausar y redimensionar las energías juveniles que se derraman por todos los agujeros de la vida escolar.

Para nadie es desconocida la *fuerza* y la *tenacidad* que tienen los niños y los jóvenes; ellos son un caudal de

energía condensada, un remolino de ebullición, un torrente de dinamismo y de posibilidades.

La *belleza* y el *candor* son otras de las cualidades energéticas que acompañan a la niñez y a la juventud. En fin, podemos decir, sin temor a equivocarnos, que la creatividad, la curiosidad, la entrega, la imaginación, el dinamismo, el desinterés, la sensibilidad, la generosidad y la esperanza, son grandes caudales de energía cultural que entran a la escuela desde las perspectivas de los niños y de los jóvenes.

Si bien es cierto que esas expresiones no son propias y únicas de las generaciones juveniles, lo cierto es que en ellas se dan con tal expresividad, que son dignas de ser pensadas y tenidas en cuenta en la cultura escolar, cultura ésta que no debe construirse sólo para los niños y para los jóvenes, sino con ellos.

Pero en las generaciones mayores (adulthood y vejez), hay también expresiones culturales que se entretajan y se dinamizan en la cultura escolar; en ellas encontramos un acopio de conocimientos, de ponderaciones, de experiencias, de sensatez, de estratagemas, de prudencia y de sagacidad que no han podido construir todavía los niños y los jóvenes. Es aquí donde se necesita de la convergencia y de los matices de esas diversas culturas en un espacio de fortalecimiento y de comprensión para crear nuevas relaciones de poder. Porque, de acuerdo con Fritjof Capra (2003), al poder siempre se lo ha concebido “en el sentido de dominación sobre los demás”. Pero, “existe, no obstante, otra clase de poder más apropiada para el nuevo paradigma: el poder como influencia sobre otros. La estructura ideal para el ejercicio de esta clase de poder no es la jerarquía, sino la red”. (p. 32).

Entonces, la red como tejido de intersubjetividades tiene su expresión altamente significativa en el *diálogo*. Éste, al decir de David Bohm (1997),

(...) no sólo puede tener lugar entre dos sino entre cualquier número de personas e incluso, si se lleva a cabo con el espíritu adecuado, una persona puede llegar a dialogar consigo misma. La imagen que nos proporciona esta etimología sugiere una *corriente de significado* que fluye entre, dentro y a través de los implicados. El diálogo hace posible, en suma, la presencia de una corriente de significado en el seno del grupo, a partir de la cual puede emerger una nueva comprensión, algo creativo que no se hallaba en modo alguno, en el momento de partida. (pp. 29-30)

En este mismo sentido, Paulo Freire (1998, p. 101), apunta:

El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizado por el mundo, para *pronunciarlo* no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú... el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tal.

En el fondo de toda relación dialógica se encuentra la necesidad de ganar poder colaborativo, en el sentido que lo presenta Fritjof Capra (1998), para la construcción de identidades colectivas, en donde los actores pedagógicos y sociales vayan tejiendo la madeja en una urdimbre de posibilidades en los espacios escolares y culturales para fabricar simbologías compartidas, marcos interpretativos, espacios normativos que conlleven a fomentar la participación y establecer lazos democráticos en la cultura escolar.

La identidad colectiva, por tanto, de acuerdo con Zemelman (1989, p.17),

(...) supone un horizonte histórico común y la definición de lo propio (del nosotros) en relación con la oposición de lo que se reconoce como ajeno; conformación de que se corresponde con una transformación de la identidad individual y su resignificación en una identidad mayor.

