

MODELOS DE INNOVACIÓN CULTURAL SEGÚN EL TIPO DE CAMPO DE CULTURA CIENTÍFICA Y SU PAPEL EN EL TRABAJO FORMATIVO

HERNANDO ANTONIO ROMERO PEREIRA*

RESUMEN

En el presente artículo crítico, se presenta el significado de la palabra cultura, que facilita establecer las semejanzas y sobre todo las identidades entre los tipos de culturas. en la pedagogía crítica de la transformación; al igual que los postulados que se elaboran sobre los tipos de innovación cultural acorde con los campos de cultura científica. Por lo tanto su papel, dentro del trabajo en la formación hacia un tipo de desarrollo personal y cultural de los estudiantes. Sobre todo, en los centros de educación superior, para la formación de profesionales investigadores autónomos críticos y la construcción de una nueva función de las universidades: gestoras de las innovaciones culturales endógenas es necesario.

Palabras clave

Cultura, Campos de saber social, Restringidos y elaborados, Innovación cultural y Campos de culturas científicas.

ABSTRACT

In this critical article, the meaning of the word culture is presented to facilitate establishing similarities and especially identities among the different types of cultures. The critical pedagogy of transformation occurs; as well as the assumptions that are made about the types of cultural innovation in line with the fields of scientific culture. Therefore its role within the work in the formation towards a kind of personal and cultural development of students is vital. Especially in higher education, research training for professional freelance critics and building a new role of universities: managers endogenous cultures innovations is needed.

Keywords

Culture, Social fields namely, Restricted and elaborated, Cultural innovation and Scientific fields cultures.

Recibido: 25 de septiembre de 2014

Aceptado: 20 de noviembre de 2014

* Profesor Tiempo completo de la Universidad del Atlántico. Doctor en Ciencias Pedagógicas.
her_romero@yahoo.com

Introducción

Para entender el trabajo formativo de profesionales investigativos, o más específicamente de profesionales investigadores autónomos críticos, hay que partir de exponer el conflicto cognoscitivo existente, relacionado con el papel de la cultura en el trabajo formativo, como mediador formativo; y, en particular, con el uso de uno u otro de los factores de su significado y las implicaciones que genera en los estudiantes.

También para entender la resistencia de los profesores a cualquier tipo de innovación en el trabajo formativo. O para entender la pobreza de sus actitudes ante actuaciones cotidianas de actores en otros contextos culturales o países, de las que ellos no están informados, y que consideran anormales, porque no concuerdan con su patrón de comportamiento; sin reconocer ni aceptar que permanecen presos del esquema mental (ideas de sentido común que encubren su modelo de actuación fáctico) gestado en la cultura en la que fueron modelados.

Lo peor es alardear de una ignorancia plena por estar repletos de ideas de sentido común: creencias, opiniones, fantasías, chismes, comentarios mal intencionados, calumnias, etc. Y cuando se les hace esa claridad intelectual, no de defensa de esas prácticas culturales, porque se conciben como dignas de imitación, consideran que esa persona está inmersa en una

“conducta anormal”. La actitud es más grave cuando choca con su patrón de comportamiento machista. Ellos, ante la explicación académica, asumen ante la acusación una postura de matoneo changonguero*. No es fácil que lo entiendan dado que al recurrir a la changonguería, saber social restringido, es difícil hacerles reflexionar desde los campos de saber elaborados y sus discursos explicativos. Debido a que nunca lo han reconocido porque están presos de los discursos teóricos de alcance intermedio que no los han usado para pensar lo que simbolizan y significan. Es más si logran leer este tipo de aclaración académica no sospechan que se hace referencia a su comportamiento changonguero.

El matoneo changonguero es expresión de estupidez a pesar de su formación de grado o posgrado profesional. Por eso, Einstein tenía razón cuando afirmaba que “no hay que discutir nunca con un estúpido porque te baja a la estupidez y en ella te gana”. Te baja a la oscuridad de la caverna de

* La Changonguería. Consiste en tergiversar lo dicho por el otro o se le inventa lo que no ha dicho y usan un discurso para ofender o faltar el respeto; con ella se le “hecha en cara sus presuntos errores o debilidades”, al otro, usando palabras sacadas del “jebulario” o “estiercobulario” (vocabulario de nivel muy bajo) o del lenguaje común, bajo la forma de burla. Las ofensas se dicen riéndose, para presuntamente, bajarle agresividad pero que buscan herir la estima, del otro, sin agresión física; pero que puede llegar a hacer mucho daño, a nivel emotivo, y desencadenar un acto violento entre los enfrentados o bajarle la autoestima. Es una especie de matoneo. Es tan común en la costa Caribe colombiana que los actores ni la identifican. No la reconocen como tal. Es propia de quienes están poseídos por ideas de sentido común. A pesar de tener formación profesional.

Platón en la que considera que la oscuridad de sus creencias, fantasías o mundo de la calumnia es normal. Y que quien está equivocado es quien le habla desde la luz del pensamiento, no importa de qué tipo o desde los significados de códigos elaborados dentro de una teoría. Genera agresión a tu dignidad. Lo mejor es esperar a que se reeduce: supere el esquema mental que lo posee construyendo conciencia crítica. Y eso solo se logra si produce pensamiento sobre su *praxis* formativa o práctica personal en general.

También se expresa este conflicto existencial en las prácticas y discursos presuntamente encaminados a generar innovaciones culturales que se asumen por fuera de los respectivos campos de cultura científica.

Ese trabajo formativo y tipos de comportamientos, hasta ahora, se viene haciendo desde la seudoconcreción que invisibiliza o divorcia tanto el tipo de desarrollo personal-cultural que agencian, durante su trabajo formativo, como los factores de la cultura con los hacen dicho trabajo o lo dirigen.

En otras palabras, el trabajo formativo dominante se hace en los centros educativos desde la visión reduccionista de su significado asumiéndolo desde uno u otro de los factores de su significado. Con el predominio casi exclusivo de relacionar a los estudiantes con los diversos tipos de discursos elaborados, divorciados de las

respectiva actividad social que ellos simbolizan significadoramente. Y peor, están poseídos por las ideas de sentido común sobre la palabra teoría. Se demuestra cuando consideran que todo lo que se diga sobre algo es “pura teoría”.

Por eso se parte de reconocer que en los establecimientos educativos, de muchos países, han vivido o se viven tipos y modelos de culturas formativas. Entendiendo por cultura formativa a los tipos de modelo y modalidades de trabajo que realizan los docentes con cohortes de estudiantes en el aula. Con ella se constituye una modalidad de actividad educativa que existe como reproducción simbólica de actividades sociales dominantes históricamente. En ella, a su vez, sus actores les crean imaginarios sobre la misma que se constituyen en saber de sentido común o empíricos. Por eso, esas actividades educativas se reproducen simbólica y significadoramente, por sus autores-actores y, al sistematizarse, se constituyen en pensamientos y después en posibles teorías pedagógicas, ampliando, ambos, el campo de saber social pedagógico. Su vivencia forma los cuerpos de actores, con tipos de educadores que trabajan por un tipo de desarrollo personal y cultural de los estudiantes, para que funjan de actores de las respectivas actividades sociales dominantes.

Por eso la formación consciente de dichos actores sociales se ha asumido como tipos de actuación en donde el

tipo de docente provoca una interacción (directa o indirecta) de los estudiantes con los contenidos de los discursos-textos para que respondan por ellos y los usen acorde con un criterio histórico de su significatividad. Los contenidos se han dado como campos de saber formativos simbólico-discursivos o práctico-vivenciales o se centran en contenidos-metodologías; pero no en la articulación de esos dos campos de saber formativo que integran a cualquier cultura.

De ahí que en las culturas formativas dominantes, hasta nuestros tiempos, se haya relacionado a los estudiantes con un solo factor de las culturas: el simbólico-discursivo. Pero, no con el fundamental o determinante: el factor de la actividad social y el sujeto cultural-social histórico que la construyó o funge como su co-actor. Y en algunos casos se hace divorciando la actividad de sus simbolizaciones elaboradas. Eso sin descartar el discursivo ya mencionado. Se han divorciado de la vida cotidiana de los estudiantes. Por eso al tratar de elaborar, aprobar e impulsar una revolución educativa imponiendo más de lo mismo es darle la razón a Albert Einstein cuando dijo que “seguir haciendo lo mismo y esperar resultados diferentes. He ahí la estupidez humana”.

El divorcio con la articulación interdependiente de esos dos factores de la cultura conllevan a tipificar modelos de culturas formativas: las estáticas y las dinámicas.

Las estáticas se caracterizan por pasivas, contemplativas reproductivas y adaptativas; sobre todo porque están centradas en los tipos de contenidos discursivos con los cuales se relaciona a los estudiantes mediante metodologías (enseñanzas repetición, aprendizaje mecánico, entrenamiento-automatización, instrucción, neoinstrucción y aprendizajes-estilos de aprendizajes de todo tipo. Pero en donde los estudiantes tienen que someterse y responder al docente, por lo significativo de dichos contenidos discursivos repitiéndolos, ejercitándolos, mecanizándolos o aplicándolos.

Por su parte, las culturas formativas dinámicas se caracterizan por productivas-constructivas e integrativas debido a que se dan centradas en el tipo de desarrollo personal-cultural de los estudiantes. Los contenidos discursivos y sus metodologías se usan en función de un tipo de desarrollo personal-cultural mediante la producción de tipos de pensamientos (Talleres de observación experiencial reflexivo, seminarios investigativos reflexivos, seminarios investigativos de temáticas generadoras, talleres interpretativos, talleres de autoinvestigación vivencial críticos, etc.).

