



APRENDIZAJE, CULTURA, CULTURA DE LA CULTURA, “C” ELEVADO AL CUBO, Y ASÍ SUCESIVAMENTE*

Francisco Gutiérrez Sanín**

El texto presenta de manera crítica e ilustrada con situaciones concretas, las relaciones existentes entre ciertas prácticas rutinarias de las instituciones educativas y el horizonte mental y valorativo de los medios de comunicación, los formadores de opinión, los dirigentes políticos y cívicos y algunos académicos.

This text presents a critical look with precise examples on the existing relations between certain habitual practices of educational institutions and the mental and evaluative horizon of communication media, i.e. those that form opinion, political leaders, civic leaders and certain academics.

* Las ideas planteadas aquí se han desarrollado en el contexto de sendos proyectos con la Secretaría de Educación y de Gobierno de Bogotá. Agradezco a Mauricio Barón, Twiggy Ortegón y Viviana Barón entre otros, sus sustanciales aportes a tales proyectos. No hubiéramos hecho ningún avance real de no ser por el aporte de profesores que entienden con gran lucidez los múltiples problemas que enfrentan y que están buscando y encontrando, en el terreno, las vías para la solución.

** Profesor del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia, IEPRI. E-mail: iepri@bacata.usc.unal.edu.co

En este artículo propongo comenzar a abrir una caja negra particularmente (y desgraciadamente) poco visitada: la relación entre algunas prácticas rutinarias en las instituciones educativas (que de ahora en adelante llamaré por comodidad expositiva escuelas¹) y el horizonte mental y valorativo de los medios de comunicación, de los formadores de opinión, de los dirigentes políticos y cívicos y de una capa no despreciable de académicos. Lo que quiero sugerir es que el *ethos* de la Constitución Política de 1991 vino asociado a una crítica de las costumbres (lo que llamaré en adelante agenda pedagógica) que fue plenamente apropiada en las escuelas y convertida en instrumento estratégico y cognitivo que produce aprendizajes en la interacción social. Mostraré con ejemplos sencillos que: a) el núcleo fuerte de la agenda pedagógica es el pesimismo cultural (“no sabemos portarnos bien” o “nos portamos cada vez peor”); b) hay un fuerte vínculo entre lo que sucede dentro y fuera de la escuela, así que proponer como programa general de mejora educativa la conversión emocional de sectores de la comunidad educativa es limitado y empobrecedor; y c) los aprendizajes que suscita la agenda pedagógica en el contexto de la escuela tienden a ser anómalos y contraproducentes.

No se me oculta que al proceder de esta manera estoy jugando con fuego: corro el riesgo de iniciar una espiral infinita. La agenda pedagógica es en esencia una crítica cultural y una interpretación (negativa) del cambio social espontáneo, al que explica básicamente en términos de

estancamiento o deterioro. Al desconstruirla, me estoy involucrando en un ejercicio de “cultura al cubo”: ¿qué tipo de cultura es ésta [tercer orden], que hace una interpretación pesimista [segundo orden] de sí misma [primer orden]? Me he involucrado en el ejercicio, consciente de los peligros que entraña, por tres razones:



William Klein

- Primero, creo que no se desencadena la espiral infinita sino que hay una orden de parada: la serpiente se muerde la cola, porque el tercer orden y el primero confluyen.
- Segundo, creo que el pesimismo cultural es un importante signo de los tiempos en *países como Colombia*: se trata de un fenómeno de primera importancia que rebasa ampliamente nuestras fronteras. La convicción de que “estamos mal porque nos portamos mal” se ha ido generalizando entre capas influyentes y entre el conjunto de la población, y hace parte de una difusa conciencia cívica en muchos paí-

ses latinoamericanos². Está a su vez ligada al menos con dos importantes corrientes intelectuales: la idea de la necesidad de la educación sentimental, para ponerlo en términos de la Francia del XVIII, con enunciados que fueron tan típicos y tan reiterativos inmediatamente después de la constitución de 1991; y críticas de economistas [vagamente] neoinstitucionalistas, que se han ido centrando en la compatibilidad entre baterías de normas realmente existentes y dinámicas del mercado para concluir que aquellas son disfuncionales. Hay pues una filosofía moral³ y una teoría vernacular de la justicia y el comportamiento adecuado, compartida por amplios sectores y basada en convicciones típicamente educativas, que bebe de fuentes socialmente relevantes.