Construir identidad colectiva, por lo tanto, conlleva rupturas, reordenamientos, alteraciones, compartir ideologías, actitudes, representaciones sociales, objetivos, valores y sentimientos. En esta dirección apuntan los autores Marco Raúl Mejía y Myriam Awad (2003), cuando dicen,

Buscamos el encuentro del sujeto consigo mismo, con su quehacer individual y social (individuación), con sus prácticas y experiencias, con sus medios y sus posibilidades, con su entorno y su cultura, ya que las transformaciones sólo son posibles con hombres y mujeres que se conocen, se asumen, se valoran, creen en sí mismos y en lo que son capaces de hacer. (p. 21)

Pero este proceso no se puede dar sin el *otro*, ya que la construcción social del sujeto, por ningún motivo puede ser una situación aislada, antes por el contrario, está inscrita en lo más profundo de las relaciones históricas y sociales de una cultura determinada.

De esta manera, el diálogo intergeneracional en la cultura escolar está reclamando la valoración del otro, la ponderación de la intersubjetividad, la cual es la fuente del quehacer pedagógico. Es la relación de los sujetos lo que permite ese encuentro de los actores interculturales. Estos actores tejen su trama en escenarios institucionales en donde la acción educativa tiene lugar. Éste es un encuentro de seres humanos, de seres creativos, de seres culturales, y por tener qué dar y qué recibir, pueden negociar, negocio en donde todos ganan, todos aportan y todos reciben para empujar el horizonte de las realizaciones más allá de las exclusiones y de las negaciones del otro.

Lo seres humanos podemos negociar porque tenemos cosas valiosas. Pero, ¿qué es lo valioso que tienen los seres humanos que se convierte en objeto de negociación? Lo que negocia todo ser humano es su capacidad de crear y recrear cultura. Negocia su porción de acumulado de la herencia social de la humanidad, negocia saberes, conocimientos, valores, creencias, experiencias, simbologías, sentimientos y afectos; es decir, negocia toda la plasticidad de la expresión humana de la cual es creado y creador.

Entonces, ése es el reproche que le hacemos a la escuela: la distancia sistemática que tiene de la cultura milenaria de los pueblos, el olvido o negación de la interculturalidad que conlleve a la valoración y respeto por las identidades culturales diversas, las cuales están encarnadas en los mitos, en las narraciones, en las utopías y en las diversas manifestaciones ancestrales, por una parte, y por otra, es desconocimiento, como ya lo hemos comentado, del potencial cultural que abriga en su propio seno.

Pero al mismo tiempo que le hacemos el anterior reproche, nos unimos con ella para entrelazarnos los unos con lo otros para construir en su quehacer el diálogo de saberes, el diálogo cultural y las dinámicas del trabajo colectivo, en donde el otro, las culturas juveniles, estén presentes para crear espacios de convivencias y de confianza mutua .

Y esto es así, en la medida en que la diversidad está presente en la dinámica cultural de la escuela. De esta manera, una de sus grandes finalidades debe ser la construcción de su propia identidad dentro de ese mundo diverso, en donde puede transformar situaciones, escena-

rios y saberes, que vayan más allá de lo pedagógico y se inscriban en una dimensión política, que ayude, en el sentido de Boaventura de Sousa Santos (2005), a “reinventar la transformación social”. Para ello tiene que desarrollar el principio de participación, tiene que emprender una acción colectiva en pos del cambio social y cultural, tiene que investigar y conocer sobre la conciencia de los implicados, buscando descubrir la racionalidad subyacente en las prácticas cotidianas que ellos realizan. Esas prácticas son las bases, el punto de arranque para la teorización, para la reflexión, y luego para la práctica, todo ello alimentado con nuevos elementos que hablen de las culturas, de los objetivos, de las estrategias de aprendizaje, de los procesos cognitivos, de las representaciones sociales, de los valores y de las dimensiones del mundo globalizado.