Por eso se afirma que la dominante ha sido la cultura formativa estática, que es más grave cuando se educa a niños y niñas con limitaciones neuropsicológicas o físicas (síndrome de Down, autismo, etc.). Ya que lo reducen a la condición de un ente biológico al que

se le ha de imponer una presunta conducta –estímulo– como habilidad mecánica (acciones de un acto) a imponer respuesta; y no habilidad práctica (vivir actos de manera independiente) como actos productivos, actos inter y retroactivos con los demás o como parte de ciertos tipos de actividades sociales, actos productores de arte, actos productores de pensamientos, etc. En otras palabras, se les priva del desarrollo cultural posibilitando que se articulen a una actividad social en la que se puedan ganar la vida laboralmente. Y lo someten a una dependencia casi absoluta de los adultos que los cuidan.

En tal sentido, en la cultura formativa estática, sus discursos y prácticas, forman para la vida pero reducido al trabajo de forjar la simple habilidad mecánica. Pero no práctica, es decir, en la vida, con la vida y para la vida viviéndola, de la que los discursos conforman su sombra, que la oscurece cuando de lo que se trata es que funjan como el sol que la ilumine. En tal sentido, se le requiere ayudar a formar en un tipo de cultura formativa dinámica que le posibilite el desarrollo personal y cultural de tipo humano y laboral: la centrada en la autoinvestigación de sus prácticas sociales o vivencias.

Esa es la razón por lo que, en la cultura formativa estática, la preocupación central ha estado en la relación con los tipos de discursos restringidos o elaborados (materias, asignatura, áreas de conocimiento, etc.) previa

selección, ordenamiento y distribución para ejecutarlos en la formación de los estudiantes. Y con ellos conforman lo que han denominado: contenidos.

Pero, lo han hecho, sin diferenciar la esencia entre ellos y el tipo de inter y retro-actuación del estudiante con esos tipos de discursos; también sin tener en cuenta los efectos que genera en ellos, a nivel de los procesos psíquicos inferiores (energía, fisiología-anatomía, motricidad, nutrición, etc.) o superiores, como diría Vygotski.

Procesos superiores tales como los cognitivos representativos-rationales y de imaginación, o los de lenguaje, los sentimientos morales-estéticos-intelectuales-volitivos, o las emociones o los procesos de trabajo de dirección/ejecución, etc.), y menos sin valorar su impacto en el contexto cultural del que forman parte o se han de articular cotidianamente.

Para no hablar que seleccionan, esos discursos elaborados, asumiendo una concepción de la naturaleza de los campos de saber como si fueran resultados-productos (De La Salle, 1952); (Comenio, 1970); (Pestalozzi, 1936); (Herbart, 1936); (Martínez, 1994, pp. 40-41); (Gagné, 1982); (Álvarez, 1999); (Carretero, 1993); (De Zubiría, 1994); (Hernández, 1997); (Vasco, 2001); (Mockus, 1996); (Moreno & Sastre, 1985).

Esos discursos resultados/productos

se trabajan divorciados del factor activo/inter-retroactivo e interiorizativo que constituyen culturas científicas, o sea, campos de saber elaborados. Y en general a cualquier cultura: la actividad no se puede trabajar divorciada de sus respectivas simbolizaciones oscurecedoras o esclarecedoras.

Y lo han hecho al sacarlos del respectivo campo del saber divorciado de las correspondientes actividades sobre las que se construyen, la actividad de inter y retroactuación cognitiva sobre ellas y los procesos de su interiorización con los respectivos efectos internos y externos en sus actores y autores y posibles impactos de tales actores en dicha actividad social. En otras palabras, no se han asumido como procesos –resultados inacabados.

Y por lo tanto, sin siquiera responden al interrogante: ¿qué tanto saben sobre lo que saben? O como diría Edgar Morin (Morin, 2002, p. 17) con la pregunta ¿Se puede conocer sin conocer el conocimiento? Tampoco se han preguntado sobre: ¿qué saben sobre a qué cultura pertenecen esos discursos elaborados? Y si ¿hay que re-contextualizarlos o no? Se han preocupado más por las múltiples formas de relacionar a los estudiantes con esos discursos (enseñanza repetición, automatización, aprendizajes de todo tipo). A excepción de los que se han preocupado por trabajar problemas y sus soluciones (seminario investigativo de tipo Alemán) (Navarro, 1985-

1987), o necesidades como centros de interés (Pedagogía Activa) (Decroly, 1965), los temas generadores (Freire, 1994), o las acciones sociales fracasadas o exitosas (Habermas, 2000) que se asumen como prototipos ideales, etc.

Otra evidencia del divorcio de los dos factores del significado del código cultura, es decir, del trabajo solo con los discursos elaborados (de los que no se sabe su naturaleza), es el hecho que confunden su papel en el trabajo formativo con el que han de cumplir en el investigativo. Los códigos se seleccionan como “glosarios o listado de temas” o bajo el título de “marco teórico” para enseñar a unos actores que nunca los habían practicado, pero no para pensar dichas prácticas automatizadas o aplicadas, antes, durante y después de vivirlas. Eso se debe, entre otras razones, a que no diferencian entre los códigos elaborados prescriptivos y los explicativos que se usan para pensar la práctica como concreción de una cultura.

Por su parte, en el conflicto cognoscitivo innovativo trascendente se reconoce que hay que tratar de superar el anterior. Por eso hace referencias al significado de dicho código pues se aporta con el estatus de concepto (no de noción o categoría) con sus dos factores constitutivos de significado; y por lo tanto, su papel en el trabajo formativo de los estudiantes (normales o con limitaciones o deficiencias)

hacia otro tipo de desarrollo personal-cultural.

Esos aportes se hacen teniendo en cuenta que dicha formación se debe que realizar hacia un tipo histórico de desarrollo personal-cultural. Y con ello la construcción de la nueva función social de la universidad: fomentar la innovación cultural endógena en su contexto local, regional o nacional.

Ante eso tienen relevancia las preguntas:

- ¿Qué se entiende por cultura y tipos de culturas?
- ¿Qué se concibe por innovación cultural?
- ¿Qué papel juega la cultura y la innovación cultural en el trabajo formativo?

¿Por qué hay que comenzar por clarificar el significado de la palabra cultura cuando hay que plantear el tipo de desarrollo personal-cultural hacia el cual formar históricamente, conformando un proyecto pedagógico histórico de un país o cualquiera de sus establecimientos educativos que genere la función de innovaciones culturales endógenas?

Ejecución-Resultados

El trabajo investigativo desarrollado hasta ahora, por considerarse inacabado, ha arrojado como resultado la construcción de las respuestas a las anteriores preguntas. Entre ellas la relacionada con el significado de la palabra cultura.

Cultura y su significado

“El contexto cultural e ideológico son el punto de partida de toda educación”.

(Video: Pedagogía de Paulo Freire, en YouTube).

En la Pedagogía Crítica de la Transformación (PECRITRA) existe un modelo pedagógico que contiene unos mediadores formativos. Entre ellos se encuentra el campo de saber formativo discursivo y práctico-vivencial. Estos se seleccionan de la cultura que conforma el contexto, en que vive el estudiante y el docente; del cual forman parte al igual que el establecimiento educativo en donde se forman.

En tal sentido, en esta teoría pedagógica, por **cultura se concibe** al conjunto articulado de actividades sociales, o de una de estas, que se dan como muy propias, y que se viven (porque se repiten espontánea, mecánica o conscientemente) o vivencian (porque se piensan antes, durante y después de practicarla) y realizan por colectivos o por parte de los habitantes de una población, región o país; y también a nivel personal, dentro de esas poblaciones que se identifican y concitan, comunican y entienden mediante un idioma común. Una de esas actividades cohesionan a las otras y las subordina dándole su identidad.

Como el caso del modelo de actividad económica neoliberal de libre

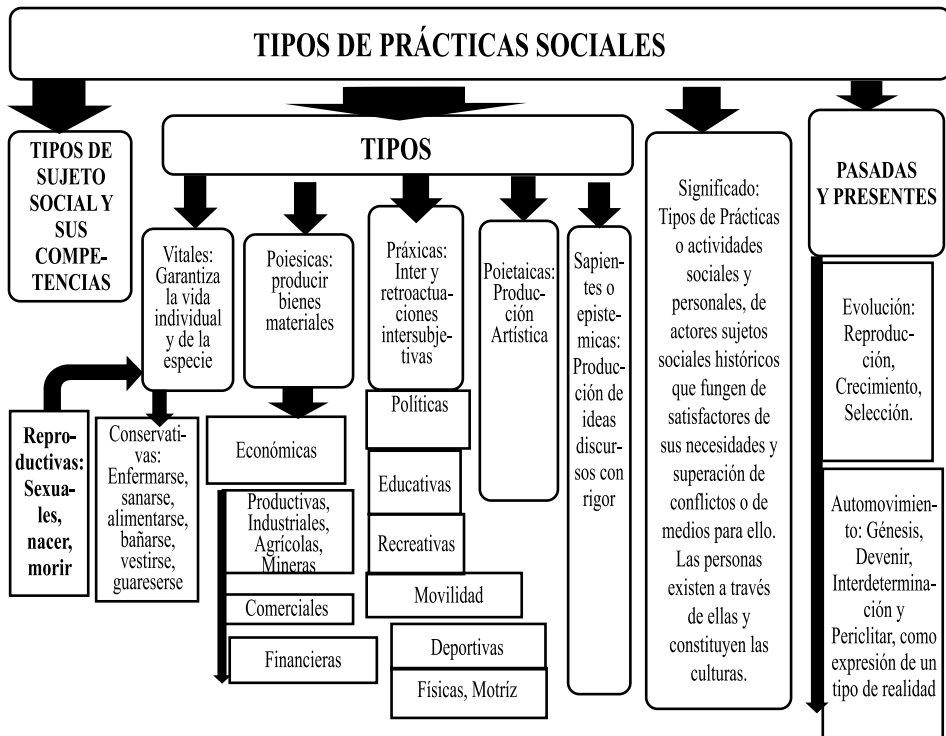
circulación de mercancías reguladas por el mercado. Todo se convierte en mercancías y todo se vende y se compra: la educación, la salud, el arte, la diversión, el saber, etc. No existen ciudadanos-hombres y mujeres con necesidades materiales o psíquicas superiores o inferiores, es decir, con derechos y deberes, sino solo clientes-consumidores y dueños-vendedores.