- Tercero, si es verdad la hipótesis de que no se trata de un conjunto de visiones circunscritas al ámbito de la escuela, sino que lo rebasa ampliamente, el resultado directo es que la democratización de la escuela, un profundo y acertado motivo del proceso constitucional, depende también de variables que van más allá de los límites de esa institución. No se trata de señalar que cada sociedad produce la escuela que se merece, una aseveración que rápidamente conduce a la impotencia aprendida o al cinismo. Sino que en una institución como la escuela los discursos tam-

bién son objeto de las políticas públicas, y en la medida en que la agenda pedagógica produce pesimismo cultural y hace cosas con palabras, ellos (los discursos) deben ser un blanco de la crítica y de la reflexión si es que se quieren precipitar cambios reales.

En realidad, hay bastante hambre de ojos en este recuento inicial. Dadas las limitaciones de espacio y de tiempo, me limitaré a tratar un tema. Me centraré en una interpretación común que se hace tanto fuera como dentro de la escuela—y que desde luego no involucra a *todos* los profesores⁴—sobre el cambio cultural en Colombia: es en parte deterioro, en parte estancamiento, pero en conjunto no puede ser calificado sino de catástrofe. Usaré el término de Mariátegui, “pasadismo”, para referirme a este tipo de visión. Aunque no es este el lugar para tratar el tema metódicamente, espero que el “pasadismo” de la escuela le produzca al lector una sensación de *déja vu*. ¡Pues claro!: expresa convicciones y expresiones repetidas cientos de veces por académicos y analistas-críticos sociales, y potenciada por los medios electrónicos a veces alrededor de auténticas oleadas de pánico moral (como en el caso de las llamadas “sectas satánicas”⁵). Como lo subrayara en su momento Gramsci⁶, la escuela en este caso es

apenas el último eslabón de una larga cadena de elaboraciones intelectuales que van dando forma a la expresión más capilar del nacionalismo letrado, que en el caso colombiano contemporáneo, como lo subrayara en frase afortunada Fernando Cubides⁷, gira alrededor de una “comunidad en la culpa”. La convicción de la agenda pedagógica de que “tenemos culturas en fuera de lugar” y que las destrezas y



Canadá, 1964. H. Cartier-Bresson

visiones de mundo de la comunidad política se definen por sus carencias o por sus deformaciones—no tenemos Historia, sino historia clínica— casa a la vez muy bien tanto con el conservatismo tradicional basado en la noción de obediencia y disciplina como con el programa de reeducación sentimental que fue uno de los componentes (afortunadamente no el único) del proceso de 1991. La potencia de la agenda pedagógica se establece en la medida exacta en que por ello pudo convertirse en el puente entre aquellos dos polos, conservatismo y reformismo sentimental, permitiéndoles a su vez mantener su propia lógica intacta.

Pasadismo

De un corpus de 95 tutelas educativas estudiadas por la Corte Constitucional entre 1992 y 1998, sorprende el alto número que dimana de la reacción arbitraria a prácticas juveniles corrientes⁸. Por ejemplo, en la tutela T-124 del 31 de marzo de 1998 “señala la demandante que los prefectos de disciplina del mencionado colegio en repetidas oportunidades, ante la resistencia del muchacho a cortarse el cabello, le han negado la entrada a clases y lo han devuelto del colegio a la casa, lo cual le ha acarreado todas las consecuencias lógicas de una ausencia a clase. Fuera de eso, las personas encargadas de la disciplina le han colocado apodosos y sobre nombres como “homosexual”, “drogadicto” y “escachalandrado”, hechos que la demandante considera violatorios del buen nombre de su hijo, sin contar con que se le ridiculiza en frente de sus demás compañeros. Adicionalmente argumenta, que si bien dentro del manual de convivencia del colegio existe un artículo que incluye como faltas leves “la extravagancia en la no consuetudinaria presentación personal como melenas, cortes de cabello inusuales etc.,” en su opinión su “hijo apenas se está dejando crecer el cabello y eso no es algo inusual, pues se ve comúnmente en personas de su edad, de este y de otros colegios”. Tampoco es “extravagante” pues no causa extrañeza ni es algo

que se vea ridículo...” En razón a lo anterior, solicita la protección de los derechos constitucionales de su hijo y que se tenga en cuenta que esta situación se hace extensiva a muchos otros estudiantes del plantel en mención”. Formas menos espectaculares de reacción instintiva ante el cambio cultural parecen ser cotidianas pero, una vez más, no se trata ni mucho menos de un asunto solamente de profesores⁹.

