



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

**Pensamiento pedagógico y político de Antanas Mockus:
la comunicación y la constitución de un ciudadano contemporáneo****Pedagogical and Political Thought of Antanas Mockus: Communication and the
Creation of a Contemporary Citizen**

Absalón Jiménez B.*

Resumen

Gracias a la pedagogía como sistema de pensamiento es posible percibir lo que ha sido el proceso de formación de nuestra sociedad en cada periodo específico, de un conjunto de metas culturales en las que la escuela como institución desempeña un importante papel, algunas que se plantearon como probables y también otras que se alcanzaron. Por medio del presente trabajo, de manera puntual, buscamos dilucidar la transformación de la pedagogía y su relación con la política colombiana, mediante un estudio preciso de los principales intelectuales de la educación que ha tenido este país. Creemos que al abordar, en este caso, parte de la producción académica de Antanas Mockus, iniciamos el cubrimiento de una temática descuidada por la academia, y establecemos las bases de una línea de investigación que puede ser novedosa en el ámbito nacional. En su caso específico, nos proponemos dar cuenta de la transformación de su pensamiento, ya sea como docente e investigador, particularmente, en los años ochenta, cuando incursiona realizando una crítica a la tecnología educativa; luego, como pedagogo, cuando da a conocer en coautoría un libro de vital importancia para los educadores, *Las fronteras de la escuela* (1995); y por último, como un intelectual y político que centra su propuesta en la cultura ciudadana.

Palabras clave: conductismo, pedagogía, comunicación, cultura ciudadana.

Abstract

Through this work, in a timely manner sought to elucidate the transformation of pedagogy and its relationship with Colombian politics, conducting a precise study of the major intellectuals of the education that this country has had. We believe that when dealing with, in this case part of the academic production of Antanas Mockus, we initiated coverage of a topic neglected by the Academy and establish the bases of a line of research that may be novel at the national level. In your specific case, we seek to realize the transformation of his thought either as teacher and researcher, particularly in the 1980s when he ventured to making a critique of educational technology; then, as a pedagogue when unveiled co-authored a book of vital importance for the educatorsthe borders of the school (1995); and finally, as an intellectual and politician which has focused its proposal on civic culture. The pedagogy as a system of thinking allows us to give account of what has been the process of formation of our society in every period specific, a set of cultural goals which plays an important role the school as institution, some posed as probable and also others who managed to make.

Keywords: behaviorism, pedagogy, communication, civic culture.

* Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana, magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia y doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. En la actualidad es profesor titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, particularmente del Doctorado en Educación, énfasis Historia de la Educación Comparada. Es líder del Grupo de Investigación Emilio, CIDC-Colciencias. Correo electrónico: abjibe2012@hotmail.com

Cómo citar este artículo: Jiménez B., A. (2017). Pensamiento pedagógico y político de Antanas Mockus: la comunicación y la constitución de un ciudadano contemporáneo. *Enunciación*, 22(2), 178-188. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.11373>
Artículo recibido: 18 de diciembre de 2016; aprobado: 25 de julio de 2017

Introducción

El contexto teórico y conceptual en el que se ubica el presente escrito es la historia de la educación y la pedagogía, debido a que nuestro interés es rastrear la presencia de una serie de intelectuales comprometidos con lo educativo desde la tercera parte del siglo XIX hasta el tiempo actual. En este caso, al abordar la vida y obra de Antanas Mockus Sivickas, cubrimos una temática descuidada por la academia colombiana e iniciamos una línea de investigación que puede ser novedosa en el ámbito nacional. Creemos que reconocer su presencia en la historia de la educación, contextualizar su labor, rastrear y valorar su obra, además de hacer un reconocimiento académico y darle la relevancia intelectual que se merece, realizaremos una investigación que se constituirá en un aporte a la pedagogía como disciplina fundante en el proceso de formación de maestros. Este hijo de migrantes de Lituania nació en Bogotá, el 25 de marzo de 1952, fue criado y educado en una familia de clase media, en la que su padre, ingeniero de profesión, le enseñó matemáticas, y su madre, artista de vocación, le enseñó a apreciar y valorar el arte. Al terminar sus estudios de secundaria en el Liceo Francés de la capital, en 1969 se trasladó a Francia para realizar sus estudios de matemáticas en la Universidad de Dijon, donde se graduó en 1972. Posteriormente, regresa a Colombia para obtener su maestría en filosofía, en 1988, en la Universidad Nacional, con su trabajo de tesis laureado, titulado “Representar y disponer”. A comienzos de los años noventa en el escenario de lo público ejerce el cargo de rector, entre 1991 y 1993, de la Universidad Nacional de Colombia y luego fue elegido, en dos ocasiones, alcalde de Bogotá mediante voto popular. En junio de 2004, obtiene el doctorado *honoris causa* en Filosofía, de la Universidad de París XIII, reconociéndolo como un matemático y un filósofo cuya vida y obra se constituyeron en excepcionales.