A través de las actividades sociales se satisfacen o elaboran y se crean condiciones para acceder a los bienes económicos u objetos de la naturaleza encaminados también a vivenciar o actualizar las necesidades, tanto materiales como psíquicas intermedias o superiores-espirituales de cada persona.

El vivirlas (actuando acorde con una rutina acomodativa) o vivenciarlas (porque se piensan antes, durante y después de sus actuaciones) las constituyen en satisfactores (Max Neef, 2000) propiamente dichos.

Toda actividad social se concretiza en modelos/modalidades de actos sociales y ellos encadenados la constituyen. Los actos existen como cristalización de tipos de prácticas sociales; ya sean vitales (reproductivas o conservativas), productivas, inter y retroactivas entre personas, artísticas, sapientes o epistémicas, etc.

Por eso la investigación de la cultura comienza por caracterizar cualquiera de dichas prácticas, es decir, los actos sociales.



Aunque no se descarta la recuperación del imaginario o simbolizaciones de sus actores, ya que todas las actividades se reproducen simbólicamente conformando sistemas de reproducción simbólicas de esas actividades sociales, de tipo discusivo idiomático-cognoscitivos (saber de sentido común-saber popular o saber elaborado), afectivas, morales, artísticas y hasta volitivas.

Pero tanto las actividades educativas como las actividades artísticas, existen como simbolización de otras actividades dominantes en la sociedad, haciendo el papel del cemento que más otorga y pega la identidad cultural de toda una población, región o país, lo mismo que su idioma y formas de hablar.

En el caso de la educación se estaría hablando, en la historia, de las siguientes situaciones:

- a) En la comunidad primitiva se formaba en la misma actividad social solidaria y el saber pedagógico era restringido no sistematizado. Consistía tanto en la *praxis* formativa comunitaria como en los discursos construidos colectivamente sobre dichas *praxis*.
- b) En el modo de producción tributario era en la actividad independiente del maestro con el estudiante para cumplir una tarea en la división social del trabajo establecida por la Clase Estado pero

con predominio de la actividad productiva y guerrera.

- c) En el esclavismo la actividad educativa, con énfasis en los ejercicios físicos, era simbolizadora de la actividad de la guerra.
- d) En la Edad Media eran las actividades religiosas, simbolizadas por una actividad educativa que a su vez era representada por la pedagogía católica (siglo VIII al XV);
- e) La actividad educativa simbolizadora de la actividad social de los talleres manufactureros artesanales heterogénea y orgánica (siglo XVI a la primera mitad del XVIII) es simbolizada por la pedagogía intuitiva;
- f) Actividades de la Revolución Industrial y de las organizaciones académicas del Renacimiento (siglo XVIII), simbolizadas por una actividad educativa que las imita y que a su vez es simbolizada por la pedagogía problémica reflexiva;
- g) Las actividades educativas que simbolizan a las actividades políticas democráticas representativas flexibles (siglos XVIII y XIX), son simbolizadas por la pedagogía activa;
- h) Las actividades educativas técnicas o tecnológicas curriculares simbolizan las fabriles fordista o industrias imperialistas (siglo XX hasta la década del 80) y a su vez son simbolizadas por la pedagogía programada y después por la del diseño instruccional;

- i) Las actividades estadísticas centralizadora o la modelación de la sociedad como una gran máquina y las actividades sociales y sus actores como dientes del gran engranaje (Modelo eurosoviético), es simbolizada por la correspondiente actividad educativa y esta es simbolizada por la pedagogía neoinstruccionista o de enseñanza programada;
- j) Las actividades del mercado (oferta y demanda) bajo la forma de sociedad del conocimiento a través de las empresas productoras del conocimiento (laboratorios, institutos y universidades de élite) y distribuidora centros de datos y expendedoras (sistema educativo de países del tercer mundo) (1990-2000...) es simbolizada por las pedagogías del cambio conceptual, del procesamiento del conocimiento o de la información, comprensiva o del conocimiento y la operatoria; otra variante es la que concibe la existencia de actividades sociales de solución de los conflictos generados por acciones sociales fracasadas (1990-2000..) mediante las acciones comunicativas dialógicas y que es simbolizada por la pedagogía reconstructiva; y
- k) Las actividades políticas democráticas participativas, en calidad de estilo de vida de una sociedad humanista y solidaria, que sea expresión de un Estado Social de Derechos Humanos (¿socialismo

siglo XXI?) que forme hacia el desarrollo humano pluridimensional e integrativo y como embrión de una sociedad de democracia participativa, que son simbolizadas por la actividad educativa autoinvestigativa vivencial intercultural y participativa, que a su vez es reproducida simbólicamente por la pedagogía constructivista de la transformación.

Ese papel simbolizante-dominante de la educación se da claramente, en el caso del modelo de sociedad neoliberal, con el predominio de la actividad que se encubre con la denominación sociedad del conocimiento que no es más que la del mercado del conocimiento. En ella, el discurso elaborado-restringido o el conocimiento, se constituye en mercancía. A esta, solo se tiene acceso o pagando las patentes –propiedad intelectual–, o pagando la membresía –matrícula– a un centro educativo que le otorga el derecho a acceder a cierto tipo de mercancía-conocimiento. No siempre lo más avanzado –casi siempre para el reciclaje– o lo más significativo.

En esa actividad el estudiante es el actor-cliente, el docente, el facilitador de la mercancía de manera dosificada, en el tiempo, mediante los créditos académicos. Y el establecimiento educativo el proveedor o empresa expendedora de la mercancía conocimiento. De ahí que “la educación esconda un gran tesoro”: Una mina

de oro para explotar por los grandes inversionistas si se privatiza dada la fuente inagotable de clientes que suman miles de millones todos los años. Y por eso los directivos de los establecimientos educativo-empresas se denominan “gerentes”. Y muchos de ellos, que no tiene idea de la naturaleza de toda actividad educativa, se sienten orgullosos de su condición de gerentes. O sea, de “jefes” porque pueden humillar al docente o a cualquiera de sus subalternos.

En el caso de las actividades artísticas un ejemplo sería el de algunas obras musicales y sus bailes, como en el caso del porro que acontece en la subregión del Sinú cordobés pero influye en toda la costa Caribe y el país o el vallenato como género musical a nivel nacional.

El papel de esas actividades simbolizadoras y de la misma simbolización es el que hace que las personas de una población existan como idénticos, en tanto tienen esa existencia en sí (el mismo modelo y modalidad de actos social, como los musicales-bailes, religiones, etc.); y, más, si es para sí (producen pensamiento sobre ellas transformándolas), al lado de otras poblaciones que se pueden considerar semejantes, pero que se asumen como poblaciones diferentes, para otros con otras identidades, por lo diferente; aunque puede darse complementariedad y/o antagonismo.

O como en los casos en donde en los establecimientos educativos confluyen actores (estudiantes o docentes) portadores de diversas culturas específicas generando su presencia una situación de multiculturalidad que muchas veces conlleva a enfrentamiento o discriminaciones.

Pero si, a esos estudiantes y profesores, se les ayuda a formar autoinvestigando su propia práctica, autoinvestigación vivencial, y comparando sus prácticas con la de los otros –o impares– se puede construir la interculturalidad o convivencia de actores de diversas culturas porque reconocen su identidad, la del otro, y por lo tanto, las pueden comparar para entender (con la razón) y comprender (con el corazón) al diferente conllevando a su respeto a las diferencias.

Estas actividades en el transcurrir de la vida de las personas y en convivencia diaria, se hacen bajo la influencia de las generaciones anteriores y dan identidad espiritual a sus pobladores. Identidad por cuanto ellas son reproducidas como modelo de actuación-actos y simbólicamente, de manera colectiva a nivel discursivo idiomáticos/cognoscitivos, afectivos, morales y estéticos.

Los sistemas de reproducción simbólica idiomáticos/cognoscitivos se dan como idiomas-lenguas-dialectos mediante los cuales se expresan sistemas de ideas o sea, de creencias u

opiniones sobre las mismas, es decir, saberes sociales restringidos, en tanto imágenes, normatividad, mitos, leyendas, religiosidad, creencias, opiniones etc.; y los otros componentes de los sistemas de reproducción simbólica elaborados como los pensamientos, generados por las personas reflexivas o cognoscitivas, de teorías y metateorías, generados por sujetos SAPIENTES O INVESTIGADORES.

