

Vetas reflexivas sobre el manual escolar en cuanto elemento representativo de la cultura de la escuela

Vetas reflexivo do manual escolar como elemento representativo da cultura da escola

Reflecting on school manual element as representative of the culture school

Jackson Acosta Valdeleón*
Jorge Alejandro Aguirre Rueda**

* Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Profesor de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá. E-mail: jacksonacosta@yahoo.es

** Historiador por la Universidad Industrial de Santander. Candidato a Magíster en Historia por la Universidad Nacional de Colombia. Profesor de la Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá. E-mail: jorgealejandroaguirrerueda57@gmail.com

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar de manera sucinta los objetos, temáticas y formas de abordaje del manual escolar como posible archivo en el marco de la historia cultural de la escuela. Pretendemos un ejercicio de acercamiento sobre la emergencia de tres nuevas opciones historiográficas alternativas al estructuralismo, más interesadas en el análisis de los dispositivos que intervienen en la configuración de sujetos al interior de la institución educativa, que en la búsqueda de coherencias entre la formulación de lineamientos curriculares oficiales y su nivel de concreción en estrategias de enseñanza y aprendizaje en el aparato escolar.

Palabras clave

Historia cultural de la educación, currículo, manual escolar, escuela, saber pedagógico, gramática de la escolarización.

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar de forma sucinta objetos, temas e formas de abordar o livro didático possível arquivo no quadro da história cultural da escola. Temos a intenção de chegar mais perto para o surgimento de três novas opções historiográficas alternativas ao estruturalismo, mais interessados na análise dos dispositivos envolvidos na configuração de temas dentro da escola, na busca de coerência entre a formulação de diretrizes currículo oficial e nível de especificidade em estratégias de ensino e aprendizagem no sistema escolar.

Palavras-chave

História cultural da educação, currículo, livros didáticos, escola, conhecimento pedagógico, gramática de escolaridade.

Abstract

The objective of this article is to present the objects, topics and methods of entering upon the Textbook as a possible file in the frame of the Cultural History of the School in a short way. We pretend a comprehensive exercise about the emergency of the three historiographic new options alternate to the structuralism, more interested in the analysis of the devices that are involved in the configuration of the subjects inside the educative institutions, than in a searching of coherences between the formulation of official curricular lineaments and its concretion in strategies of teaching and learning in the School System.

Keywords

Education Cultural History, Curriculum, Textbook, School, Pedagogic Knowledge, Scholarship Grammar.

Fecha de recepción: 18 de febrero de 2014

Fecha de aprobación: 31 de mayo de 2014

Vetas reflexivas sobre el manual escolar en cuanto elemento representativo de la cultura de la escuela

El libro de texto es presentado no para enseñar o instruir, tampoco para presentar un modelo didáctico, sino para mecanizar el mundo y presentarlo como un lugar tranquilo y armonioso. La naturaleza técnica y racional del libro de texto (investigativa, administrativa y pedagógica) se aparece como la sustitución de todo saber y de todo pensar. En el libro estaría, entonces, todo aquello que los investigadores y pensadores de la pedagogía habrían podido construir.

Humberto Quiceno (2001)

El panorama historiográfico de la década del 70 estuvo dominado por una serie de iniciativas que buscaban superar el excesivo cientificismo que había caracterizado las ciencias sociales por más de tres décadas y que había mostrado el devenir humano como un proceso racional, libre de sujetos.

Por un lado como lo señalan Popkewitz, Franklin y Pereyra-García:

El invento del historicismo en el siglo XIX vinculó el campo de la experiencia con el horizonte de expectativas a través del cual se imaginaba el progreso. Esa vinculación en la ciencia histórica y social hizo posible nuevas formas de gobernación, a través de un sentido cronológico y lineal de tiempo. (2003, p. 20)

De otro lado, la historia social de finales del 50 y comienzos del 60 buscó acercar el tratamiento metodológico de las ciencias sociales a la indagación histórica. Siguiendo a Popkewitz y otros “la historia debía guiarse por los modelos reguladores determinados, extraídos del marxismo estructural, el programa de investigación ecológico demográfico de la escuela francesa de los *Annales* y la historia cliométrica, destacada por aquel tiempo en Estados Unidos” (2003, p. 21). Los nuevos abordajes se concentraron en hacer una historia “desde abajo” al tiempo que ubicaban nuevos sujetos históricos, sin embargo, aún se mantenía una visión clasista que no lograba desenmarcarse de las categorías sociales, ideológicas y políticas propias del estructuralismo.

Las nuevas historias coincidentes en su necesidad de superar ideológica y metodológicamente el historicismo y el estructuralismo, emprendieron la tarea de construir nuevos objetos y métodos lo que a la larga llevó a una proliferación de enfoques y abordajes nunca antes vista en el campo de la educación. Por

ejemplo, los norteamericanos asumieron una actitud “revisionista”:

[Se cuestionó el carácter] de la escuela pública como agencia de progreso y democracia [y] se empezó a ver la historia de la escolarización pública como una historia de regulación, imposición y represión [que] perpetuaba el poder y privilegiaba a las clases alta y media de la nación, por encima e incluso en contra de las minorías étnicas y raciales, de la clase trabajadora y de los pobres urbanos. (Popkewitz et al., 2003, p. 24)

Otras corrientes retomaron el pensamiento de Foucault preguntándose sobre los fundamentos institucionales, epistemológicos, jurídicos y antropológicos de la modernidad, lo que condujo a un largo desfile de “deconstrucciones” del cual la escuela no ha salido bien librada.