Por lo demás, el *pensamiento pedagógico* en la presente propuesta de análisis se puede definir

como el conjunto de ideas y representaciones de la escuela, de la labor del maestro, de la concepción del niño como sujeto educativo y, a su vez, el papel político que ha desempeñado la pedagogía en nuestro país. Inspeccionar el pensamiento pedagógico desde el aporte de sus principales intelectuales es dilucidar cómo la educación influye en la cultura y la mentalidad de un pueblo. En el caso de Antanas Mockus, se convierte en un tema importante de investigación en el marco de los programas de formación de docentes en el ámbito de pregrado, maestría y doctorado. En estas unidades académicas se evidencia el desconocimiento de la pedagogía colombiana, su devenir y transformación; los maestros, pedagogos e investigadores en formación cuentan, en ocasiones, con una visión mucho más clara de la pedagogía, y la influencia de los pedagogos europeos y norteamericanos en las transformaciones que se han presentado en el ámbito nacional y regional. La información que se maneja con relación a la transformación de la pedagogía latinoamericana, o en este caso, colombiana, es escasa o se nos da a conocer de manera muy fragmentada. En términos metodológicos hemos rastreado gran parte de su obra pedagógica y sus propuestas políticas; así, estas últimas constituyen la principal fuente de archivo. La historia del tiempo presente o historia de la vida contemporánea no se escapa de la construcción de un archivo, la disertación de unas fuentes documentales, su problematización y el establecimiento de acontecimientos de carácter histórico que, por lo general, son construcciones realizadas por los historiadores. Esta problematización del archivo nos ha permitido establecer tres momentos en la vida de Antanas Mockus, ya sea como docente e investigador; como pedagogo, intelectual y político.

Antanas Mockus como docente e investigador: crítica al conductismo y a la tecnología educativa

Una de las primeras reflexiones de carácter pedagógico del profesor Antanas Mockus se da a

conocer en la primera mitad de los años 1980, cuando la educación colombiana, en cabeza de sus principales facultades de Educación, habían optado por el modelo conductista, expresado en la tecnología educativa que, a la postre, se transforma en cierta tecnología instruccional y prácticas de microenseñanza (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p. 125). En el libro *Tecnología educativa y taylorización de la educación* (1983), el profesor Mockus muestra, en primera instancia, la aparición histórica del *taylorismo*¹ a raíz de la monopolización del capitalismo que incide en la libre competencia y cambio en el que el capital había logrado innovar la actividad laboral basada en la especialización de las actividades de los trabajadores, el control del tiempo destinado y la división de las tareas.

En el taylorismo económico, para Antanas, el personal se selecciona minuciosamente porque se pretende buscar la “persona adecuada para cada tarea” a partir de sus capacidades físicas, destrezas y la facilidad con que las hace; en ese sentido, se busca que la empresa reduzca tiempo y gastos en la contratación del personal, pues el obrero solo tiene que cumplir las tareas designadas, es decir, “hacer lo que se le diga y no contestar”. En la organización *taylorista* se diseña la tarea, es decir, previamente se realiza todo el trabajo intelectual para que el obrero “solo ponga sus manos y no su cerebro”. Poco a poco, la taylorización ingresa al sistema educativo, a lo largo del siglo XX.

Para Mockus, *taylorizar* la educación suponía que esta se incluía en la esfera de lo asimilable a una actividad de *fabricación* en la medida que fuera una actividad productiva, con especificaciones precisas, predeterminadas y explícitas. Esta propuesta en el ámbito económico y educativo supuso que toda actividad de ejecución aceptaba la determinación anterior, precisaba de unos fines fijos y se juzgaba según

sus alcances. Así, para Antanas la doctrina taylorista de la utilidad social toma cuerpo en la propuesta de la *pedagogía conductista*, que agudiza el conflicto entre clases dentro –y a propósito– de la educación.

La *pedagogía conductista* debía ser pensada desde un enfoque sistémico, mediante el cual la propuesta capitalista del momento buscaba influenciar los aprendizajes en la escuela para la producción de un tipo particular de individuo. El objetivo era transformar las conductas por medio de los aprendizajes en el que docentes, estudiantes y currículo son vistos como simples insumos. El proceso educativo se expresaba, entonces, a través de condicionamientos operantes en la interacción de los objetivos materiales de la propuesta y la manera como se influenciaba el aprendizaje por medio del estímulo y la respuesta. El aprendizaje se termina de materializar en el modelo conductista, por los procesos de refuerzo operante y el moldeamiento de los individuos.

Una sociedad taylorizada implica necesariamente ciertas exigencias a la educación expresada en la calificación creciente de los individuos ejecutores de tareas complejas, capaces de entender y ejecutar instrucciones en lenguajes relativamente sofisticados, pero a la vez incapaces de pensar y concebir por sí mismos. En realidad, consiste en la adaptación de los sujetos a simples ejecutores de tareas. El conductismo en educación busca la adaptación de los individuos a procedimientos sistemáticos de motivación externa, y su propuesta práctica –la tecnología educativa– establece una relación de exterioridad entre educador, educando y educación, que hace necesarios procedimientos artificiales de motivación. Para el profesor Mockus:

[La] tecnología educativa es la extensión de la forma extrema de organización capitalista de trabajo a la educación. Tayloriza no solo el trabajo de enseñanza (reduciendo al educador a un puro ejecutor), sino también el trabajo de aprendizaje (reduciendo al educando a un puro ejecutor) produciendo así en el educando el aprendizaje de una forma de trabajo (ejecución), es decir, su adaptación, desde temprana edad, a esa forma extrema de organización capitalista del trabajo que es el taylorismo (1983, p. 91).