Ahora bien, la clave de la vida escolar es que tiene que administrar en toda su dolorosa ambivalencia el cambio en sus expresiones más cotidianas. Para entender las dificultades que esto entraña, es necesario recordar que: a) Hay problemas que en realidad son enormemente complejos de tratar (embarazos tempranos, consumo de drogas), y nuestra sociedad no ha acopiado los recursos para capacitar a quienes deben enfrentarlos. b) No tenemos una evaluación sensata del qué, el cómo y el por qué del cambio cultural en las últimas dos o tres décadas. La academia, cuando se ha ocupado del asunto, ha ofrecido respuestas más instintivas aún (a veces interesadamente) de las que se ofrecen en la escuela o trabajos fragmentarios (casi siempre volcados sobre lo espectacular y lo *outré*) que con todo su valor no ofrecen alternativas a la gestión cotidiana del conflicto. Ilustro con dos ejemplos que ex-

plicarán mejor a qué me estoy refiriendo:

- Primero: la familia es uno de los primeros y fundamentales interlocutores de la escuela. En ésta última existe la convicción profunda de que nos encontramos frente a una “crisis de la familia”: maltrato familiar, falta de afecto, y todos los etcéteras que quieran añadirse. ¿Si existe tal crisis? Con seguridad hay mucho maltrato en el país y es un problema fundamental. Pero cuando se habla de “crisis” se está sugiriendo una curva descendente; la expresión “crisis permanente” es oximorónica. ¿Ha “empeorado” la familia? Sí, hay más divorcios, pero a la vez es indudable que, por ejemplo, las mujeres y los niños tienen más poder y derechos hoy en día que, por ejemplo, en 1974, cuando la tutela masculina todavía estaba legalmente santificada en el código civil. Que se haya

abandonado el modelo único de familia nuclear católica –que de hecho tampoco era mayoritario antes de la “crisis”, como lo saben los lectores del clásico trabajo de Virginia Gutiérrez de Pineda– sólo puede ser calificado de catastrófico por tradicionalistas convictos y confesos (la mayor parte de los cuales además tienen familias alejadas de su modelo ideal). La imagen de falta de afecto crónico es parte verdad, parte creación sentimental desde los cómodos patrones de la clase media. Lo malo es que tras la noción de derrumbamiento de la familia, y por consiguiente de la tradición, viene una cantidad de diagnósticos equivocados, arbitrarias redistribuciones de la responsabilidad y percepciones de sectores enteros de la comunidad educativa que estimulan la reacción instintiva y la búsqueda de chivos expiatorios.

- Segundo: la llamada “crisis de los valores” (un tema al que volveré en seguida por su gran centralidad). Si a alguien se le ocurriera hacer un sondeo de opinión que incluyera la sencilla pregunta: “¿cree usted que en Colombia hay una crisis de valores?”, yo estaría dispuesto a apostar una alta suma de dinero a favor de



Washington, 1958. H. Cartier-Bresson

la hipótesis de que más del 90% de los encuestados contestaría afirmativamente (aunque esta aseveración podría ser síntoma de la crisis pues, ¿no es el gusto por los juegos de azar síntoma de un terrible deterioro?). Encontramos aquí un ejemplo casi perfecto de la imposibilidad de separar —en algunos casos— lo que sucede en la escuela y en la sociedad. Hay gran cantidad de filántrop@s entusiasmad@s con la idea de enseñar a los maestros sobre los valores y su crisis; decenas de talleres alrededor del tema, un sinfín de actividades y folletos, para no hablar de lo que repiten diariamente la prensa y los medios electrónicos. Una oferta vigorosa, que lentamente ha ido creando también su propia demanda dentro del aparato educativo ¿De dónde viene la convicción de esta otra crisis¹⁰? Como en muchas otras situaciones, nos encontramos con síntomas fuertes y reales de deterioro junto con la incapacidad para aprehender el problema en toda su dificultad: ¿qué argumentos pueden servirme para afirmar que valores que no son los míos son en realidad in-

feriores? ¿no hay una peligrosa fiesta de la identidad detrás de la convicción de que gobernar (y recuérdese que la noción de gobierno también tiene su expresión capilar en la escuela y en otras instituciones básicas de socializa-