También encontramos las corrientes que buscan dar cuenta de las luchas simbólicas al interior de la escuela y otras instituciones académicas, y que centran su atención en el discurso educativo desde constructos lingüísticos pero nutridos por las ciencias sociales. Estas formas de historiar se apoyan en metáforas ampliamente trabajadas desde la reflexión epistemológica y lingüística —la de campo es la más utilizada— para dar cuenta de los *ethos*, reconfiguraciones, dominios y subordinaciones que se dan en los sistemas intelectuales y culturales recientes.

Con la configuración de nuevos objetos, sujetos y abordajes en la historia de la educación se hizo necesario acudir a otro tipo de fuentes como el manual escolar que permitieran dar cuenta de las tensiones y rupturas características del proceso escolarizador más que a la diversidad de acciones y argumentos políticos relativos al gobierno del sector público llamado educación. A continuación presentamos, a modo de acercamiento, tres formas metodológicas que abordan el manual escolar como fuente histórica para la recreación de la cultura escolar.

La cultura escolar

A mediados de la década del 90 la historiografía educativa francesa a la cabeza de Roger Chartier y Dominique Julia propuso el concepto de cultura escolar como una forma de renovar los estudios históricos. De acuerdo con Finocchio:

Su propósito principal era sentar las bases para una crítica a las investigaciones en la materia que desconocían el funcionamiento interno de la escuela, centradas en las ideas pedagógicas, los orígenes de determinadas instituciones educativas y los mecanismos de selección y exclusión escolar. (2009, p. 1)

La nueva historiografía se alejaba del estructuralismo económico y político sosteniendo que las prácticas al interior de las instituciones educativas guardaban relativa autonomía frente a los macroprocesos educativos. Su interés, como advierte A. Viñao citando a Saranson se centra en “todo aquello que la institución escolar no pone en cuestión. O bien, si se prefiere, todo aquello para lo cual no se plantean otras alternativas o posibilidades de organización o funcionamiento desde dentro de dicha institución” (2008, p. 93).

En los últimos 20 años la cultura escolar se ha consolidado como un campo de análisis histórico interesado en temáticas, perspectivas y tensiones específicas de la cotidianidad educativa y escolar. Dominique Julia define la cultura escolar en función de las temáticas que se pueden abordar desde dicho análisis:

Un conjunto de *normas* que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de *prácticas* que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos; normas y prácticas coordinadas a finalidades que pueden variar según las épocas. (2001, p. 10)

Más que interesarse en cotejar los lineamientos del sistema educativo con su ejecución en la escuela o mostrar la coherencia entre el discurso magisterial y las prácticas en el aula, busca determinar los procesos de disciplinarización que se desarrollan en la escuela. Disciplinarización en dos sentidos: por un lado, la constitución de ciertas normas que regulan el proceso de mediación que intervienen en la transmisión de contenidos en la clase y, por otro, los conflictos y tensiones presentadas entre los códigos formalizados de la enseñanza (escolaridad oficial, currículo oficial, planes de estudio, etc.) y las prácticas que se han sedimentando en la escuela producto de su inevitable contacto con la externalidad.

Otro conjunto de temáticas es el aportado por A. Viñao en 2008. De acuerdo con este autor la cultura escolar puede asumirse como:

Un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (2008, p. 95)

No se trata de analizar al maestro como un producto formado al interior de una disciplina o de un

corpus de saberes pedagógicos; más bien se trata de analizar las estrategias de control que acepta inconscientemente, que recupera o que construye para garantizar su permanencia y el control dentro de la institución educativa. Igualmente, se adentra en el terreno de la genealogía por cuanto se extraña de ciertas tradiciones, aparentemente obsoletas e inoperantes, pero que perviven en la escuela resistiendo efectivamente los procesos modernizadores.

La cultura escolar también se interesa en las diversas perspectivas que abordan el fenómeno educativo, y que, dependiendo de sus metodologías construyen una “realidad educativa” que define los objetivos, las acciones, los comportamientos y las apuestas al interior del aparato escolar. A. Escolano (2000, p. 201-218) nos remite a tres de ellas: la cultura de los “expertos” de la educación, que desde el ámbito académico relacionado con las ciencias de la educación intentan promover los debates en torno a los idearios de la educación. La cultura de los “gestores” de la educación que intervienen los grandes aparatos de la educación encauzándolos a la consecución de metas consensuadas nacional e internacionalmente. Y la cultura “empírica” de la escolaridad propia de profesores y maestros quienes construyen modos de enseñar contenidos y prácticas relacionadas con las disciplinas escolares.