1 Frederick Winslow Taylor fue un economista e ingeniero norteamericano, nacido en 1856 y fallecido en 1915. Su propuesta radicaba en la organización científica del trabajo que surge de encontrar unas leyes que regulan los procesos del trabajo en la industria sobre el obrero en lo que respecta a sus funciones, el tiempo en que las ejecuta y la calidad de lo producido, además sobre la administración misma de la empresa con el fin de eliminar las interferencias, posibles y reales, del productor directo.

Dentro del sistema de la tecnología educativa, se concibe al educador como ejecutor, la taylorización de la educación concentra a nivel de programación las actividades de este individuo. En otras palabras, la tecnología educativa toma como base un programa que tiene un principio y un fin, muy similar a la programación de computadores, que tiene un orden de arranque y un orden de parada. Se reduce entonces la labor del maestro, quien aprende a administrar el programa –que ahora se llamará *currículo*– y que direcciona los procesos de enseñanza. En esta propuesta, la enseñanza es independiente de la personalidad y experiencias del educador, fragmentando sus conocimientos y relegándolos a la instrucción y seguimiento detallado de un currículo previamente establecido.

Para Antanas Mockus, desde el modelo conductista de educación la única responsabilidad del educador y de los educandos es ejecutar fielmente las instrucciones emanadas de las instancias de dirección. El educador las cumple y las hace cumplir, la autonomía de este no es posible, su actividad se regula mediante normas exteriormente impuestas. Y con ello, se desarrollan los medios, para que se logre que los educadores acepten la reducción de su trabajo a una simple ejecución, logrando que los alumnos acepten el carácter maquínico de la enseñanza condicionada que impone este modelo. La relación del sujeto con su comportamiento, en particular con su trabajo de aprendizaje, es indirecta y pasa a ser manipulada en el momento en que los aprendizajes son influenciados de manera mecánica en un continuo proceso de refuerzo. Por esta razón, para Antanas Mockus, la redefinición de enseñanza y aprendizaje así lograda se ajustaba perfectamente a la necesidad capitalista de separar también en la educación la concepción y ejecución de las tareas. La tecnología educativa de finales de los años ochenta, expresada en el contexto colombiano en la *informática*, llegó, para Antanas Mockus

y su equipo, cuando la tradición escrita no había sido suficientemente incorporada en la vida social.

El diseño instruccional conductista fue un intento de sustituir una formación exigente del maestro por un conjunto de instrucciones que hacían de él, el agente facilitador de una transmisión que no suponía su apropiación de lo transmitido. El profesor Mockus, mediante este análisis, se acercó en la primera mitad de los años ochenta a las preocupaciones del Movimiento Pedagógico Nacional, que estableció como una de sus primeras luchas la crítica al conductismo, a la tecnología educativa, al currículo homogéneo, a la instrumentalización del maestro y a las prácticas de microenseñanza. Este primer análisis, constituido en un importante aporte, sumado al contacto mismo con el Movimiento Pedagógico y con los maestros en ejercicio, le permitirían concluir, años después, que en *el escenario de la interacción humana se debía ubicar el problema educativo que termina siendo un problema comunicativo*.

Antanas Mockus como pedagogo

Una vez superada la etapa en la que da a conocer su crítica al conductismo y a la tecnología educativa –corriente muy influyente en el país en la primera mitad de los años ochenta–, era pertinente pensar la acción educativa como una forma específica de interacción, en oposición a la acción específica y la acción técnica de la escuela y el maestro. Para nuestro pedagogo e intelectual en mención, el maestro es quien teje el puente entre situación y contexto, entre la cultura oral y la escrita. El maestro aparece en el horizonte del estudiante como alguien situado entre dos extremos: por un lado, la encarnación de un rol, que prima en el caso de las *pedagogías visibles*; y por otro, la persona, no muy distinta de las de su vida cotidiana, que prima en el caso de *las pedagogías invisibles*.

Para Mockus, siguiendo a Basil Bernstein, hay dos tipos de pedagogías, aceptando además, que en nuestras prácticas se pueden incorporar elementos de unas y otras: *pedagogías visibles* y *pedagogías invisibles*. Se trata de dos caminos relevantemente distintos para acceder a la tradición escrita. En primera instancia, las pedagogías tradicionales, es decir, aquellas visibles en las que el orden es un orden evidente, marcado permanentemente en la superficie de la vida escolar. En estas, el maestro y el alumno mantienen unos *roles diferenciados y jerarquizados*:

Las reglas tienden a ser explícitas y las secuencias y los ritos de aprendizaje se hallan claramente definidos y esperados. La evaluación se constituye en un acto claramente separado de otras actividades y en general fuertemente ritualizado, y usualmente, busca ante todo detectar deficiencias por comparación con los patrones de desempeño correctos. Dentro de las pedagogías visibles, “los espacios, los tiempos y los discursos se encuentran nítidamente separados unos de otros”, es decir, “cada cosa en su lugar y tiempo” (Mockus, 1990, p. 16).