París, 1954. H. Cartier-Bresson

ción) es mejorar al otro para que se parezca a mí? En realidad, nos encontramos con tres posibles variantes de etnocentrismo, según una métrica espacial, social o temporal: el otro tiene una moral (o un conjunto de costumbres) inferior porque vive lejos, por-

que es pobre o porque pertenece a otra generación. Ahora bien, es claro que los síntomas de deterioro no son puro efecto del etnocentrismo¹¹, y que tenemos que admitir que *aquí y ahora* (no en abstracto) hay sistemas morales que nos parecen mejores que otros¹² o, quizás, parafraseando el aforismo del gran Poincaré con respecto de las geometrías, más cómodos o útiles que otros (pero entonces, ¿para quién?). Pero, ¿desde qué lugar y cómo valorar las valoraciones de otros? ¿cómo construir acuerdos intersubjetivos sobre superioridad e inferioridad, partiendo del supuesto sensatamente optimista de que a veces son posibles? Si uno de los problemas básicos para la filosofía moral de las democracias contemporáneas es pensar en posibles conjuntos regulatorios únicos para personas con nociones diversas y contradictorias de vida buena, una educación democrática no pasadista tiene que estar a la altura del reto y ayudar a crear comunidades normativas que puedan plantearse estas preguntas difíciles de las que vengo hablando. Por el contrario, la respuesta instintiva basada en la noción de “crisis de los valores” refuerza todos los estereotipos inconscientes basados en diversas modalidades de etnocentrismo y evade (a menudo impide) la interpretación de fenómenos complejos. El resultado paradójico es que uno

de los problemas más serios de nuestra *crisis de valores* lo constituyen las personas que viven hablando de ella. Nuestra sociedad no está contestando de manera adecuada al reto que significa enfrentarse al enorme y multidimensional cambio sociocultural que ha tenido lugar en las últimas décadas en Colombia y hay que decir que, en este sentido, se ha dejado al aparato educativo básicamente solo (o mal acompañado lo que, según el razonable proverbio, es todavía peor).

El lector atento notará que yo podría estar dando aquí mi propia versión de crisis de valores, involucrándome una vez más en la espiral de “cultura a la n”: del optimismo al pesimismo cultural, del activismo transformador a la impotencia aprendida, etc. No me alarmaría demasiado sufrir el triste pero irónico destino de caer en mi propia trampa, en este caso me apresuraría a recordar que la teoría de crisis de valores no es pura resistencia al cambio, sino una reacción que, aunque inadecuada e instintiva, responde a problemas reales. No todo el mundo reacciona así, y por eso cuando se usa la primera o la tercera persona del plural –“nosotros”, “ellos”– es siempre conveniente hacerse la pregunta identitaria¹³: ¿quiénes somos nosotros? ¿quiénes son ellos? En este caso, estoy hablando de “redes de convicción” difusas pero potentes y capilarmente integradas a mecanismos potentes de socialización, no de

un grupo social que uno pueda señalar con el dedo (y cuyo mal comportamiento produciría males sociales).

Ahora bien, la estructura del argumento estándar usado por tales redes de convicción muestra a la vez su capacidad evocativa y sus limitaciones. Está basado en presentar un



California, Estados Unidos, 1947. Cartier-Bresson

síntoma, una instanciación conmovedora (“ejemplo extremo”) y explicarlo en seguida a través de un mecanismo perpetuador, como se ve en la tabla siguiente con algunos de los ejemplos típicos del ámbito escolar. Este mecanismo se usa para acumular decenas de ejemplos y construir una teoría vernacular sobre la crisis de los valores, que parece contundente por la cantidad

misma de evidencias que está en posibilidad de acopiar.

La crisis de valores

Síntoma Ejemplo extremo.
Mecanismo perpetuador.

Pérdida moral.

Niñas embarazadas.
Destrucción de la familia.