Las perspectivas arriba descritas no son asumidas como meros objetos o temáticas al interior de esta corriente historiográfica, al contrario, analizan la relación que establecen luego de interactuar en un contexto educativo determinado. Siguiendo a A. Viñao la cultura escolar buscará por un lado, “el análisis preciso de las relaciones conflictuales o pacíficas que mantiene en cada periodo de su historia, con el conjunto de sus culturas contemporáneas: la cultura religiosa, la cultura política o la cultura popular”. Y en otros, se enfocará en la manera en que estas culturas son forzadas a cooperar y establecer sinergias a propósito de una coyuntura, en este caso, “prestará atención específica a los intermediarios culturales y canales de intermediación entre una y otra cultura, así como el tránsito y movimiento de personajes, ideas y términos o expresiones concretas de una a otra” (2008, p. 95).

Manual escolar y disciplinas escolares

Para la cultura escolar el manual escolar comporta un dispositivo de reproducción social que legitima retóricas culturales e intelectuales, las cuales, revestidas de cierto misticismo, se imponen como verdades aptas para ser transmitidas institucionalmente a las nuevas generaciones. Supera la concepción instrumentalizada que encasilla el manual escolar como el

registro de los planes de estudio y más bien lo concibe como un campo donde diferentes movimientos y sectores sociales ponen en juego estrategias de dominación y de reproducción social. En él se concreta el currículo oficial que de acuerdo con Goodson, citado por Álvarez, comporta:

Un escenario en el que los diferentes intereses en juego en la sociedad intervienen para definir lo que se enseña o no, y es allí donde se puede constatar de manera privilegiada el significado político de la escuela, pues lo que se discute en la configuración de un currículo son los objetivos mismos de la escolarización. (2007, p. 19).

Siguiendo a Álvarez mostramos tres dimensiones en las que el manual da cuenta de la cultura escolar:

Primero, las *invenciones*:

Ideas originales que introducen una novedad en el currículo [y] alcanzan a despertar interés entre un colectivo de personas que inciden en las decisiones, por lo general, son aquellas que logran darle identidad intelectual y profesional a quienes intervienen de manera directa. (2007, p. 22)

Por ejemplo, pueden mostrar el paso de una forma de concepción de la población unas veces como ciudadanos necesitados de civilización como lo mostraron los manuales de cívica de las décadas del 30 y del 40 y, en otros, como recursos humanos preocupados por mantener la salud y la integridad física como lo muestran los textos de biología y ciencias sociales de las décadas del 60 y 70. El manual evidencia los tránsitos de las prioridades formativas de una sociedad y los desafíos que acepta como parte de su mejoramiento.

Segundo, la *coalición de las materias* que indican los momentos de institucionalización de una materia del currículo, ya sea “cuando representa un consenso entre un grupo de intelectuales y agrupa diferentes ideas, dispersas y segmentadas” o, si están en disputa, cuando “se constituyen asociaciones de profesionales para defenderlas y mantenerlas o implantarlas en el currículo” (Álvarez, 2007, p. 22). En este caso el manual escolar nos indica, por ejemplo, las luchas intelectuales que llevaron a la integración de la historia sagrada y el catecismo en una única asignatura de religión en el contexto de las reformas liberales de la década del 40, o la integración de la historia y la geografía durante el declive del modelo de enseñanza humanista y el auge del currículo laborista en la década del 90.

Y tercero, la *coalición en acción*, es decir, el momento en que la materia de un currículo se vuelve disciplina universitaria; “estudiar la estructura de las disciplinas universitarias ayuda a entender los

intereses y las aspiraciones de los profesionales que las defienden como parte del currículo escolar” (2007, p. 22). En este caso, el manual escolar puede mostrar la manera en que la asignatura de biología se ha mantenido vigente en el currículo escolar por décadas gracias a su papel de divulgación científica mientras que otras materias como la urbanidad, carente de académicos que renovaran sus discursos, tuvieron una corta presencia.

Las dimensiones de estudio e investigación arriba descritas tienen profundas implicaciones para las concepciones de escuela y de maestro. Al plantear los planes de estudio como “botines” culturales que permiten la emergencia, permanencia o consolidación de ciertos discursos académicos, la escuela se convierte en un aparato ideológico y el maestro en su agente. Dado que ambos participan en los procesos de legitimación epistemológica y cultural de los saberes escolares no pueden mantener el carácter apolítico que tradicionalmente les ha reconocido la gestión escolar y la enseñanza instrumentalizada. De esta manera, conceptos como *transposición didáctica* o *centros de interés* abandonan su pretendida neutralidad ya que privilegian tipos específicos de aprendizajes pertinentes a unas pocas parcelas del conocimiento.