Por otro lado, en las *pedagogías invisibles* la jerarquía y la diferencia en las relaciones entre el docente y el alumno tienden a desaparecer. En esta, las reglas de la escuela tradicional *se debilitan o desaparecen*, por tanto, se establece una única regla para la interacción que consiste en *no romper la comunicación*. El ritmo de trabajo no se encuentra explícitamente regulado; incluso, es posible que no exista una actividad específica de evaluación. Del mismo modo, Mockus menciona:

Las actividades, las actitudes y las realizaciones de los alumnos son objeto de seguimiento e interpretación en cuanto se apoyan en consideraciones teóricas sobre el desarrollo, el lenguaje y el conocimiento. En todos los casos, esa “lectura” transmite simultáneamente criterios que parecen formarse espontáneamente en el alumno; es la interpretación la que tácitamente moldea, a través de sus consecuencias sobre la interacción y la identidad del alumno (1990, p. 16).

De ahí que en *las pedagogías invisibles* no haya un patrón explícito de corrección; del mismo modo se debilitan las enmarcaciones entre los distintos espacios, tiempos y discursos, por ejemplo, tienden a borrarse las fronteras entre juego y trabajo y las fronteras entre distintas *materias*. Mockus se enfoca en los rasgos positivos del alumno, propios de cada estudiante. Por tanto, las relaciones entre los maestros y estudiantes son más personales, es decir, la socialización y educación se mueven en las lógicas de afectación y constitución de sujetos.

Las *nuevas pedagogías, las que hemos llamado invisibles*, al centrarse en la intensidad de la comunicación, al privilegiar una expresión permanentemente enriquecida, son una alternativa importante. En ellas se muestra cómo el orden superficial de la escuela se puede relativizar en la realidad misma en que impera un orden intrínseco a la comunicación, recuérdese que la única regla intransgredible en las pedagogías invisibles es aquella según la cual está absolutamente prohibido romper la comunicación (Mockus 1990, p. 16).

En conclusión, las pedagogías invisibles pueden lograr que la escuela sea menos destructiva de la movilidad y del deseo de los estudiantes. Es decir, pueden permitir que el estudiante se guíe más por el reconocimiento de las actividades, las lecturas, los diálogos que para él tienen sentido. Si en las *pedagogías visibles*, el maestro y el alumno mantienen roles diferenciados y jerarquizados, en las *invisibles*, el rol del docente tiende a mimetizarse y las marcas externas de la diferencia y jerarquía tienden a desaparecer; así, el maestro destaca rasgos positivos y originales en las realizaciones de cada estudiante.

Luego, para mediados de los años noventa Antanas Mockus, en compañía de su equipo de trabajo integrado por Carlos Augusto Hernández, José Granés, Jorge Charum y María Clemencia Castro, en el libro *Las fronteras de la escuela* (1995), desarrollan una importante discusión en torno a la *pedagogía*, el tipo de conocimiento que circula

en la escuela, sus límites, pero también sus fisuras con el mundo de la vida material y cotidiana de las personas. Este equipo académico reconoce tres conceptos de pedagogía: a) el discurso *explícito* preocupado de orientar y otorgarle sentido a las prácticas educativas especializadas; b) la pedagogía como sistema de mensajes *implícito* que se encarga de regular las relaciones entre quienes participan en esas prácticas (visión que se inspira en Basil Bernstein); y, c) la pedagogía como el intento de reconstruir las *competencias* de los educadores y de los alumnos en aspectos no especializados.

Este último concepto está inspirado en los trabajos de Habermas sobre la competencia comunicativa y las disciplinas reconstructivas, que plantearían la existencia de un *saber-cómo* pedagógico, que parte del maestro y del discípulo, que podría ser objeto de una reconstrucción; es decir, de una transformación en un *saber-qué*.

La pedagogía es una *disciplina reconstructiva* que pretende transformar un saber-cómo, domeñado prácticamente en un saber-qué explícito. No es una disciplina empírica en el sentido usual de subsumir hechos bajo leyes, pero sí es una disciplina fallible, cuyas formulaciones pueden ser desmentidas por contrastación con el saber-cómo domeñado en la práctica por el docente competente (Mockus et al., 1995, p. 18).

Del mismo modo, se habla de las prácticas educativas y, más específicamente, las de enseñanza, que ponen en juego el nivel práctico del educador. Siguiendo a Noam Chomsky, el equipo de Mockus nos habla de ciertas *competencias* del educador que, vistas como un conjunto de juicios no arbitrarios, se ponen en juego y tienen validez en el acto de enseñar. Ese saber-cómo implícito, manifiesto en juicios intuitivos de adecuación o inadecuación, es posible transformarlo en un saber-qué. Es decir, la pedagogía sería esa reconstrucción de saber-cómo, dominado de manera práctica por el que enseña *competentemente*, en otras palabras, *el educador que reflexiona su práctica desde los ámbitos de la comunicación*. La competencia

pedagógica termina siendo, en alto porcentaje, una competencia comunicativa que debe suscitar una discusión racional que involucra, a la vez, la cuestión académica, la argumentación de las ideas y la escritura.