Lo anterior está requiriendo orientar la mirada hacia un paradigma *relacional* que permita hacer explícitas las interacciones generacionales dentro de la cultura escolar, y que ellas, a su vez, sean organizadas de tal modo que permitan la *transgeneracionalidad*, en el sentido en que lo venimos apuntando: como reconocimiento del otro, como diálogo de saberes, como diálogo cultural, como negociación e imbricación; en fin, como un “*trabajo de traducción*, en la significación que le da Boaventura de Sousa Santos (2005, p. 153), “un procedimiento capaz de crear una inteligibilidad mutua entre experiencias posibles y disponibles sin destruir su identidad”. Y sigue diciendo,

Se trata de un procedimiento que no atribuye a ningún conjunto de experiencias ni el estatuto de totalidad exclusiva ni el estatuto de parte homogénea. Las experiencias del mundo son tratadas en momentos diferentes del trabajo de traducción como totalidades o partes y como realidades que no se agotan en esas totalidades o partes... La *traducción entre saberes* asume la forma de una *hermenéutica diatópica*. Ésta consiste en un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan. (pp. 175-6).

Entonces la propuesta de las culturas transgeneracionales en la escuela es la constatación de la complejidad de las relaciones que en ella se desenvuelven, es la evidencia de los planos que se entrecruzan, de las corrientes que se abrazan, de las linealidades que se tuercen, de las añoranzas que buscan nuevos senderos. Aquí los modelos tienen bordes que se tocan, perife-

rias que se unen, superficies que se juntan, con el propósito manifiesto de contribuir en la fabricación de alternativas educativas, políticas y culturales, en donde los seres humanos puedan expresar lo más íntimo de su ser: el proceso de crear y recrear cultura en espacios multiformes y en condiciones matizadas de acentos disímiles.

Lo anterior está reclamando actores sociales que se conviertan en sujetos históricos, en gestores y protagonistas de sus propios proyectos sociales y culturales acordes con sus intereses y necesidades. Sujetos que hagan posible procesos colectivos, en donde se puedan desarrollar las subjetividades para la consolidación de espacios solidarios, solidaridad que promueva cambios de valores, que impulse el desarrollo de conciencias críticas, que acicate el dinamismo de la participación, que estimule el disfrute de lo estético y que haga posible la expresión de la dignidad humana en todos sus matices y en todas sus dimensiones. Creemos que esto es posible si la escuela se fortalece en su instancia, con el aprovechamiento de las culturas intergeneracionales que circulan en su interior, evitando el desperdicio de energía que en la actualidad derrocha, y además, potenciando su acción con los nodos de otras redes, en diferentes ámbitos, tanto a nivel local, como global, en donde las vibraciones que se den en cada nudo de la malla social, repercutan en lo humano como expresión de la vida en el planeta.

## ¿POR DÓNDE EMPEZAR PARA EL LOGRO DE ESE COMETIDO?

Hay muchas formas de abordar una problemática tan compleja como la que venimos señalando. Nosotros nos vamos a ubicar en dos grandes dimensiones: una, la que tiene que ver con *producción del conocimiento* en la escuela, y otra, ligada, naturalmente, con la anterior, referida a la vida democrática al interior de la misma.

Acerca de la escuela, y por qué no especificar, de la colombiana, que es la que más nos interesa, Rodrigo Parra Sandoval (1992), dice que

El autoritarismo pedagógico, como práctica muy generalizada del quehacer docente del país, nutre una serie de fenómenos que tradicionalmente se ha denominado "memorismo" y que convierten la educación, en el sentido de conocimiento, en un proceso discontinuo en el cual se repiten definiciones, teorías, marcos conceptuales, sin dar la posibilidad, o el

ejercicio, de emplearlos para entender la realidad. (p. 61)

En otras palabras, cuando abordamos la situación de la producción del conocimiento, en unas de las esferas más elevadas de la cultura escolar, como es la universidad, nos encontramos con situaciones altamente paradójicas. Una de ellas, es que la universidad es poco estudiada por dentro: sus lenguajes, sus prácticas, sus ritualidades y sus representaciones e imaginarios sociales, son los grandes ausentes en sus producciones investigativas. Otra tiene que ver con la gran desarticulación, en primer lugar, entre la investigación y las otras grandes funciones de la universidad, la docencia y la extensión. Pero algo más, en su propio seno la investigación se encuentra desarticulada, en la medida en que no hay continuidad de unos trabajos con otros, o en el sentido en que los grupos de investigación no hablan entre sí; no hay redes internas para el fomento de la investigación dentro de la universidad.