Los sistemas de reproducción simbólica afectivas los son por cuanto generan y se constituyen por un actuar equilibrado y con autoestima; también los sentimientos morales y pasiones, etc. Y estéticas, por cuanto la música, las artes plásticas, la danza, el teatro, etc., reproducen simbólicamente lo considerado como lo bello en las actividades sociales dominantes y guardan una existencia relativamente autónoma como actividad social, es decir, son simbolizaciones que, al tomar vida propia, se convierten en actividad social, bienes simbólicos independientes o sentimientos. Otra cosa es la simbolización cognoscitiva, afectiva, moral, estética y volitiva que conforman el esquema mental que encubren su modelo y modo de existir.

Por eso, en la exposición del significado del código cultura, se parte de considerar que toda cultura se constituye o integra por dos factores determinantes de su existencia. Entre ellos se destacan la actividad social, que se cristaliza en actos sociales-práctica

social, los que a su vez se integran por los modelos de actuación fáctico de sus tipos de actores, que lo hacen inter y retro-actuando, como secuencia operativa de acciones, entre sí; o instrumentalizando objetos con medios de trabajo para producir un resultado material previamente diseñado, o una obra artística, o una producción intelectual discursiva, como se dijo antes.

Esas inter y retro-actuaciones o trabajo lo hacen desde las posiciones o ubicaciones que ocupen en dicha actividad social como ejecutores de trabajo de gestión y físico-manual o de dirección-control, o como gobernantes o gobernados-subalternos; y desde el factor de las simbolizaciones sobre dichas actividades, que integran por el mundo de las ideas que se presentan como discursos restringidos-espontáneos (o ¿in-discursivos dominados por el silencio?) y discursos elaborados o sistematizados, sobre dicha actividad y estas mismas simbolizaciones. Y de otros tipos de simbolizaciones como las afectivas, estéticas, que ya se mencionaron.

De otra manera se puede decir que el proceso estructural de la cultura está constituido por una unidad de contrarios: las actividades sociales-actos personales o grupales, como satisfactores de necesidades, o que ayudan a la superación de carencias o para obtener los medios que lo posibiliten, y los sistemas de reproducción simbólica significadora del mundo de la vida

de las personas en una población, en tanto etnia-nación.

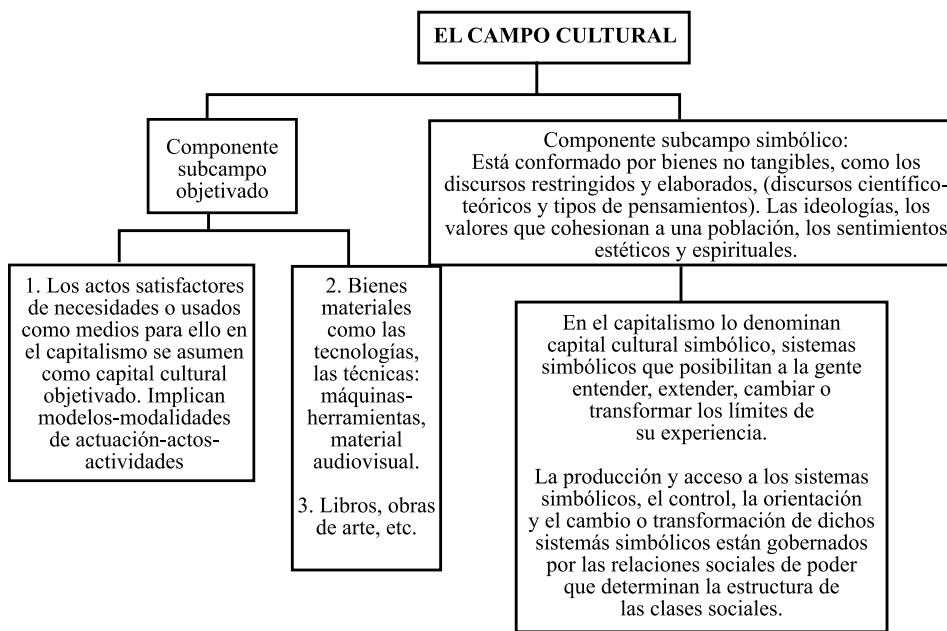
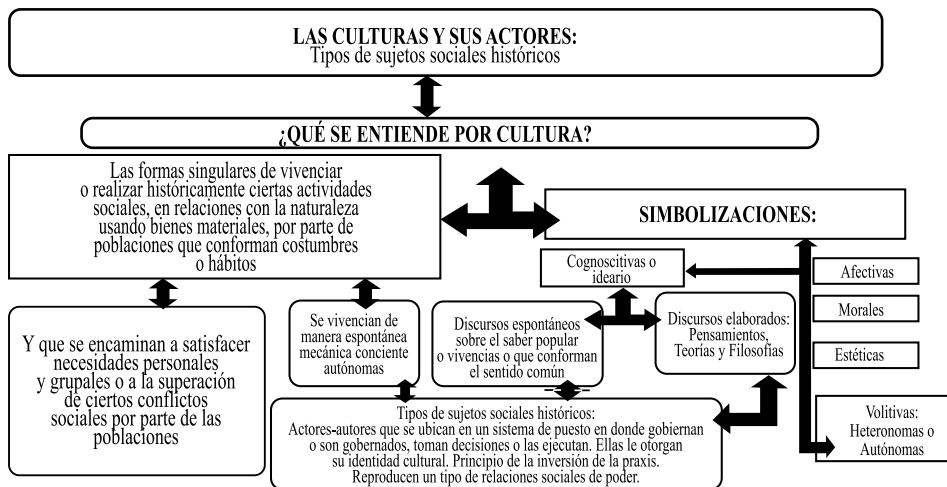
Los modos de vivir o vivenciar dependen del lugar o ubicación social de las personas, en una sociedad, como actores de actos del trabajo de gobierno-dirección-control o actores de actos del trabajo de ejecución física o manual o de gobernado, oprimido o no. Esas ubicaciones implican unas actuaciones y relaciones entre los actores que tipifican unas relaciones sociales de poder, desde donde se imponen o defienden unos intereses individualistas, de grupos o privados o acorde con el interés público, porque benefician a toda la población o la mayoría incluyendo a cada personas que la integra; es decir, el interés general. Esas relaciones sociales de poder le otorgan la esencia histórica a las culturas. Y por lo tanto, la esencia al tipo de desarrollo personal/cultural de sus actores; porque la esencia de las personas “no es algo abstracto e inherente a cada individuo aislada de una realidad social. Es el conjunto de las relaciones sociales” (Marx, VI tesis sobre Feuerbach). Por lo tanto, “esta persona y cultura pertenece a un tipo de sociedad” (Marx, VII tesis sobre Feuerbach) y que “la vida social es, en esencia, práctica” (Marx, <VIII tesis sobre Feuerbach).

En concordancia con esa ubicación social, en esas relaciones sociales de poder, se pertenece o se integra a una

parte de un sector social dominante-gobernante, o de un sector social dominado-oprimido y siempre gobernado. Hasta cuando reviertan la pirámide del poder y comiencen a imponer sus intereses como poder constituyente que controla al poder constituido u otro tipo de Estado horizontalizado y no vertical.

Los sectores sociales dominados, con su modelo y modo de vivir (expresado en actos sociales singulares), conforman una cultura popular porque son mayoritarios. Las crean como satisfactores colectivos. Y cuando se dan como modo de vivir de la mayoría de un país o que conformen una etnia, tributan a su indentidad cultural. Tal es el caso de la música (vallenato, cumbias, porros) y bailes (cumbiambas, fandangos) del Caribe colombiano. En esto contribuyen las actividades artísticas que terminan coptadas o asimilando a los sectores de población dominantes. Pero, estos, las reelaboran acorde con sus intereses económicos, sociales y políticos restringiendo su papel de satisfactor de la mayoría. Y en el capitalismo hasta la convierten en mercancía que solo acceden a ellas quienes la pueden comprar; es decir, si tienen con qué. Mírese el caso de la comercialización del Carnaval de Barranquilla: “quien lo paga es quien lo goza”.

El significado expuesto se puede diagramar así:



Por la existencia de esos dos factores: prácticos y simbólicos, constituyentes de toda cultura, se puede afirmar que existe como un campo conformado por dos subcampos; uno obje-

tivo y otro simbólico (Bernstein, 1985, p. 28). Pero en relaciones con los campos externos del mismo país o con otros países. De esa manera se dan relaciones de intercambios entre

unos países y otros; entre los dominantes especializados en productores de ambos sub-campos culturales y consumidores: periféricos. Tales relaciones se han profundizado en la sociedad del mercado del conocimiento. Sobre todo a partir de la transferencia de capital objetivado y simbólico, divorciados entre sí.

Tal situación se supera con las respectivas revoluciones científicas-culturales para superar el colonialismo intelectual dominante.

Para entender esas revoluciones culturales o las rupturas entre ellas hay que partir del papel de los campos de saber social.

Para eso se entiende por campo de saber social a la articulación de unas simbolizaciones dispersas o discursos elaborados con y sobre un tipo de actividad social que existe con una di-

reccionalidad (propósitos) construida y reproducida por cuerpos de actores que le atribuyen sus intencionalidades (motivos, intereses, aspiraciones, etc.); que muchas veces predominan ante las direccionalidades encubriéndolas.