Así, el manual escolar en tanto evidencia cultural se enfoca principalmente en los procesos de institucionalización de los contenidos: unas veces se concentra en mostrar cómo “una vez mistificada la existencia de una disciplina, su aparición o su permanencia en los planes de estudio, se va a justificar desde afuera de su ámbito, desde la externalidad de su cultura y de su tradición intelectual”. En otros su legitimación a partir “del grado de legitimidad que tuviera en un momento histórico dado, por su vigencia como saber útil para la sociedad”. Y finalmente, como señala Álvarez citando a Chevallard, la manera en que las disciplinas establecen:

Génesis míticas o filiaciones negociadas. Es decir, que para poder justificar la legitimidad de lo que se enseña en la escuela, se deben fingir filiaciones con la ciencia, a pesar de que la escuela sabe que allí se deforma y se reconfigura sin escrúpulos. Sabe entonces que la relación de la ciencia con la enseñanza en la escuela es una ficción, pero necesita de esa ficción para vivir, aún a costa de que se le valore como un conocimiento de segunda categoría. (2007, p. 18)

La gramática de la escolarización

A lo largo del siglo xx la escuela se reconoció a sí misma como el lugar que resguarda las futuras

generaciones del caos político y social, y las entrega luego de unos años para que fortalezcan la moral (patria, productiva, ciudadana, etc.) de los pueblos. El resultado de esta visión, ha sido la conformación de una gramática que refuerza el carácter salvador de la escuela y apunta sus reflexiones a la necesidad de permanecer impertérrita ante las transformaciones políticas, económicas, culturales y sociales. En palabras de Rodríguez:

la contradicción entre el mito de la racionalidad que gobierna la escuela y su funcionamiento en la práctica trae consigo una crisis de legitimidad, que conduce a las instituciones educativas a buscar constantemente modos de mantener la fe pública en los procesos institucionales y en la estabilidad y el consenso de la empresa educativa. (2000, p. 2)

Para estudiar estos fenómenos, la gramática de la escolarización se aleja de los enfoques estructuralistas considerándolos insuficientes para explicar las paradojas que surgen al interior de los sistemas educativos. Al respecto Popkewitz (citado en Rodríguez, 2000) argumenta que las reformas educativas más que operar cambios estructurales en el gobierno del sistema educativo “sirven de rituales para restablecer la legitimidad y normalidad de los patrones existentes. Los actos de reforma capacitan a la gente para ver que las escuelas responden a las demandas sociales de tratamientos fiables y racionales y de procesos ordenados” (p. 4).

La gramática de la escolarización busca mostrar la forma en que la escuela, luego de ser inserta en procesos de modernización, desarrolla procesos de disciplinamiento que llevan a la formación de individuos civilizados (Depaepe, 2008, p. 197). Este proceso de civilización está acompañado por dos conjuntos sistémicos: el primero son los enunciados socialmente aceptados que definen los discursos procedentes o improcedentes en la escuela en una determinada época y, el segundo, es el conjunto de dispositivos que permiten modelar los comportamientos de acuerdo con aquellas expectativas.

Por ejemplo, la “concentración” como modelo organizativo fue incluida en diversas instituciones como la escuela, el ejército, la cárcel y la fábrica, resultando un enunciado común al conjunto disciplinario de las décadas del 40 y del 50. Tanto en las concentraciones escolares como en las concentraciones fabriles —e incluso en los infames campos de exterminio— encontramos normas similares en cuanto al uniforme, las formaciones, las campanas y la vigilancia, es decir, una gramática disciplinaria.

El manual escolar como dispositivo disciplinario

Siguiendo esta línea encontramos que uno de los principales intereses de la gramática de la escolarización es la descripción de los dispositivos que permitieron la progresiva racionalización y eficientización del sector educativo en el mundo occidental, lo cual, finalmente devino en la constitución de dispositivos capaces de incluir la totalidad de la población infantil en los códigos de la modernidad. Es de esta manera como elementos tan simples como el uniforme (Dussel, 2003) y el aula (Álvarez Uría y Varela, 1991) fueron convertidos en objetos extraños y explicados como parte de una serie de dispositivos que pretenden no solo la normalización de los comportamientos sino, aun más importante, una economía del gobierno de los cuerpos y los pensamientos. Por supuesto el manual escolar ha sido uno de los dispositivos más utilizados para describir la configuración de subjetividades al interior de la escuela. A continuación presentamos cuatro de sus usos más comunes en la gramática de la escolarización:

En primer lugar, la gramática escolar se caracteriza por tener un conjunto limitado de enunciados de los cuales se derivan una serie de encadenamientos que devienen en lo que se consideran prácticas “adecuadas” al interior de la escuela. Estos enunciados mantienen una estrecha correspondencia lógica, por lo que la explicación o exposición de cualquier fenómeno educativo o pedagógico tiene asegurado un recorrido coherente a través de los circuitos administrativos, curriculares, disciplinarios, etc., tanto en los niveles micro como macro del sistema educativo.

La puesta en marcha de estos dispositivos al interior de la escuela devendrá en cursos de pensamiento —podemos relacionarlo con lo que Foucault llamaría una “economía de pensamiento”— en donde el conjunto diverso de las problemáticas sociales, al contar con una “constelación conceptual” limitada tendrá un régimen de encadenamientos previsibles. Por ejemplo, la pobreza de los países del tercer mundo se explica tanto en los libros de ciencias sociales como en los de ciencias naturales de la década del 70, como el resultado de la escasa transferencia de tecnología que lleva a bajos niveles de productividad y, por lo tanto, a la incapacidad de adquirir bienes esenciales. Veremos que la “productividad” como enunciado fundamental de la formación de capital humano se encuentra en el conjunto de textos escolares de la época difundida bajo la tríada causal obsolescencia-improductividad-pobreza.