La pedagogía se constituye en una expresión de conocimiento que define cuáles son las formas de *transmisión* legítimas y cuáles son ilegítimas. Sin embargo, la pedagogía, más que un conocimiento profesional, es un conocimiento socialmente relevante que compromete a toda la sociedad. En el mundo actual se presentan prácticas educativas sin el acompañamiento de un discurso pedagógico, lo que demanda un ejercicio de reconstrucción continua de la pedagogía. Esta no solo compromete la reflexión de la educación, sino que se deben retomar sus fines para establecer la respectiva tensión entre: la conquista del conocimiento y la transmisión de la cultura, la lucha por la verdad y la conquista de la virtud, el problema de la moral y la formación de sujetos éticos.

La *pedagogía reconstructiva* termina reconociendo y mediando las fronteras de la escuela en cuanto saber pedagógico. La articulación entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar tiende a generar dificultades desde los *juegos del lenguaje*. Los juegos lingüísticos definen el significado de los términos, de modo que no habría un significado *correcto* y otros *equivocados*; lo correcto o lo equivocado de un determinado uso solo podría decidirse en el contexto de un juego lingüístico específico. Una primera consecuencia de esta perspectiva es que el aprendizaje del lenguaje escolar implica llegar a ser partícipe de una serie de juegos lingüísticos cuyas reglas no están íntegramente manifiestas en los respectivos discursos. Dichos juegos implican ciertas normas de acción que no siempre son explícitas, acompañadas de una gramática sin la cual no sería posible comprender los significados y actuar a partir de esa comprensión. El lenguaje escolar sería algo más complejo que la suma de los lenguajes de las distintas asignaturas; en cada caso, más que de lenguaje habría que hablar de *juegos del lenguaje* en

los que estaría dada esa múltiple dimensión del *uso* que determina el significado y de las posibles interpretaciones que emerjan a partir de allí.

De ahí que el lenguaje extraescolar se distancie del que se maneja en la escuela, expresando a la vez una tensión entre la vida cotidiana y la vida escolar. La manera como se relacionan las palabras y las acciones, los conceptos y las estructuras teóricas, la fundamentación y la demostración de las proposiciones, acompañado de la posibilidad de introducir modificaciones en las reglas del lenguaje escolar, evidencia la complejidad académica de la escuela misma y sus relaciones de significado mediadas por el lenguaje.

Así pues, en este mismo análisis propone hablar también de *pedagogías ascéticas* que, al ser sobrias y moderadas, se basan en la discontinuidad y oposición entre voluntad y deseo, y llamar *pedagogías hedonistas* a aquellas que forman una voluntad sin contraponerla al deseo. Las pedagogías hedonistas expresan una voluntad de saber que potencia la curiosidad, que busca en el mundo contemporáneo un equilibrio entre el placer y el bienestar en el ámbito académico. En ambos casos, para ambas pedagogías, la preocupación por lo que efectivamente es el mundo objetivado, sería derivada. La voluntad de verdad estaría primordialmente referida a uno mismo o a los otros.

En este contexto de la discusión, en la cultura académica vislumbrada en la escuela, por lo general, se tiende a privilegiar el raciocinio a través de los textos, los dispositivos simbólicos y la acción críticamente organizada y evaluada, produciéndose una fragmentación, es decir, una apropiación parcial de elementos que luego se verían integrados. En la escuela se puede establecer la separación analítica entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación, entre los procesos particulares mediante los cuales el alumno o el maestro encuentran, por ejemplo, cierta respuesta, y los procesos mediante los que pueden justificar su validez de una manera pública desde la legitimación del conocimiento visto desde lo científico,

anulando el conocimiento cotidiano o espontáneo que se da en otras instituciones de socialización.

Así, la escuela puede ir ampliando y modificando los juegos de lenguaje extraescolares hasta mediarlos y reestructurarlos desde el privilegio de esas fuentes, o bien, tratar de enseñarlos, manteniendo fronteras rígidas e imponerlos desde un comienzo, como juegos nuevos que no tienen pretensión de competir con los otros. La pedagogía, al ser una *disciplina reconstructiva*, termina siendo una disciplina falible que contrasta de manera continua cierto tipo de saber sometido con las prácticas de enseñanza propias de la docencia como ejercicio profesional. Las reglas explicitadas de comunicación en la escuela pueden ser contrastadas con el conocimiento pedagógico intuitivo, la pedagogía sería esa reconstrucción de saber-cómo, dominado de manera práctica por el que enseña *competentemente*. La pedagogía, como *disciplina reconstructiva*, termina siendo compatible con la delimitación existente entre formas legítimas y formas ilegítimas de enseñar, en el que las pedagogías *–visibles e invisibles; ascéticas o hedonistas–* corresponden a formas diversas de regular la comunicación.