El tipo de campo de saber se convierte en cultura. En este caso la cultura que se desarrolle, si bien es cierto que está determinada por el modelo de actuación fáctica, de los actores de dichas actividades, es decir, del decurso fáctico de sus actos, también lo es el que pueda estar dominada por las simbolizaciones cognoscitivas. En particular, según el papel de las ideas-discursos, sobre ellas, sobre el modelo de actuación fáctico, por parte de sus actores que las invisibilice o ilumine.

En tal sentido, juega un papel muy importante la función social de los campos de discursos restringidos y

CAMPOS DE SABER: SIGNIFICADO



El significado podría exponerse como todo aquello que existe constituido por tipos de vivencias o actividades sociales que se simbolizan significadoramente conformando los campos de ideas. Esas actividades y simbolizaciones han sido creadas por cuerpos de actores sociales, sujetos sociales históricos. Pero también tales actividades los crean, al vivirlas, para reproducirlas. Con ello le generan a esos actores sociales modelos de actuación social y cognitivas, que les posibilita formarse como autores de su investigación; actividades sociales cognitivas que forman parte de los satisfactores de las necesidades de las personas, en contextos singulares, y que por lo tanto existen y se diferencian como tipos de culturas. En tal sentido los tipos de culturas se constituyen en campos de saber de poblaciones y sus individuos que las comparten vivenciándolas.

elaborados; ya que su función es posibilitar, a las personas, simbolizar, discutir (dialogar o debatir), reflexionar, entender, extender y modificar, parcial o totalmente, sus campos de experiencias cotidianas, o sus límites, acorde con el modelo y modo espontáneo, mecánico, consciente o autónomo de existir.

Es por eso que cuando priman las ideas de sentido común, que encubren el decurso fáctico de los actos, o modelo de actuación fáctico de sus actores, la cultura tiende a existir como algo *artesanal o espontánea*. Se mantiene o reproduce por la imitación repetitiva del modelo de actuación fáctica, que domina a las simbolizaciones, indica que los actores se acostumbraron a ella; no se adaptaron y menos integraron. Solo se acostumbraron y se fosilizan como dice Vygotski. Esos modelos de actuación tipifican lo que se denomina saber popular, pues es práctico –modelo de actuación– antes que discursivo.

En este caso por el *campo de saber popular se entiende* al código con que se denominan y significan unas formas de vivir, es decir, actos sociales con los que ciertas personas en o pueblos asumen la satisfacción de algunas de sus necesidades materiales, psíquicas intermedias y superiores o espirituales. Esos actos sociales secuenciados conforman actividades sociales. Pero también incluye las actividades con las que pueden superar sus conflictos, es decir, ciertas caren-

cias, vencer algunos obstáculos o dificultades.

En la **cultura espontánea, a pesar del peso del saber popular**, priman las ideas de sentido común que las encubren no posibilitándole a sus actores entender sus características otorgadas por su modelo de actuación fáctico y si su existencia es pertinente o útil históricamente, es decir, si feneció o periclitó históricamente. Por eso, la cultura espontánea se caracteriza por la co-existencia del saber popular y dominio del saber de sentido común, es decir, del saber social restringido.

De otra manera se puede decir que el *saber de sentido común* existe como las ideas dispersas, que poseen a los actores sociales, y con las cuales presumen simbolizar y significar sus vivencias y relaciones con los otros, la naturaleza y consigo mismo; al igual que su sentido buscado, pero que encubren sus vivencias y factores generadores de la misma.

Por su parte, el sentido común se integra por ideas con estatus de creencias y opinión.

Las creencias se dan como aquellas ideas que, en condición de imaginario individual o colectivo, no concuerdan con los hechos, sus efectos en los actores y su impacto en el contexto: cultural, social y la naturaleza. La idea de su actuación no concuerda con su decurso fáctico. La intencionalidad con los efectos en los actores y coactores; la misión con el impacto en el contexto.

La existencia de las creencias se da como un conjunto de ideas dispersas que poseen a un actor social, quien las enuncia en sus discursos. Y los llevan a repetirla así no haya coherencia entre tales simbolizaciones y el decurso fáctico del modelo de actuación, efectos e impactos. En tal sentido, dominan, como parte del esquema mental de los actores sociales, las simbolizaciones sobre sus formas de vivir; discursos restringidos contra la práctica. Reproducen una *praxis* alienada o enajenada. Existen como objetos de la cultura –actor en sí– y no como sujetos –actor para sí–.

Este significado se diferencia del que le otorgan los pragmatistas. Para ellos las creencias de los hombres, en cualquier tiempo, constituyen una “experiencia fundada”, y como esta es sinónimo de realidad, entonces a la realidad la constituyen las creencias.

Son la realidad dado que para James, uno de sus propagandizadores, lo que existe, como lo significativo, son las creencias. Y por eso dice que “las creencias son, en sí mismas, partes de la suma total de la experiencia fundada del mundo y llegan a ser, por lo tanto, la materia sobre la que se asienta o fundan para las operaciones del día siguiente” (James, 1967, pp. 185-186).

Esa realidad es mutable en la medida en que “los hechos van determinando provisionalmente las creencias” pero,

esas creencias nos hacen actuar y, tan pronto como lo hacen, descubren u originan nuevos hechos que consiguientemente, vuelven a determinar las creencias... las verdades (creencias sutiles) emergen de los hechos. Pero vuelven a sumirse en ellos de nuevo y los aumentan: esos hechos, otra vez, crean o revelan una nueva verdad, y así indefinidamente. Los hechos mismos, mientras tanto, no son verdaderos. Son, simplemente. La verdad es la función de las creencias que comienzan y acaban entre ellos (1967, p. 186).

Mientras que la opinión se da como las ideas que obedecen y simbolizan intereses individuales o de grupos reducidos y que se emiten como discursos que expresan ante situaciones o conflictos específicos. *De otra manera* la **OPINIÓN**, para Bachelard, el significado de este código elaborado implica que:

- Existen como ideas que “traduce necesidades o intereses individuales en conocimiento... y que por su utilidad se imponen cotidianamente”.
- Ideas que “al designar a los objetos por su utilidad se imponen cotidianamente”. Se imponen como simbolizaciones de lo que beneficia individualmente a un actor o grupo pequeño de ellos.
- Por eso “nada puede fundarse sobre la opinión: ante todo es necesario destruirla. Ella es el primer obstáculo a superar”.

- La opinión, como idea que simboliza intereses privados e individualistas existe como “un contra-pensamiento, por lo tanto, un obstáculo en la producción de pensamientos”.
- Bachelard dice que es por eso que “la opinión jamás tiene razón... no piensa” ¿o no es pensamiento?
- Por esas razones “el espíritu científico nos impide tener opiniones”.
- Ella confirma el modelo de actuación haciendo predominar las respuestas ante las preguntas reafirmando el espíritu conservativo que detiene el desarrollo del espíritu científico (Bachelard, 1997, pp. 16-17).

De manera resumida se puede afirmar que la palabra **opinión** simboliza y significa a aquellos discursos emitidos por personas, o grupos reducidos de ellas, que se integran por ideas que simbolizan sus intereses individualistas o privados, en general. Y se convierten en causales de resistencia, entramientos e inercia, al tratar de producir pensamientos. Se integran por una especie de “burbujas de jugo gástrico” bajo la forma de palabras. Poseen a las personas y ellas no los identifican.

Por eso es que cuerpos de actores sociales no reconocen que sus actos haya que superarlos por otros. Con otra naturaleza histórica.

Desde este significado atribuido por Bachelard al código opinión se puede afirmar que **hablar de “opinión**

pública” o “Estado de opinión” es un contrasentido. Es una negación de lo uno sobre lo otro, en el campo del saber elaborado, pues en el sentido común todo eso es posible. Existen como un contrasentido dado que, hablar de opinión pública o Estado de opinión, es poner lo privado como lo general. Asumiendo que opinión es sinónimo de discurso que expresa simbolizaciones de intereses individuales de sus emisores, y lo público es atinente a lo que le sirve o conviene a todas las personas, sin exclusiones, es decir, al interés general.

Por otro lado existen las culturas en donde priman los saberes sociales elaborados como las técnicas, la tecnología y ciertos tipos de teorías. Entre ellas las culturas mecánicas y las culturas conscientes.

Por su parte la cultura mecánica o automatizada significa que se forma en el forjamiento de habilidades mecánicas que se suman al modo como viven los actores los actos de la misma, y se genera a partir de ayudarlos a imitar un modelo de gestos técnicos que la integran para que la repitan hasta agotar la validez de ese modelo de actuación. Se apoya mucho en la técnica y el uso de las herramientas o maquinarias. Los actores y actrices se adaptan a ella repitiendo una secuencia de gestos técnicos que les posibilita vivirlas como cierta confianza y eficiencia. Pero no gestos operativos dominando el acto social: la habilidad en un tipo de práctica.

Mientras que **la cultura consciente** implica que se aprenda y viva, como aplicación, las propuestas discursivas procedimentales o prescriptivas o inter-prescriptivas sobre modelos ideales de actos-actividades sociales. Se acepta el discurso prescriptivo, para vivir el acto, pero no el discurso explicativo para significar el acto como un todo y sus características específicas que le otorgan su identidad.