Guardando coherencia metodológica con este primer planteamiento, Depaepe considera que es impertinente acudir a otros constructos disciplinares

por fuera de la misma gramática para explicar su régimen de estructuración y funcionamiento: “Es crucial preguntarnos si es posible captar la peculiaridad del pasado educacional con conceptos y teorías tomadas de ciencias relacionadas” (2008, p. 196). De allí que la gramática de la escolarización, en tanto categoría discursiva, se albergue metodológicamente en el análisis descriptivo por lo cual solo puede ser historiada a partir de los conceptos, términos, metáforas, etc., que ella misma ha construido para dirigir su accionar.

Segundo, David Tyack y Larry Cuban (citados por Viñao, 2008, p. 91) definen la gramática de la escuela como:

Formas organizativas que gobiernan la instrucción [entre las que se encuentran] aspectos tales como la disposición y la forma de las aulas, el modo de dividir y emplear el tiempo y el espacio, la asignación entre sí de las aulas, la división del conocimiento en materias o disciplinas, los modos de examinar y otorgar calificaciones y la graduación en cursos del curriculum.

Estas formas organizativas se presentan como auténticas para los habitantes de la escuela e incluso para los gestores y expertos de la educación, debido a su sedimentación a lo largo de décadas. Son el resultado de una búsqueda de la eficiencia dentro de una institución caracterizada por la apropiación e implementación —vía ensayo-error— de numerosos modelos pedagógicos, didácticos y curriculares.

Estos modelos curriculares se configuran a partir de las múltiples expectativas que plantean sectores empresariales, administrativos, eclesiales, mediáticos, etc. Es así, como en algunos casos se requerirán textos que fortalezcan la memoria y la disciplina para desenvolverse adecuadamente en la cultura ceremoniosa religiosa y civil de la primera mitad de siglo xx, mientras que a comienzos del nuevo milenio se patrocinan textos críticos y revisionistas que fortalezcan el espíritu innovador.

El desarrollo de los conflictos, mediaciones, desplazamientos, subordinaciones, etc., entre los interlocutores arriba señalados configura un tipo especial de gramática que tiene un fin estructural y uno generativo. Estructural, por cuanto se encarga de encadenar sistémicamente conceptos o enunciados buscando una mayor sinergia. Por ejemplo, la pareja memoria-aprendizaje provenientes de la pedagogía y de la psicología cognitiva respectivamente, no es tan potente en el contexto de la pedagogía instrumental como lo es la pareja motivación-aprendizaje, aquella proveniente del discurso empresarial. Generativa, puesto que formula una serie de reglas capaces de generar o producir toda la discursividad posible

y aceptable en una práctica escolar. Por ejemplo, a pesar de la abundante y aparentemente diversa producción discursiva en torno a la ciudadanía en la escuela, la mayoría de enunciaciones actuales se enmarcan en la tríada participación democrática-competitividad-producción y consumo inteligentes.

Tercero, para la gramática de la escolarización la distribución espacial de la escuela no es reconocida como un proceso intencionado para favorecer la enseñanza o el aprendizaje, sino como una multiplicidad de tecnologías que buscan el continuo incremento en la productividad de maestro y alumnos al igual que su constante inspección y vigilancia.

Debemos recordar que la escuela moderna nace asociada a un conjunto de instituciones (hospital, cuartel, cárcel, etc.) que comparten la misma matriz productiva que la fábrica y que, por lo tanto, apropia de ella sus principios para el gobierno de los individuos. En la medida que el niño acuda y permanezca en estas instituciones estrechará relaciones con un régimen de producción que ocupa su tiempo libre y le interioriza las expectativas que el liberalismo tiene de él. En palabras de Foucault:

La fábrica, la escuela, la prisión o los hospitales tienen por objetivo ligar al individuo al proceso de producción, formación o corrección de los productores que habrá de garantizar la producción y a sus ejecutores en función de una determinada norma. (2003, p. 124)

La búsqueda de eficiencia en la fábrica ha sido trasladada a las demás instituciones como el principio ético fundamental. En el manual escolar se le pide al niño que ejecute una serie de tareas a partir de instrucciones específicas (tiempos, expectativas de desempeño, pautas evaluativas, rutas metodológicas, etc.) que permitirán ubicarlo en una escala de rendimiento. Dado que el proceso de estandarización de los manuales escolares adelantado desde la década del 60 ha logrado vincular la mayoría de la población mundial a los enunciados del desarrollo, este se torna trascendental al momento de explicar las tendencias en la constitución de sujetos.