Si a lo anterior le sumamos la tradición inveterada de que la investigación se da con eficiencia, sólo en los altos niveles de formación escolar (Magíster y Doctorado), la universidad se pierde la gran oportunidad de *aprender a aprender a investigar juntos*, que necesariamente tiene que ejercitar el *diálogo igualitario*, que apunte a la validez de los argumentos y no por las disposiciones de poder de quienes lo realizan; la *inteligencia cultural*, que permita participar en el diálogo igualitario, aunque cada uno lo vea desde ámbitos distintos; la *transformación relacional*, que van sufriendo las personas en el proceso mismo del diálogo; en fin, tiene que haber un *enriquecimiento del aprendizaje mutuo*, del *sentido vital*, de los *espacios solidarios* y de la *igualdad en la diferencia*.

Lo anterior lo apunta con bastante claridad Carmen Elisa García Gutiérrez (2003), cuando propone

(...) que tanto estudiantes como docentes buscaremos el gesto comunicativo y la palabra expresiva: movernos juntos y reflexionar también juntos. Una relación así podría determinar un tipo de relación donde se constituya y se configure cierta sensibilidad y un cierto carácter con el poder de formar a todos los involucrados. (p. 16)

Esta nueva cultura, estamos conscientes, tiene que remover grandes obstáculos y decantar diversas posibi-



lidades, pero es un camino promisorio que tiene que recorrer la cultura escolar si quiere seguir permaneciendo en la órbita planetaria como una institución necesaria y significativa para el desarrollo del potencial humano.

Nos hemos referido someramente a la forma como se produce el conocimiento en la escuela, tomando como ejemplo el de la vida universitaria, ahora nos vamos a referir a la construcción de la *cultura democrática* en la vida escolar, la cual exige “*ambientes democráticos de participación*”. Sin estos ambientes, como lo hemos señalado, el conocimiento no es posible, al menos como una cultura que se desparrame por todos los intersticios de la cotidianidad escolar. “La democracia, al decir de Estanislao Zuleta (2004, p. 159), es un camino bastante largo y propiamente indefinido”. Esta democracia va más allá del ejercicio formal de elegir y de ser elegido, está directamente ligada con los procesos participativos, con la convivencia, con los valores, y sobre todo, con la capacidad de crear, de proponer y de ser sujeto activo en la construcción de la cultura en la cual se opera.

En este sentido, la propuesta de Juan Francisco Aguilar y José Javier Betancourt (2000, p.38), es de suma importancia, cuando manifiestan que

(...) la escuela como un espacio de formación en y para la democracia supone la endogenización en la institución escolar de la cultura democrática”. Lo cual requiere, naturalmente, que en ella circulen como pan diario pedagógico del trabajo mancomunado y del reconocimiento de los aportes que cada grupo cultural pueda ofrecer. “Pero ello sólo es posible si se eliminan las coacciones y se recupera la autonomía (Segura, 2000, p.37).

Ahora bien, producción del conocimiento como espacio del desarrollo de la sensibilidad y ejercicio de la vida democrática en la escuela son dos grandes pilares en donde se pueden edificar los cimientos de una nueva cultura escolar cargada, es cierto, de grandes complejidades, pero sustentada en el diálogo transgeneracional para construir nuevas coordenadas y nuevas perspectivas para que las culturas en las escuelas puedan tener la visibilidad que la sociedad actual está deseando.

Si esto se da, entonces podemos decir con McLaren (2003):

Sólo entonces nos dirigiremos confiadamente hacia el borde de ese terrible abismo que Víctor Turner llama antiestructura, sujetaremos esta cuerda de símbolos entrelazados y nos lanzaremos al otro extremo, donde el conocimiento y la libertad se encuentran de una vez y para siempre.