Esa identidad del acto no se reconoce ni se menciona por sus ideólogos. Ellos dirigen o mandan e idean, con anticipación, el modelo de actuación de los actores, pero al acto se le mira como un cascarón que resiste todas las modalidades de gestos técnicos, que se les ocurra, sin modificar su identidad histórica y por lo tanto cultural, y al mismo actor del acto al que reducen a vivir una táctica, que prescribe su actuación, y con la que concretizan unas estrategias que a su vez tratan de existir como las vías para construir un modelo o sistema que conforma a esa actividad social. Como quien recurre a la despensa de la cocina a buscar unos utensilios o alimentos para preparar una comida.

El cuarto tipo es la denominada **cultura autónoma** que se vivencia acorde con el dominio de un tipo de cultura científica: empírico-analítica, hermenéutica, compleja y crítica. Pero en las tres primeras culturas científicas, como no se da la participación de los actores partiendo de pensar su propia actuación en los actos-actividad-sim-

bolizaciones, no se constituye en crítica y terminan viviendo la respectiva actividad pero no vivenciándola: pensarla antes, durante y después de las actuaciones de sus actores. A no ser que se promueva el pensar la cadena de la producción o sus partes, pero no su dirección y gestión (círculos de calidad, etc.).

La importancia para el trabajo formativo, de asimilar y validar el significado del código cultura, radica en que las personas cuando satisfacen sus necesidades o se relacionan con los demás, el medio natural o el resto con las que conviven, lo que hacen es vivir o vivenciar bajo la forma de tipos de actos; ellos constituyen eslabones de actividades sociales y esta una cadena de ellos, por lo tanto se constituye en el factor determinante de toda cultura. Y, para ello, todos somos formados imitándolos de manera espontánea, mecánica y consciente; pero no del modo autónomo; y menos el autónomo crítico.

El dominio de la cultura es la razón para existir o la forma de existir de las personas; ya sea que les corresponda vivirlas o vivenciarlas de manera personal sin depender de otros para existir independientemente. Y la función del trabajo educativo es el de ayudar a formar a los actores de las diversas culturas existentes o por existir.

En nuestro parecer, este tipo de cultura autónoma, concuerda con la propuesta de Gramsci para quien

La cultura es organización, disciplina del yo interior, apoderamiento de la personalidad propia, conquista de superior conciencia por la cual se llega a comprender el valor histórico que uno tiene, su función en la vida, sus derechos y sus deberes. Pero esto no puede ocurrir por evolución espontánea, por acciones y reacciones independientes de la voluntad de cada cual, como ocurre en la naturaleza vegetal y animal, en la cual cada individuo se selecciona y especifica sus propios órganos inconscientemente, por la ley fatal de las cosas. *El hombre es sobre todo espíritu, o sea, creación histórica y no naturaleza* (Gramsci, 1970, p. 15).

El profesor Pulido lo confronta con lo que dicen las teorías contemporáneas, inscritas en el paradigma indeterminista, que restituyen el papel creativo y ordenador del caos, el azar y la incertidumbre, como elementos inherentes a la naturaleza de los sistemas complejos. Según él, Gramsci, desde luego, “no discute contra estos principios, sino que se limita a reivindicar el carácter histórico consciente que pueden asumir los hechos humanos, como producto de la voluntad y la organización encaminadas a fines”.

Tipos de innovación cultural acorde con los campos de culturas científicas

Ese poder superar la cultura existente, que posee a los actores sociales, implica plantearse los tipos de innova-

ción cultural. Ya sea de la espontánea a la mecánica o la consciente. Y más en estas con relación a las culturas autónomas que se gestan desde un campo de cultura científica.

Para entender lo relacionado con las innovaciones culturales hay que precisar desde qué significado se asume el código innovación. Para exponer su significado hay que partir de una mirada universal integradora de las versiones, de innovación, en las múltiples culturas científicas, existentes hasta nuestros días. De lo contrario, se atiborra el texto de citas de autores que trabajan la innovación, cuando mucho, como un discurso con estatus de teoría de alcance intermedio, como la de la cultura científica empírico-analítica.

Desde la perspectiva gnoseológica crítica, *por innovación se entiende a la actividad encargada de crear algo que altere, modifique o supere tipos de realidades*; ya sea haciéndolo parcialmente, con uno de los elementos o componentes, de un fenómeno o microsistema, que ya existe en estado de perturbación, o a partir de una causalidad que genere nuevos hechos de manera controlada; o lo reemplace adaptando un modelo foráneo, o construyendo otros sistemas abiertos con sus hechos particularizantes; o construyendo otro tipo de totalidad con su complejidad determinante, que supere históricamente, a la realidad dominante, acorde con las circunstancias.

En tal sentido, innovar consiste en crear modificaciones creando nuevos hechos de manera controlada al activar una causa lineal específica; o modificaciones parciales de los elementos de un fenómeno o microsistema, o sistema, es decir, resolviendo un problema en un sistema, o la recontextualización-adaptación de un micro o sistema propio de otros contextos culturales, a otro diferente del de su génesis, o modificaciones a un sistema abierto con sus hechos particularizantes con sus respectivos tipos de organizaciones, o crear un sistema o microsistema o realidad, con su respectiva complejidad, totalmente diferente a las existentes, que signifique progreso, con relación a la que existen, en un periodo o momento histórico determinado.

De dicho significado se pueden inferir cuatro tipos de innovaciones.

La primera, se concibe como la innovación parcial; la segunda, como la imitación-adaptación de un modelo cerrado foráneo; la tercera, como creación de un sistema abierto y la cuarta como la construcción trascendente de una realidad que reemplace la existente en crisis absoluta.

Así, se tiene que en la cultura científica empírico-analítica, se podría concebir a la innovación como la creación de ciertos hechos de manera controlada activando una causa lineal (positivismo) o generando una modificación parcial de un sistema mediante la resolución de un problema en sistema

(Popper, 1973, p. 103) a través de la creación de uno de sus elementos o componentes que alteran su funcionamiento, para ajustarlo racionalmente, con miras a que se consolide y perdure el sistema en el tiempo.

Las modificaciones se crean mediante trabajos de experimentación de posibles causales generadoras de hechos o de soluciones a las perturbaciones en esos elementos o componentes, es decir, resolviendo problemas en ese sistema o microsistema cerrado. O se hace generando transferencia de técnicas o herramientas a insertar en una actividad productiva material. Con ese discurso propositivo, sobre esas innovaciones, se genera un tipo de pensamiento instrumentalizador.

La innovación recontextualizadora que surge por imitar modelos o sistemas foráneos, justificados desde el sentido buscado (Habermas, 2000, p. 19) u opiniones de sus actores-autores. Ella es propia de las culturas científicas hermenéuticas. Se da mediante la adaptación de sistemas o microsistemas o modelos foráneos, a contextos diferentes a aquellos en los que fueron creados. Se constituye mediante la resignificación del discurso que lo expone y su recontextualización sobre el sistema, construido en otras culturas, para injertarlo en un contexto cultural y social diferente; y obedeciendo a intereses distintos a los del progreso de la humanidad.

Eso es sinónimo de transferencia tec-

nológica. Como tal, políticamente, implica que se consolide una posición, en el mercado mundial del conocimiento, como eterno consumidor y de paso, consolidando el colonialismo intelectual, que tanto criticó Orlando Fals Borda.

Ese discurso propositivo que constituye al plan de mejoramiento constituye un tipo de pensamiento normalizador. Se piensa antes para aplicarlo y validarlo, pero no para superar dicho sistema o modelo tecnológico. Tal tipo de pensamiento inspira los famosos Parques Tecnológicos.

Este modelo de innovación es el que fundamenta los planes de mejoramiento con los que se presume cumplir o alcanzar la acreditación de alta calidad. Construyen la innovación desde una *praxis* autoevaluativa concebida como investigación pedagógica, sobre la vida cotidiana de un centro educativo; y lo hacen sin precisar ¿con qué sistema de códigos elaborados* (Bernstein, 1985, pp. 25-44; 1990, pp. 5-6, 83) constitutivos de una teoría pedagógica, abordar la reproducción simbólica discursiva significadora de la vida cotidiana de un centro educativo, y qué efectos generar en la misma? O si es suficiente con asumir el modelo ideal de universidad que se le impone, como discurso pedagógico creado por los

centros de poder internacional bajo la forma de discurso pedagógico-estatal, a nombre de un patrón ideal de autoevaluación institucional. Encubriendo al modelo de universidad transgénica o del entrenamiento con el que se contrasta la vida cotidiana de cada universidad: ¿qué tiene o que existe y qué no existe o no se tienen y qué hacer para que exista y tener?

Por esas circunstancias se quedan en la receta única (Zuleta, 1987, p. 12) para la aplicación de la norma y los discursos-textos en donde tales normas se aclaran; incluyendo los significados de sus códigos elaborados (con la salvedad de que consideran que los significados en sí mismos engendran pensamientos y no son sus mediadores) los procedimientos e instrumentos para producir la información requerida (el inventario de lo que se tiene o se carece y de lo que debe tener, conseguir o hacer que denominan plan de mejoramiento), la sistematización de tal información por los expertos en acreditometría; y por último, la apropiación del discurso resultado de la autoevaluación –por parte de algunos actores, seleccionados por los directivos–, para dramatizarlos, ante los pares externos, con la intención de impresionarlos, cuando lleguen a la visita externa. De esa manera, los pares se van felices y todos los burócratas comen perdices. Esta propuesta se constituye en pensamientos normalizadores, con los que se presenta una buena imagen pública, sobre todo al obtener la certificación expedida por el Ministerio de Educación.