Para Mockus y su equipo, *la pedagogía reconstructiva* delimita los modos de enseñar considerados válidos por parte del docente competente. La articulación entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar tiende a generar dificultades desde los *juegos del lenguaje*. El lenguaje escolar termina siendo algo complejo en el que en cada asignatura existen sus propios *juegos del lenguaje* en los cuales estaría dado el “uso” que determina el significado y las posibles interpretaciones que emergen de esa relación. Se reitera así que el lenguaje extraescolar se distancia del que se maneja en la escuela, evidenciando una tensión que otras disciplinas como la sociología ya habían evidenciado a mediados del siglo XX, entre en el mundo de la vida y el mundo académico, entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico, entre el trabajo material y el trabajo intelectual. Sin embargo, de manera paulatina en el

mundo contemporáneo se debilita la frontera de la escuela, la cual no es el único lugar de reproducción cultural, pero sí un espacio privilegiado para acceder con ciertas ventajas a la conquista del conocimiento.

Antanas Mockus como intelectual y político

En la segunda mitad de los años noventa, la clave del saber de Antanas Mockus consiste en encontrar la manera para que el sujeto aprenda y se apropie de unos patrones de comportamiento, con el fin de que entre en un juego racional con las reglas o normas. A partir del uso indicado de las palabras y las acciones, mediante su propuesta pedagógica, se busca lograr en las personas resultados de empoderamiento en cuanto a cultura ciudadana y responsabilidad social, tomando así a su favor ciertas relaciones de poder sobre los ciudadanos. A lo largo de los años noventa, aborda la formación del sujeto en la escuela y fuera de ella; y reflexiona desde nuestra particularidad cultural como colombianos. Una gran parte de sus análisis se ubican en un escenario de tensión entre la moral de las costumbres y la moral racional. En la formación del sujeto colombiano, desde su perspectiva, se debía evidenciar un divorcio acentuado entre *ley, cultura y moral*. En su iniciativa de formar al sujeto colombiano como un *anfibio cultural*, busca reducir la brecha en esta tríada, con el fin de aportar a la construcción de la democracia y a la reducción de la violencia en Colombia.

Antanas Mockus, ya como alcalde de Bogotá (1995-1998), enfrenta el reto de armonizar los tres sistemas reguladores, debido a que no tenían igual fuerza. Desde su iniciativa académica lo que se buscó fue:

En primer lugar, suprimir o reducir a la aprobación moral o cultural de acciones ilegales; en segundo lugar, aumentar la aprobación moral y cultural hacia el cumplimiento de las obligaciones legales, y en tercer lugar, lograr una complementariedad entre normas legales, morales y culturales: por ejemplo, fuerte respeto a las obligaciones contractuales

(lo escrito), complementado con cumplir la palabra (Sáenz, 2007, p. 68).

Para Antanas Mockus, ya como intelectual y político contemporáneo, la interculturalidad colombiana y latinoamericana se constituye en fuente y oportunidad para la creatividad moral, la ampliación de sentido y el mejoramiento de la productividad de la acción. El sujeto colombiano como *sujeto ético* debe constituirse como *anfibio cultural* dotado de un sentido simultáneo que le permite actuar en múltiples contextos mediados por un alto grado de conflictividad y violencia de manera fértil. Para este profesor, uno de los logros de la modernidad ha sido el respeto del otro; sin embargo, ese respeto hacia el otro está mediado por relaciones culturales, reglas de carácter moral y la autodeterminación de *sí mismo* para tomar decisiones. Lo que equivale a conquistar la mayoría de edad kantiana. Para Antanas Mockus, el anfibio cultural es quien:

[...] se desenvuelve solventemente en diversos contextos y al mismo tiempo posibilita una comunicación fértil entre ellos, es decir, transporta fragmentos de verdad (o de moralidad) de un contexto a otro. El anfibio cultural tiene que entender, traducir y comunicar, aunque sea fragmentariamente saberes y pautas morales. Es decir, debe ser un intérprete (1994, p. 127).

Para ser *anfibio cultural* no basta con adaptarse sucesivamente a exigencias distintas. Se trata literalmente de hacer compatibles diversos sistemas de reglas. La interculturalidad asumida plenamente debería llevar a una generalización de la actitud y modo de ser del *anfibio cultural*. Las reglas del anfibio permiten hacer habitable un mundo donde proliferan los sistemas de reglas, tanto culturales como morales. En este sentido, esta postura nos aclara que mientras la moral me obliga a tener un sistema de regla único, la *diversidad cultural* me permite obedecer a sistemas de reglas diversos.

El anfibio cultural, como re-contextualizador, busca respetar *desde adentro* distintos sistemas de reglas culturales y al tener una alta capacidad de

comunicación selectiva y adaptadora, contribuye a construir un mundo donde coexistan fértilmente diversos sistemas de reglas, tanto culturales como morales. Mediante la propuesta del *anfibio cultural*, se pretende formar personas capaces de desenvolverse bien en varios eslabones del sistema educativo, como también formar personas capaces de enseñar y aprender a tomar decisiones en contextos ajenos a la escuela. Este tipo de sujeto se mueve en un escenario de tensión y de *dilemas* entre lo moral y lo cultural, que se constituyen en la base para la toma de una decisión correcta.