Y cuarto, para este enfoque la cotidianidad de la escuela es un conjunto de prácticas autoreferentes que no mantienen relación con las transformaciones sociales. Mantener casi invariable a través de las décadas el número de asignaturas, la cantidad de estudiantes en un curso, la intensidad horaria, el periodo escolar, las dimensiones de las aulas, las barreras entre disciplinas y la matriz de promociones, ha requerido de una producción discursiva que afianza el papel civilizatorio de la escuela. La gramática de la escolarización acude al manual escolar para

evidenciar los hábitos institucionales y las creencias sobre lo que constituye una escuela “real”, los cuales, en muchos casos, pueden estar en completo antagonismo con los discursos pedagógicos y educativos.

Por ejemplo, a la luz del manual escolar podemos examinar las incongruencias entre el discurso curricular y el cognitivo en las últimas dos décadas. En el caso de las ciencias sociales puede mostrarnos la persistencia de una organización epistemológica sustentada en la disciplina histórica que obliga un recorrido desde las civilizaciones fluviales hasta las sociedades actuales y desde el continente africano hasta la ciudad donde habita el estudiante, lo que indica un antagonismo con las teorías del desarrollo cognitivo que buscan partir de reconocimiento temporal inmediato para proyectarse al pasado y del espacio concreto hacia lo lejano y simbólico. De esta manera los niños de sexto grado estudian civilizaciones con 12000 años de antigüedad surgidas en el Asia meridional mientras que los jóvenes de undécimo grado estudian el contexto económico y cultural de su localidad. Todo ello marca un completo antagonismo entre el concepto de estadios de pensamiento difundido ampliamente en las licenciaturas y la reorganización de los currículos oficiales en las últimas tres décadas.

De acuerdo con Rodríguez “una vez que la gramática está establecida persiste, porque capacita a los docentes para desempeñar sus obligaciones de un modo predecible y para tratar con las tareas diarias sin problemas”. En las últimas décadas:

Esta naturalización de la escuela graduada se ha visto favorecida por el tipo de organización de las instituciones educativas que proporcionan una forma estandarizada de procesar un gran número de personas y que hace que la gramática sea altamente replicable. (2000, p. 1)

El saber pedagógico

De acuerdo con Olga Lucía Zuluaga el saber pedagógico “está conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza” (1987, p. 198). Teniendo el saber pedagógico como campo reflexivo y la enseñanza como herramienta metódica, se abre un amplio espectro investigativo: “podemos analizar asuntos o problemas, hoy fundamentales para la pedagogía, como son el actual campo de comunicación de la didáctica con los saberes enseñados y los problemas de la pedagogía en la interioridad de las ciencias de la educación” (Zuluaga y Echeverri, 2003, p.79).

Uno de los propósitos de la historia de la práctica pedagógica ha sido la reconstrucción de los modelos institucionalizados de enseñanza en la modernidad al igual que la recuperación de la memoria del maestro. Pero, más allá de interesarse por las transformaciones que a nivel magisterial operan los denominados ciclos económicos o el cambio en las estructuras productivas, este enfoque busca describir el diagrama de fuerzas que crean las tensiones en donde se configura la práctica del maestro. De acuerdo con Saldarriaga este tipo de tensiones se agrupa de manera principal pero no exclusiva:

Por dos líneas de fuerza, dos tipos de polos tensionales: las características del *saber pedagógico* que le era enseñado al Maestro en las instituciones formadoras de docentes, asignándole ciertas posiciones y funciones, de una parte; y de otra, las características de las *prácticas culturales* en las que ese oficio se insertó, entre otras, los “fines superiores” (ético-políticos) asignados a la escuela y a la pedagogía desde la Sociedad civil y el Estado nacional. (2003, p. 254)

El manual escolar comporta un archivo donde es posible ver el estatuto disciplinario y científico que es encomendado al maestro en las instituciones de formación profesional y las expectativas sociales que definen su práctica como enseñante. En otras palabras nos permite ver un sujeto histórico que ha transformado sus prácticas de enseñanza de acuerdo con la relación que guarda con determinados saberes y disciplinas: maestro-higiene, maestro-civilización, profesor-ciencias de la educación, docente-tecnologías del aprendizaje. A continuación ampliamos cada una de ellas.

El maestro, en cuanto *sujeto higienizador* se ubica en el periodo de restauración católica en Colombia (1886-1930). En las cartillas de esta época encontraremos que se enfatiza en la regeneración de los vicios inherentes a una raza inferior mediante la profilaxis, tanto del alma, mediante la asunción de deberes para con Dios, como del cuerpo, mediante la extirpación de vicios. Entre otras publicaciones oficiales encontramos la *Cartilla de higiene de la profilaxis de las enfermedades transmisibles* del dr. Luis Ruiz (1903), que advierte sobre los peligros de la sífilis y la tuberculosis debido al contacto indebido; la *Cartilla antialcohólica* de Martín Restrepo Mejía (1913), que presenta la ingesta de chicha como un vicio degenerativo; la *Cartilla de higiene bucal para uso de las escuelas primarias* de Jorge Cajiao Candia (1914), que advierte sobre los peligros del tabaquismo; y la *Cartilla de higiene para la enseñanza en las escuelas primarias* del dr. Pablo García (1917) que expone los

hábitos que debe formar el maestro en sus alumnos para el fortalecimiento del biotipo poblacional.