Pérdida de identidad nacional. Rock (en sus versiones más agresivas, como el metal). Medios de comunicación

Pérdida de autocontrol
Droga, violencia, satanismo
Entorno inmediato (con una carga histórica negativa: los progenitores son desplazados de la violencia, etc.)

Es importante destacar que un resultado neto de tal obsesión es que –recogiendo en una versión un tanto retorcida los términos del famoso libro de Mandeville– produce simultáneamente materiales para denunciar males públicos y herramientas para fomentar vicios privados. Tomo un caso que nuestro equipo ha contemplado repetidamente en terreno.

Un estudiante comete una transgresión, o entra en un debate con las autoridades de la escuela. Un directivo docente –a veces sincero y bienintencionado, otras no tanto–, después de conversar con el joven, le comunica la siguiente rotunda conclusión: “es que tú no te quieres a ti mismo” o “tú careces de autoestima”. Ruego al lector que reflexione por un instante en la conexión de este tipo de asevera-

ciones con dispositivos culturales tan potentes como los manuales de autoayuda y las *tecnologías del yo* (la expresión letrada que circula con más velocidad en muchos países, incluido el nuestro) y con elaboraciones intelectuales que tuvieron impactos reales en la sociedad y en los encargados de pensar la socialización educativa y política. La conexión con la sociología sentimental, tan en boga en nuestro país en estos años, es transparente. También el sentido de la crítica culturalista. El problema es que invoca automáticamente una trampa: ejerce una suplantación ventrílocua, quitándole al otro la voz en nombre de la empatía, la caricia, etc. Los iluminados sentimentales, quizás de manera más empalagosa pero perfectamente análoga a la de los demás iluminados, saben mejor lo que te conviene que tú mismo¹⁴.

La crítica pasadista a la *crisis de valores* actúa como una poderosa fuerza aislante, tanto en el tiempo –de todo lo estrictamente contemporáneo– como en el espacio –del entorno inmediato, que pasa a constituir una geografía del peligro–. Al promover la desvinculación (no la autonomía institucional), genera una lógica autoreferida que se apoya en última instancia en el recurso a valores superiores. A partir de ahí se construyen dos instancias fuertes de disonancia disciplinaria¹⁵:

- a) La forma anula al contenido. En el comité de convivencia del colegio X se discutió con gran detalle el caso de las niñas María y Alejandra, que habían protagonizado una espectacular riña. Se descubrió que la causa era que María había perdido un hijo y Alejandra,

su amiga, divulgó el hecho pese al deseo explícito de María de mantenerlo en secreto. A un nivel más profundo, se le criticó a ambas que fueran *susceptibles*, es decir que si la amiga cometía



“Dos observadores”. Place d’Italie, París, 1932. Brassai.

una o dos fallas inmediatamente la amenazaban de manera brutal. Después de lo ocurrido el comité decidió amonestar a las niñas, condicionarles la matrícula y avisarles que el próximo episodio violento significaría la expulsión. De esta manera, el comité se estaba comportando también como alguien *susceptible*, enviando un mensaje implícito que contradecía al explícito¹⁶.

- b) La defensa de la norma se pone por encima de la norma. Como muchas ideologías conservadoras, la teoría de la crisis pone los valores por encima de la ley, y por consiguiente autoriza la violación de ésta para defender preceptos superiores. Un ejemplo típico es la expulsión de jóvenes embarazadas, que viola tanto el espíritu como la letra de la Constitución¹⁷ pero que preserva el sentido de continuidad moral¹⁸. Aquí el problema consiste en que el mensaje implícito refuerza al explícito, pero en un sentido perverso: defiende tu propia moralidad a toda costa, *incluso* si va en contravía de las reglas de juego comúnmente acordadas. Aquí encuentro una clara analogía con nuestra tragedia nacional, aunque no trataría de llevarla más lejos de la constatación de que redes y comunidades morales genuinamente convencidas de sus principios pueden suscitar desenlaces agregados catastróficos.