## A MANERA DE CONCLUSIÓN

La mirada somera que hemos realizado a la escuela desde las perspectivas de la interculturalidad en el marco de las generaciones diversas que en ella circulan, nos ha mostrado un caudal de manifestaciones culturales expresadas en valores, creencias, conocimientos, expectativas, tradiciones, rutinas, costumbres y rituales, que están directamente ligados tanto a la cotidianidad institucional como a la vida social en general. Este potencial tan valioso de la escuela, representado en la dinámica de las distintas generaciones, es altamente desperdiciado en la vida escolar. Y este desperdicio se debe en gran parte, a la forma en que las culturas “adultas”, someten a las “culturas juveniles”, haciendo que éstas poco puedan expresar sus sensibilidades y saberes.

Frente al anterior panorama se propone romper con esta forma de relación entre las “culturas adultas” y “juveniles”, y crear nuevos espacios de *transgeneracionalidad* en donde los encuentros culturales tomen unas nuevas dimensiones dialógicas, para que los diferentes actores culturales puedan construir vínculos formativos y tejer una madeja de interrelaciones fecundas donde las extrañezas, los imaginarios, las alternativas posibles, los conflictos y las comprensiones den paso a la apertura del reconocimiento a la diferencia como vía promisoría para las prácticas igualitarias.

Pensamos que sin ese diálogo fecundo de las diversas culturas en la escuela, a ella le va a quedar muy difícil hacer aportes significativos a la construcción de la nueva ciudadanía que está reclamando nuestra nacionalidad, porque ésta necesita que los espacios institucionales, como los de la escuela, se ejerciten en la vida democrática, en donde el reconocimiento a la alteridad se convierta en un ambiente fundamental de los encuentros humanos para que los sujetos históricos puedan descubrirse unos a otros, para que puedan en conjunto fomentar valores, crear prácticas alternativas, vivir historias plurales, agudizar la curiosidad y matizar los análisis. Todo

ello para evitar el desperdicio y el desarraigo educativo, social, político, económico y cultural en un proceso de reapropiación y potenciación de la energía cultural, y crear, con la diversidad matizada, la fuerza colectiva necesaria para la construcción de nuevas imaginaciones culturales en la escuela.

## REFERENCIAS

- Aguilar, J. F. y Betancourt, J. J. (2000). *Construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá*. Bogotá: Ed. Instituto de Investigación en Innovaciones Educativas.
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bohm, D. (1997). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Cajiao, F. (1994). *Poder y Justicia en la Escuela Colombiana*. Bogotá: Fundación FES.
- Candau J. (2002). *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida*. Barcelona: Editorial Anagrama S.A.
- Foucault, M. (2000). *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Freire, P. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI Editores.
- García, C. E. (Editora). (2003). *Los semilleros de investigación hacia la reflexión pedagógica en la educación superior*. Medellín: Fondo Editorial Biogénesis.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Madrid: Editorial Gedisa.
- Martín-Barbero, J. (1998). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En H. Cubides, M. C. Laverde y C. E. Valderrama (eds.), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Universidad Central y Siglo del Hombre Editores.
- Martín-Barbero, J. et al. (2000). *Umbrables, Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud*. Medellín: Corporación Región. Medellín.
- Martín-Barbero, J. et al. (2005). *América latina, otras visiones desde la cultura*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Mclaren, P. (2003). *La escuela como un performance ritual*. México: Siglo XXI editores.
- Mejía, M. R. & Awad, M. I. (2003). *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Morin, E., Roger, E & Domingo, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Parra, R. (1992). *La calidad de la educación. Universidad y cultura popular*. Bogotá: Fundación FES. Tercer Mundo Editores.
- Rivero, J. (1997). *Educación y exclusión en América Latina*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Rosa, A. et al. (2000). *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Santos, B. de S. (2005). *El milenio huérfano*. Bogotá: Editorial Trotta/Ilsa.
- Segura, D. (2000). *¿Es posible pensar otra escuela?* Bogotá: Escuela Pedagógica Experimental.
- Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México: Siglo XXI editores.
- Zuleta, E. (2004). *Ensayos Selectos*. Medellín: Ed. Instituto para el Desarrollo de Antioquia.