Cada una de estas cartillas distribuidas a lo largo del territorio nacional da cuenta de un maestro con un estatuto disciplinario dependiente de la medicina y del humanismo católico. En el primero se configura como un regenerador de la raza encargado de eliminar prácticas ociosas y, en el segundo, se configura como un apóstol encomendado por la iglesia para fortalecer las facultades y potencias del alma.

El maestro como *sujeto civilizador* se sitúa en la llamada República liberal (1930-1948). Los manuales de este periodo se dirigen al reconocimiento de una historia (héroes, hazañas, luchas) y moral (lengua, doctrina, cánones) comunes a todas las regiones colombianas con miras al fortalecimiento de una identidad nacional. De acuerdo con Saldarriaga se trata de un maestro-moderno encargado de formar al:

Individuo del humanismo liberal, que piensa los sujetos en relación a la *nación* de la cual forman parte —comunidad de lengua, cultura y territorio— [...] lo que interesa es, justamente su capacidad de integrarse en los colectivos sociales en los que se enmarca como “unidad”: escuela, fábrica, partido, iglesia, público, etc. (2003, p. 262)

Por ejemplo, encontramos los manuales de las comunidades religiosas dirigidos a establecer parangones entre el héroe y el santo, las leyes y el evangelio y, la patria y la tierra prometida, con el fin de fortalecer la mística nacional a partir de la “sacralización” de los símbolos patrios. Entre otros textos encontramos: la *Historia patria cuarto grado. Curso completo de historia de Colombia en sesenta lecciones* de Manuel José Forero (1946), y el *Curso superior de religión, dogma-moral-culto-apologética*, de Rafael Faria (1943), de la editorial Voluntad, que semeja el martirio de los santos con el martirio de los prohombres de la campaña libertadora; *La historia patria ilustrada. Primer curso* de Silvestre del Campo (1947) y su hermano Justo Ramón de la librería Stella que compara el origen divino de los mandamientos de la ley de Dios con el origen sacro de las leyes de la nación colombiana; la *Historia de Colombia. Enseñanza primaria* de Rafael Granados (1946); y el *Catecismo de la doctrina cristiana* de José Deharbe (1937), de la editorial Voluntad, que semeja los ritos de santificación de la tierra prometida con la sangre derramada por los patriotas para la consagración del territorio colombiano.

El maestro como *promotor del desarrollo* nace a comienzos de la década del 60, resultado de la proliferación de declaraciones —en cabeza de organismos internacionales— que lo presentan como la pieza

fundamental para la erradicación de la ignorancia, el atraso y la pobreza. Este tipo de maestro tendrá dos características bien específicas:

Primero, se propone cooperar con el desarrollo del país mediante la formación de ciudadanos productivos en sintonía con los requerimientos de mano de obra contenidos en los planes de desarrollo económico y sustentado en las teorías del capital humano. Según Martínez:

El enfoque según el cual el desarrollo económico estaría en función directa del desarrollo educativo hizo que las discusiones giraran alrededor de la relación educación-desarrollo, de la planificación del desarrollo, de la educación y los recursos humanos y el desarrollo integral de la sociedad latinoamericana. (2004, p. 50)

La enseñanza dentro de las instituciones escolares opta por la vía instrumentalizada, con lo cual se entra en un ciclo de apropiación de dispositivos de control, seguimiento y evaluación del desempeño, tanto de maestros como de estudiantes. Este proceso tenía dos caminos de acción específicos:

De una parte, la introducción del enfoque sistémico para llevar a cabo el diseño, conducción y evaluación del proceso de instrucción, y de otra el establecimiento de una estrecha relación entre objetivos —concebidos en términos de conductas o de comportamientos— y el análisis de tareas como etapa básica en el diseño de la instrucción. (Martínez, 2004, p. 52)

En estos momentos asistimos a la configuración de un texto escolar que tiene como fin la transmisión de los fundamentos teóricos y procedimentales de las ciencias más que la moralización desde la doctrina cristiana, de esta manera se constituye como autoridad epistemológica que apoya las explicaciones disciplinares del licenciado en ciencias. Por ejemplo, la historia de las civilizaciones se enseña bajo la lupa del estructuralismo lo que lleva a explicar los regímenes sociales de cualquier civilización bajo la categoría de “clase” y la metáfora de la pirámide. Los fenómenos biológicos se enseñan bajo la perspectiva sistémica concentrándose en las relaciones que establecen los organismos vivos bajo la metáfora explicativa del “ciclo”. Otro tanto ocurre con la matemática que ordena los elementos problemáticos en ecuaciones soportadas en la metáfora de la “igualdad” y la lingüística que los ordena empleando la metáfora de la “estructura gramatical”.

Finalmente, encontramos la figura del maestro en la sociedad del conocimiento como un *mediador del aprendizaje*, a finales de la década del 90. De acuerdo

con Acosta y Barreto a finales de los 90 “el Estado sufrirá una reducción progresiva en su aparato asistencial y dejará a la iniciativa privada el cubrimiento de ciertas demandas, en especial las de salud, vivienda y educación” (2006, p. 148), suspendiéndose así el “contrato social” fundado en la relación Estado benefactor-sociedad productiva. En consecuencia, tanto escuela como maestro abandonan los principios nacionalistas que los habían guiado desde su emergencia para convertirse en prestadores de servicios educativos regulada por los principios de la oferta y la demanda.