* Para Bernstein, en el nivel lingüístico, los códigos se refieren a la probabilidad de predicción de los elementos sintácticos para organizar los significados.

Tal procedimiento esconde que con ello buscan, conseguir impactarlos para obtener una respuesta favorable al establecimiento educativo; aunque después todo siga igual. Con la misma vida cotidiana rutinaria anterior que se desenvuelve a espaldas del desarrollo de nuestro país, es decir, “al final... la vida sigue igual”, como diría Sandro.

La innovación, en la perspectiva de la complejidad, se considera como la de los sistemas abiertos, con sus respectivas organizaciones, como una totalidad nueva. “Busca integrar y globalizar religando las partes al todo, el todo a las partes y las partes entre sí, pero tiene la conciencia de que es imposible conocer el todo: Es necesario movilizar el todo, pero es imposible conocer todo el mundo” (Gómez & Jiménez, 2002, p. 116). Todo ello se hace sin violentar la esencia de lo que existe. Ese discurso propositivo conforma un tipo de pensamiento complejo.

Contra todas ellas se levanta la de la cultura científica crítica social; en donde se concibe como innovación trascendente. Ante esas culturas científicas y su respectiva cultura innovadora hay que tener en cuenta la opinión del maestro Estanislao Zuleta (1987) cuando precisaba unos criterios para pensar lo pensado. En tal sentido decía:

no se puede respetar el pensamiento del otro, tomarlo seriamente en consideración, someterlo a sus

consecuencias, ejercer sobre él una crítica, válida también en principio para el pensamiento propio, cuando se habla desde la verdad misma, cuando creemos que la verdad habla por nuestra boca; porque entonces el pensamiento del otro sólo puede ser error o mala fe; y el hecho mismo de su diferencia con nuestra verdad es prueba contundente de su falsedad, sin que se requiera ninguna otra. nuestro saber es el mapa de la realidad y toda línea que se separe de él sólo puede ser imaginaria o algo peor: voluntariamente torcida por inconcesables intereses (p. 12).

La cultura innovadora trascendente se constituye como la construcción de una nueva realidad (con su totalidad y respectiva concreción en fenómenos singulares y el tipo de complejidad o entramado de unidades y lucha de contrarios: ley de la contradicción, que las determinan u otorgan su esencia histórica) que responde a intereses emancipadores de la humanidad.

Se construyen validando los cuerpos de códigos elaborados de teorías, con estatus de ciencia, y sobre todo de su cuerpo discursivo prescriptivo o modelo prototipo ideal de realidad a reemplazar la existente, que se encuentra en crisis absoluta; se trata de la que ha de construirse históricamente, por pertinente; es decir, por responder a nuevos proyectos de sociedad humanistas.

Esa construcción se va haciendo para que puedan satisfacer las necesidades fundamentales de las personas tratando que se desarrollen hacia lo humano, es decir, de su superación de la alienación o enajenación mental construyendo un modelo de conciencia crítica. En tal sentido, ese discurso propositivo conforma una fase del pensamiento crítico emancipador.

Existen entonces cuatro grandes bloques o modelos de actuación cognitiva innovativa, según la respectiva cultura científica investigativa. Estos existen como expresiones del desarrollo del espíritu científico, en los que subyace una concepción o perspectiva filosófica y que tienen sus propias tesis gnoseológicas sobre su construcción. Para los empíricos analíticos (Neopositivistas) la innovación parcial se construye mediante la experimentación verificadora, o innovación experimental. La innovación para las culturas científicas hermenéuticas se construyen mediante la innovación re-contextualizadora contrastadora.

Por su parte, en la cultura científica crítica, se considera que se construye la innovación trascendente a través de la realización del modelo teórico prescriptivo, previa validación del aspecto explicativo de una teoría con estatus de ciencia. Con ello se considera la construcción de otro tipo de realidad diferente a la existente con dominio de su esencia histórica.

Esas diferencias, en la denominación

y significado de la vivencia innovadora, implican que ellas tienen que ver con las posibilidades de realizar reproducciones de ciertos tipos de realidades, en cada cultura científica. Van desde los hechos (relaciones de causa lineal efectos) o la solución de ciertos problemas con modificaciones parciales a lo que existe. O hasta el modelo existente y su reemplazo con otro foráneo. O la caracterización de un sistema abierto y la construcción de otro, que lo reemplaza, sin tener en cuenta a los tipos de intereses que le subyazcan. O la construcción de otro tipo de realidad que reemplace la que existe porque entró en crisis absoluta.

Esas diferencias es lo que posibilita hablar de vivir experiencias innovadoras experimentales, recontextualizables y realizadoras trascendentes.

Las experimentaciones existen como ensayos de vivencias de soluciones; las que en su condición de hipótesis se tratan de verificar como posibles soluciones a problemas, en sistemas, (neopositivismo) o para detectar las causas de la regularidad con que se generan los hechos o verificarlas con otros hechos provocados de manera controlada, para predecirlos (positivismo). Por eso su simbolización discursiva significadora se constituye en un tipo de pensamiento instrumentalizador. Por su parte las innovaciones que tienden a generar modificaciones para imitar sistemas que existen, en otros lares, se construyen mediante la recontextualización. Es impulsada por los hermenéuticos.

Se desarrolla para producir y validar el modelo ideal prototipo generando pensamiento normalizador, por los actores, quienes toman la respectiva decisión, aprobadas por consenso e implementándolas colectivamente. Lo mismo pasa con las innovaciones de sistemas abiertos y su particularización en hechos determinados por una nueva organización (teoría de la complejidad). Lo contrario a los anteriores tipos de vivencias innovativas, la trascendente, se construye mediante la realización de una base teórica explicativa y prescriptiva.

Con ella se genera una profundización en la diferenciación de las propiedades de la vida cotidiana de los centros educativos mediante la vivencia transformadora emancipadora de los nuevos tipos de calidad de la educación (tipo de modelo educativo que responde y realiza propósitos del proyecto de sociedad por construir o en construcción). Ellos incluyen a sus respectivos modelos pedagógicos que se concretizan en nuevos tipos de actos pedagógicos: vividos con sus profesores, del respectivo centro, unidad educativa o Programa Académico, bajo la modalidad de talleres de autoinvestigación vivencial pedagógicos críticos participativos, desde un abordaje interciencial o intercampos de saber elaborado.

La innovación trascendente se sustenta en las tesis de la filosofía y su gnoseología crítica, que argumenta: primero, que lo significativo en lo

que existe, en la vida cotidiana de un centro educativo, está dado por las actividades sociales educativas –en sus relaciones con el contexto local-regional o nacional–, y las ideas o discursos que las simbolizan espontáneamente, (creencias y opiniones) o de manera elaborada. Eso significativo corresponde a una concepción de realidad, que las concibe como una totalidad integrada por lo diverso, que se concretiza en actos singulares. Incluye a sus actores históricos y a sus simbolizaciones discursivas, que ellos emiten como discursos orales o escritos, de manera restringida o elaborada. Igualmente incluye al pensamiento crítico sobre ellas, con sus fases representativa-metarrepresentativa o lógico, la vigencial y la propositiva, que como discurso sustenta las innovaciones. La reflexión sobre estos tipos de pensamientos, conlleva a la creación de la conciencia (concepción de realidad).

La construcción de dichos tipos de pensamientos críticos implica la *praxis* transformadora, comenzando a construir el otro tipo de realidad, durante la misma investigación; construyendo lo que habrá de existir, en reemplazo de lo existente, pero en crisis absoluta. Se investiga transformando, es decir, innovando. Se sustenta, la innovación trascendente, en la XI tesis sobre Feurbach, creada por Carlos Marx, cuando dice que “los filósofos se han dedicado a interpretar el mundo cuando de lo que se trata es de transformarlo”.

Por eso la tesis que considera que se investiga transformando lo investigado. Y se amplía con lo que puede o lo posible por existir es más rico en determinaciones que lo que ya existió o existe dejando de existir. Con ello se hace posible entender mejor el tipo de calidad de la educación que existe y sus diferencias con la que ha de existir en su reemplazo histórico.

Acorde con este significado, en la PECRITRA, hay que partir de la respuesta a la pregunta sobre ¿qué tipo de totalidad se amerita crear e implementar, como nueva vida cotidiana de un centro educativo, para construirla en reemplazo de la que existe pero que se encuentra en crisis absoluta?

En tal sentido, por innovación educativa se entiende a la fase de la construcción de pensamiento propositivo pedagógico sobre un tipo de acto educativo o una actividad educativa, para generarle variación a la que existe para que sea diferente, en su esencia o naturaleza histórica. Es la proyección en la que se establecen los

progresos, modificaciones totales, un nuevo modelo educativo que responde a un nuevo proyecto de sociedad, a construir en el establecimiento educativo, en general, y en los actos pedagógicos, en particular. Ella precede y preside una nueva práctica educativa. Innovación pedagógica consiste en establecer los progresos que a corto, mediano o largo plazo se requieren construir para incidir en la vida cotidiana del centro educativo y dinamizar su rumbo en la formación hacia un nuevo tipo de sujeto social cuyos actores ostenten un tipo de desarrollo personal de carácter humano. Es generar propuestas de modificación parcial o total a la naturaleza de los actos educativos, en particular de los actos pedagógicos, y por lo tanto de la vida cotidiana del centro educativo, como una realidad histórica.