Lo legalmente permitido se define en relación con un conjunto de normas jurídicas; lo culturalmente válido corresponde a comportamientos aceptables o deseables relativos a un contexto social. Lo moralmente válido se delimita mediante juicios y argumentos que la persona formula *ante sí* o *ante otros* en uso de su autonomía (Mockus, 2010, p. 3).

Para reducir este divorcio en la tríada: *ley, moral y cultura*, se hacía necesario además de intensificar la comunicación personal, ampliar la interacción entre los sujetos, buscando la armonía y la civilidad en la resolución de los conflictos. La autonomía del sujeto en estos tres sistemas reguladores se expresa en la posibilidad de distinguir en el plano de la argumentación, lo moralmente válido, lo legalmente permitido y lo culturalmente aceptable. La formación de este tipo de sujeto, de este *anfibio cultural* en uso de su autonomía moral, se constituye en la cara complementaria de la amplitud de las libertades jurídicamente garantizadas y del respeto a la diversidad cultural.

La cultura ciudadana en la administración de Mockus concibió la ley desde una perspectiva cualitativa, no como algo estático sino transformable por medio de procesos democráticos, lo cual permitiría que esta se ajustara a principios morales y culturales. La *comunicación se constituyó en el proyecto de cultura ciudadana*, en un elemento central de la *práctica estatal*, al igual que lo había sido bajo su concepto de *práctica pedagógica*. En el proyecto de cultura ciudadana hubo mayor énfasis

en la necesidad de desarrollar prácticas formativas, basadas en lo que Mockus denominó la *eficacia pedagógica de la ley*. Es decir, un conjunto de prácticas dirigidas a la comprensión por parte de la población de los objetivos de las normas legales, al reconocimiento del carácter democrático de su construcción y al conocimiento y ejercicio para transformarlas.

En este proceso de cambio se pasa a un *modelo ascético* y sobrio de ciudad, donde se expone una discontinuidad y oposición entre voluntad y deseo, ya no solo de los educandos sino de los ciudadanos en general. La ciudad como escenario educativo terminaría de tomar cuerpo en los años noventa, en momentos en que la educación *formal, no formal e informal* se integran en una sinergia educativa que con un carácter significativo debía formar al individuo. Se creía antes que la educación era un proceso que tenía como límite los muros de la escuela. Por tanto, no se consideraba cotidiano ni permanente, ni mucho menos que estuviera relacionado con otros espacios de socialización (Jiménez, 2012, p. 329). Ante esta ausencia de normas que orientaran y dirigieran acciones relacionadas con la educación en la ciudad, aparece la propuesta de Antanas Mockus de *cultura ciudadana*.

Las diferentes posiciones personales frente a la religión, la filosofía y la política implicaban la búsqueda de reglas comunes que nacen de una buena disposición de las personas. Mockus, mediante sus reflexiones, expresa su deseo de definir la *convivencia*, pero no solo como un conjunto de situaciones sociales y de intercambio cultural en las que está ausente la violencia, sino que la enmarca en la filosofía. Es importante en su labor política y educativa establecer las reglas que están clasificadas en morales, culturales y de ley, reconociendo que aunque las consecuencias a la hora de quebrantarlas son diferentes para cada uno, todas conllevan a un repudio social. A esto se agrega que para ser tolerante y que no haya violencia, es necesario tener unas reglas constitucionales, y además que la mayoría de las personas estén en disposición de celebrar y cumplir acuerdos.

El programa de la Alcaldía de *Cultura ciudadana* se trazó como objetivo en la segunda mitad de los años 1990 implementar una regulación moral, legal y cultural. En ese sentido, consolidó un conjunto de acciones, costumbres, creencias y reglas que promovían la convivencia sobre todo entre las personas desconocidas, aumentando la colaboración mutua para actuar desde la propia conciencia y la solidaridad entre los ciudadanos. La cultura ciudadana buscó generar sentido de pertenencia hacia el territorio-ciudad, a través de la transformación en el accionar cotidiano de la comunidad encaminado a la construcción de una comunicación apreciativa, en la que se reconocieran los avances en conjunto de la ciudadanía y la ciudad en general. La pedagogización y escolarización de la ciudad llevó a una comunicación dialógica en la que los sujetos expresaran, comunicaran y sintieran un conjunto de reglas comunes para la sana convivencia.