Citas

- ¹ Lo cual, por supuesto, es levemente inexacto desde el punto de vista administrativo.
- ² En Ecuador, por ejemplo, uno se encuentra con lamentaciones acerca de la cultura, que abarcan un amplio registro, desde genéricas (“cultura de la mediocridad”) hasta particulares (“falta de una cultura de pago de impuestos”). Véase por ejemplo VVAA: *Ecuador hoy: cien miradas*. Quito Flacso Ecuador-El Comercio, 2000.
- ³ Que evoca, pero no está a la altura, de la maravillosa “Teoría de los sentimientos morales” de Adam Smith. La conexión entre economía y filosofía moral ha sido históricamente estrecha, y ha adquirido en los últimos años en Latinoamérica tanto gran centralidad en el debate público como giros vistosos e inesperados. Pero este tema merece un tratamiento aparte.
- ⁴ Más aún, varias de las críticas que plantearé aquí han sido desarrolladas por profesores lúcidos en sus propios ámbitos.
- ⁵ El ejemplo no es casual, porque ha afectado a varias escuelas en una increíble cacería de brujas construida básicamente por la televisión y la prensa y sin referente real (o las sectas no existen, o son tan sigilosas que es como si no existieran). Con pretextos de satanismo se estigmatizan prácticas cotidianas de muchachos interesados en el rock pesado, etc.
- ⁶ GRAMSCI Antonio: *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*, Roma, Editori Riuniti, 1969.
- ⁷ CUBIDES Fernando “La violencia en Colombia junio de 1962: Glosas de un lector de hoy”. En *Revista Colombiana de Sociología*, vol. 4, No. 1 p. 34-42. 1999.
- ⁸ De hecho, la doctrina de la Corte ha evolucionado en el sentido de darle un margen de maniobra creciente a la arbitrariedad, pero ese tema rebasa los límites del presente texto.
- ⁹ Un miembro de uno de mis equipos de investigación se escandalizó porque dos niñas se pelearon por un muchacho. Le parecía premoderno y alejadísimo de sus normas (de clase media). Los profesores del colegio, mucho más adelantados, entendieron en cambio el conflicto sin sorprenderse.
- ¹⁰ Alguna vez deberá reflexionar sobre la crisis de la expresión “crisis”, un mantra que ya hace parte del paisaje semántico y que curiosamente cumple la función de tranquilizar.
- ¹¹ A la vez, hay síntomas indudables de cambio positivo. Por poner un ejemplo, el abanico de posibles trayectorias vitales de las mujeres es hoy mucho más amplio que hace cincuenta años. Y a propósito, hace cincuenta años tampoco se podía pescar de noche...
- ¹² De lo contrario, yo no podría estar haciendo esta crítica, lo que una vez más ilustra los recovecos del análisis de la cultura al cuadrado, al cubo...a la n....
- ¹³ Usando la expresión identidad en su sentido lógico, no antropológico.
- ¹⁴ La trampa también actúa en la otra dirección: se supone que si la escuela estuviera compuesta por atletas morales que lo entienden y soportan todo, funcionaría a la perfección. En realidad, hay múltiples problemas estructurales e institucionales que quitan a tal supuesto toda verosimilitud.
- ¹⁵ Para un tratamiento en detalle del tema de la disonancia disciplinaria véase Francisco Gutiérrez *La ciudad representada. Política y conflicto en Bogotá*, Bogotá IEPRI-Tercer Mundo, 1998.
- ¹⁶ Con el mayor énfasis: no, este no es un “ejemplo extremo”. La mayoría de los miembros del comité estaban genuinamente interesados en el bienestar de las estudiantes, y estudiaron el caso con profundidad y apasionamiento. Aunque hay escuelas en las que se puede encontrar un comportamiento verdaderamente deplorable, este no entra en esa categoría.
- ¹⁷ Lo cual se basa a su vez en la ilusión legalista –e ilegal– de que textos como las versiones actuales de los manuales de convivencia pueden colocarse por encima de la Constitución si logran encriptar sus convicciones morales en fórmulas “adecuadamente” jurídicas. Para un análisis en detalle del legalismo –que por mucho rebasa el ámbito escolar– véase Francisco Gutiérrez op. cit.
- ¹⁸ En campo vimos una variante de este argumento particularmente interesante: una rectora que forzaba “pactos de convivencia” con las embarazadas, “explicándoles” cuidadosamente (y siguiendo paso a paso los preceptos de la empatía y la ternura) por qué era más conveniente para ellas retirarse de la institución.