Cuando las innovaciones que se impulsan son parciales se les reconoce como cambios; si son totales se les denomina transformaciones. Las primeras tres modificaciones, de sendas culturas científicas, no alteran la na-



turalidad de la actividad educativa y sus actos educativos, sino que pueden ayudarla a buscar o desarrollar su excelencia, son simples reformas.

Mientras que las transformaciones apuntan hacia la superación de la calidad vigente o naturaleza del acto educativo para construir otro cualitativamente diferente, es decir, otro tipo de acto pedagógico-acto administrativo—de bienestar y servicio social— y por lo tanto, otro proceso educativo institucionalizado, con otra calidad.

Los propósitos de la innovación tienen que ver con los progresos que haya que construir con el acto pedagógico, o a él, para que, durante su realización, se creen las condiciones que posibiliten construir el desarrollo personal hacia uno de tipo humano y de proceso social, político, cultural e intelectual emancipador que el contexto está exigiendo.

La innovación trascendente surge en micro-espacios y con algunos individuos

Algunos profesores, que nunca han realizado investigaciones en una cultura científica, opinan que no se puede generar innovaciones en el trabajo formativo encaminado a ayudar a formar actores autónomos críticos de cualquier cultura viva con pequeños grupos. Argumentan que eso es imposible dado que lo asumen como una techo a construir al estilo de las ha-

bilidades mecánicas que se gestan en los talleres de entrenamiento o las clases instruccional o neo-instruccional.

Para argumentar en su contra se retoma la idea de Morin sobre la historia creadora y destructiva y se relaciona con el papel de la innovación trascendente.

El surgimiento de lo nuevo no se puede predecir, sino no sería nuevo. El surgimiento de una creación no se puede conocer por anticipado, sino no habría creación. La historia avanza, no de manera frontal como un río, sino por desviaciones que proceden de innovaciones o creaciones internas, o de acontecimientos o accidentes externos. La transformación interna comienza a partir de creaciones, primero locales y casi microscópicas que se efectúan en un medio restringido primero a algunos individuos, y que aparecen como desviaciones con relación a la normalidad. Si no se atrofia la desviación, entonces, en condiciones favorables formadas generalmente por crisis, puede paralizar la regulación que la frenaba o la reprimía y luego proliferarse de manera epidémica, desarrollarse, propagarse y volverse una tendencia cada vez más potente que produce una nueva normalidad. Así ha sucedido con todos los inventos técnicos, el de la yunta, el de la brújula, la imprenta, la máquina de vapor,

el cine, hasta el computador; así fue con el capitalismo en las ciudades-Estado del Renacimiento; igualmente, con todas las grandes religiones universales que nacieron de una predicación singular con Sidharta, Moisés, Jesús, Mohamed, Luther; también con todas las grandes ideologías universales provenientes de algunas mentes marginales. Los despotismos y totalitarismos saben que los individuos portadores de diferencia constituyen una desviación potencial; ellos los eliminan y aniquilan los microfocos de desviación. Sin embargo, los despotismos terminan por ablandarse y la desviación surge, incluso al más alto nivel del Estado, de manera inesperada en la mente de un nuevo soberano o de un nuevo secretario general. Toda evolución es el logro de una desviación cuyo desarrollo transforma el sistema donde ella misma ha nacido: ella desorganiza el sistema reorganizándolo. Las grandes transformaciones son morfogénesis, creadoras de formas nuevas que pueden constituir verdaderas metamorfosis. De todas formas, no hay evolución que no sea desorganizadora/reorganizadora en su proceso de transformación o de metamorfosis (Morin, 2000, pp. 72-73).

Para quienes consideran que en un grupo pequeño no pueden tomar génesis las grandes innovaciones sobre todo para quienes nunca han provo-

cado un tipo de innovación parcial, solución de un problema, o generar unos hechos al controlar una causa, o quienes no han resignificado y recontextualizado un modelo externo imponiéndolo en su contexto; para no hablar de los que nunca han ayudado a generar innovaciones trascendentes en la sociedad con su *praxis* política: artesanal, mecánica y consciente, porque no existen como actores autónomos críticos de la actividad política.

Para quienes no confían en sí demostrándolo en la desconfianza hacia las innovaciones de los colegas y esperan la santificación, de lo que estos construyen, por investigadores de prestigio internacional: ahí se les deja lo que dice EDGAR MORIN sobre la posibilidad de las INNOVACIONES TRASCENDENTES.

Una reflexión final para quienes se consideran pares sin trabajar como co-autores dentro de un mismo campo de cultura científica:

“Quien no investiga, sobre algo, no tiene derecho a hablar”.

Y menos a evaluar lo que otros investigan si nunca ha investigado en esa misma cultura científica. Existen como impares y no como pares. Conforman comunidad científica quienes han generado producción intelectual, en la misma cultura científica, reconocida por los pares. No pro-comité de mutuos elogios o posibles socios

de una empresa vendedora de informe final de un presunto trabajo de grado.

Para poder tener una discusión entre los portadores de las diversas culturas innovadoras la pregunta clave es: ¿cómo la postura del otro puede llevarse a cabo y ser benéfica a la construcción de los propósitos institucionales? Ante la respuesta hay que asegurarse de poseer esos argumentos para sentar la propia posición.

Conclusiones y recomendaciones

Toda educación se hace en una cultura o presuntamente para ella usando su parte determinada (simbolizaciones discursivas, etc.) o en ella usando tanto la parte determinante (actividad social-tipo de actor) como la determinada.

Si se desconoce el significado de la palabra cultura no se tiene claridad sobre la naturaleza del trabajo formativo que se ejerce y su posible utilidad histórica. Eso se expresa en los efectos que se genera en los estudiantes y los impactos de ellos en el contexto del que forman parte. O se hace de manera premeditada o dirigida intelectualmente o se hace de manera artesanal. Lo primero dominando el significado del código cultura o sin ello.

Por eso se recomienda actuar con responsabilidad intelectual en el trabajo formativo de los estudiantes y por lo tanto en la formación de los futuros docentes.

Referencias

Álvarez De Zayas, C. (1999). *Didáctica La escuela en la vida*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

Bachelard, G. (1997). *La formación del espíritu científico*. México: Ed. Siglo XXI.

Bautista De la Salle, J. (1952). *Guías de las Escuelas Cristianas*. Bogotá: Ed. Librería Stella.

Bernstein, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. En *Revista Colombiana de Educación*, (15). Bogotá: Ed. CIUP_UPN.

Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico. Textos Seleccionados*. Bogotá: Ed. Mario Díaz. El Griot.

Bringuier, J. (1985). *Conversaciones con Piaget*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Ed. Luis Vives.

Comenio, J. (1970). *Gran Didáctica o tratado del arte universal de enseñar todo a todos*. México: Ed. Porrúa.

Comenio, J. (2000). *Didáctica Magna*. México: Ed. Porrúa.

De Zubiría Samper, M. (1994). *Tratado de Pedagogía Conceptual. Pensamiento y Aprendizaje: los instrumentos del conocimiento*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.

- Decroly, O. & Boon, G. (1965). *Iniciación General al Método Decroly*. Buenos Aires: Ed. Lozada S.A.
- Gagné, R. & Briggs, L. (1982). *La planificación de la Enseñanza*. México: Editorial Trillas.
- Gómez Marín, R. & Jiménez, J. (2002). De los principios del pensamiento complejo. En *Manual de Iniciación Pedagógica al Pensamiento Complejo*. Bogotá: Ed. ICFES.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*, Vol. I. Madrid: Ed. Taurus.
- Habermas, J. (2000). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Ed. Ténos.
- Herbart, J. (1936). *Tratado de Pedagogía general*. Madrid: Editorial de la Lectura.
- Herbart, J. *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: Ed. de la Lectura.
- Herbart, J. *Pedagogía general deducida del fin de la educación*.
- Hernández Hernández, P. (1997). Construyendo el Constructivismo: Criterios para su fundamentación y su aplicación Instruccional. En José Rodrigo, María y Arnay, José (Comp.). *La Construcción del Conocimiento Escolar* (pp. 256 y 307). Barcelona: Ed. Piados.
- James, W. (1967). *Pragmatismo*. Buenos Aires: Ed. Aguilar.
- Martínez Boom, A. y otros (1994). *Currículo y Modernización*. Cuatro Décadas de Educación en Colombia. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Max Neef, M. (2000). *Desarrollo a escala humana*. Bogotá.
- Mockus, A., Hernández, C. y otros (1996). *Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar* (pp. 27-49). Bogotá: Ed. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ed. Cooperativa Magisterio.
- Morin, E. (2002). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Navarro Barrera, N. (1985-1987). *El seminario investigativo*. Tomo 9. Simposio permanente sobre la universidad. Bogotá: Ed. ASCUN-ICFES.
- Pestalozzi, J. (1928). *El Canto del Cisne*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Pestalozzi, J. (1936). *El Método*. Madrid: Ediciones Espasa Calpe.
- Pestalozzi, J. *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*.

Popper, K. (1973). La lógica de las ciencias. En *La disputa del positivismo en la sociología Alemana*. Barcelona: Ed. Grijalbo S.A.

Vasco, C. (2001). Pedagogías para la Comprensión en las Disciplinas Académicas. En *Revista Uni-Pluri/Versi-*

dad, 1(3), 19-28. Medellín: Ed. Marin Vieco, Ltda.

Zuleta, E. (1987). “Elogio de la Dificultad” en el texto *Sobre la Idealización en la vida personal y colectiva*. Bogotá: Ed. Cultura Popular.