Algunas conclusiones finales

Antanas Mockus, como pedagogo e intelectual de la educación contemporánea, ha buscado tensionar la relación existente entre educación, cultura y política a través de sus estudios y análisis académicos que anteceden a la década de 1980, acompañado luego de una serie de actuaciones que han afectado de manera positiva la moral, la ética, la cultura ciudadana y la sociedad en general. En la vida académica de Antanas Mockus podemos ubicar tres momentos:

- Como educador e investigador, en el que cuestiona el conductismo y la tecnología educativa en los años ochenta.
- Como pedagogo, en el que conceptualiza la pedagogía como una disciplina reconstructiva y falible, y establece a su vez una serie de diferenciaciones por medio de categorías como pedagogías *visibles e invisibles, intensivas y extensivas, ascéticas y hedonistas*, reflexiones que realiza mientras forma parte

de la vanguardia intelectual del Movimiento Pedagógico Nacional.

- Como administrador y político, primero de la Universidad Nacional de Colombia y, luego de la capital del país, Bogotá, cuando pone en juego sus apuestas académicas como la de *anfibio cultural*, por medio de la cual busca resolver las tensiones entre ley, cultura y moral, cuyo objetivo es mejorar la democracia y la cultura ciudadana, acompañada de una serie de iniciativas pedagógicas en la ciudad.

La cultura académica se constituyó como el resultado directo de *la acción comunicativa* discursiva potenciada por la escritura y afinada en su empleo para la organización e interpretación de otras formas de acción. Mockus concluye a finales de los años noventa que es en el escenario de la interacción humana en el que se debía ubicar *el problema educativo*, que termina siendo un *problema comunicativo*. La escuela es, entonces, una institución que promueve la comprensión en términos de mediaciones que no son reconocibles a primera vista, en el contexto y que va más allá de lo inmediatamente presente. Para Mockus, dentro de la conversación como acción educativa se realiza un diálogo de saberes, que cambia el horizonte de interpretación a través de la tradición escrita. Por tanto, la función básica de la escuela es brindarle al alumno una apropiación inicial de la tradición escrita, que apunta en un principio a poner a cada individuo en una relación con la cultura.

La pedagogía, como *disciplina reconstructiva*, es compatible con la delimitación entre formas legítimas y formas ilegítimas de enseñar, en el que las distintas pedagogías –*visibles e invisibles, intensivas y extensivas, ascéticas y hedonistas*– corresponden a formas de regular la comunicación. Para Antanas Mockus, la categoría de *anfibio cultural* estableció como base el reconocimiento del otro y la importancia de la comunicación como principal herramienta, para reducir la brecha en la tríada: *ley, cultura y moral*, cuyo objetivo fue mejorar la

democracia y la reducción de la violencia en Colombia. En la segunda mitad de los años 1990, la clave estaba en encontrar la manera para que el sujeto aprendiera y se apropiara de unos patrones de comportamiento, con el fin de que entrara en un juego racional con las reglas o normas. A partir del uso indicado de las palabras y las acciones, mediante su propuesta pedagógica, se busca en las personas resultados de empoderamiento en lo que se refiere a la cultura ciudadana y responsabilidad social, tomando así a su favor ciertas relaciones de poder sobre los ciudadanos.

Antanas Mockus, ya como alcalde de Bogotá, enfrenta el reto de armonizar los tres sistemas reguladores, debido a que no tenían igual fuerza. *La comunicación* se constituyó en el proyecto de *cultura ciudadana*, en un elemento central de la *práctica estatal*, al igual que lo había sido bajo su concepto de *práctica pedagógica*. En el proyecto de cultura ciudadana hubo mayor énfasis en la necesidad de desarrollar prácticas formativas basadas, en lo que se denominó la eficacia pedagógica de la ley. Es decir, un conjunto de prácticas dirigidas a la comprensión por parte de la población de los objetivos de las normas legales, al reconocimiento del carácter democrático de su construcción y al conocimiento y ejercicio para transformarlas. Por último, creemos que gran parte de sus ideas pedagógicas se mantienen vigentes en contextos ciudadanos como los de Bogotá y demás ciudades del país. Este profesor e intelectual de la educación se ha comprometido tanto con la academia y la escuela, como con la dimensión política de la pedagogía contemporánea, la formación ciudadana

y la transformación de la ciudad, tarea en la que aún quedan varias temáticas por resolver.

Referencias bibliográficas

- Jiménez B., A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea en Colombia, 1968-2006*. Bogotá: Editorial CIDC-UDFJC.
- Martínez, A.; Noguera, C. y Castro, J.O. (2003). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional.
- Mockus, A. (1983). *Tecnología educativa y taylorización de la educación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mockus, A. (1990). Escuela y creatividad: dos amigas enemigas. *El Educador*, 15, 14-21.
- Mockus, A. (1994). Anfibios culturales, moral y productividad. *Revista Colombiana de Psicología*, 3, 125-135.
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Revista Perspectivas*, 32(1), 19-37.
- Mockus, A. (2003). Cultura ciudadana y comunicación. *Revista La Tadeo*, 68, 106-111.
- Mockus, A. (2010). Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura. *Revista Aleph*, 153, 7-14.
- Mockus, A. et al. (1987). ¿Informática sin escritura? El problema para la educación. *Cuadernos de Economía*, 8(10), 37-54.
- Mockus, A. et al. (1995). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Sáenz O., J. (2007). *Desconfianza, civilidad y estética. Las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003*. Bogotá: IDEP, CES.