La escuela ahora vista como “empresa educadora” concibe “a los estudiantes y sus familias como actores en un sistema microeconómico, que con el tiempo y el respectivo aumento en la magnitud de las relaciones individuales y de la capacitación, van convirtiéndose en factor determinante de los mercados” (Acosta y Barreto, 2006, p. 148). El maestro del tercer mundo asume como objetivo principal la inserción estratégica de sus egresados en el mercado laboral, verificándose un proceso de modernización institucional en tres frentes: la cualificación de la gestión corporativa, la administración eficaz del currículo y la facilitación de aprendizajes contextualmente “significativos” (Díaz e Inclán, 2001, p. 31).

En este contexto emergen los textos escolares por competencias que buscan la generación de habilidades que permitan a los estudiantes ubicarse estratégicamente en los circuitos mercantiles propios de la economía de mercado. En ellos se consignan estrategias para la construcción de proyectos de vida de los estudiantes a partir del diagnóstico de las condiciones que los hacen vulnerables a los rápidos cambios del capitalismo, al tiempo que traducen sus contextos de vida en insumos para el aprendizaje.

La especificidad científica del texto escolar y del maestro vira hacia el tratamiento interdisciplinario y transversal de los desafíos sociales y culturales de las nuevas economías, entre otros: la promoción de una sexualidad temprana y una concepción tardía, la generación de actitudes audaces y arriesgadas en el juego empresarial, la detección y prevención de situaciones que puedan poner en peligro la capitalización profesional o financiera y la búsqueda de actitudes tolerantes favorables a la diversificación de la industria cultural.

Conclusiones

La emergencia de la historia cultural de la educación a mediados de la década del 90 marca una ruptura con el análisis estructural del fenómeno educativo que asumía la escuela como institución subsidiaria

de poder estatal y sus transformaciones dependientes de las coyunturas económicas y políticas. El manual escolar como archivo fundamental de las prácticas de enseñanza y aprendizaje permite la descripción de los saberes, *ethos* y sujetos que conforman la cotidianidad institucional de la escuela moderna:

En primer lugar da cuenta de un campo del currículo donde se enfrentan diferentes intereses y discursos sociales en torno a lo que la sociedad considera digno de ser transmitido a las nuevas generaciones y preservar aquello que considera su esencia. También permite identificar los rumbos que toman las sociedades en momentos específicos de su historia y las estrategias educativas con que lo emprende.

Segundo, permite ver a la escuela como un producto de la modernidad y más específicamente de la matriz productiva que adquirieron las instituciones del sector público en el siglo xx. En este sentido muestra la manera en que los enunciados del liberalismo son traducidos en dispositivos que disciplinan la población buscando una mayor y más eficiente productividad.

Y tercero, permite observar que el maestro público es un ser histórico atravesado por discursos modernos que lo configuran racionalmente ya sea como figura ilustrada, divulgador científico o promotor social. Así mismo, el manual escolar se muestra correspondiendo a unas lógicas y dinámicas históricas que lo han posicionado dependiendo del tipo de discurso que se encuentre en boga. Finalmente, no queda más que reconocer al manual escolar como objeto de indagación histórico-pedagógica, el cual se erige en pieza fundamental para desentrañar las intencionalidades que sobre la escuela se han construido e instaurado, las cuales han sido aupadas y creadas por organismos varios, sin que ello implique desconocer los procesos de apropiación y resignificación que se gestan al interior de las aulas, ya por maestros, ya por alumnos.

Referencias bibliográficas

Fuente primaria

- Cajiao, J. (1914). *Cartilla de higiene bucal para uso de las escuelas primarias*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Deharbe, J. (1937). *Catecismo de la doctrina cristiana, curso medio (para las escuelas primarias)*. Bogotá: Librería Voluntad Ltda.
- Del Campo, S. (1945). *Historia Patria Ilustrada, primer curso*. Bogotá: Stella, Colección La Salle.

- Faria, R. (1943). *Curso superior de religión: Dogma-Moral-Culto-Apológica*. Bogotá: Librería Voluntad Ltda.
- Forero, M. (1946). *Historia Patria, cuarto grado. Curso completo de Historia de Colombia en 60 lecciones*, Bogotá: Librería Voluntad Ltda.
- García, P. (1917). *Cartilla de higiene para la enseñanza en las escuelas primarias*. Bogotá: Arboleda y Valencia.
- Granados, R. (1946). *Historia de Colombia, enseñanza primaria*. Bogotá: Librería Voluntad Ltda.
- Restrepo, M. (1913). *Cartilla antialcohólica*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ruiz, L. (1903). *Cartilla de higiene de la profilaxis de las enfermedades transmisibles*, México: Editorial Paris.
- Fuentes secundarias**
- Acosta, J. y Barreto, O. (2006). De productores solidarios a personal competente: el tránsito de los valores para el desarrollo económico en la escuela colombiana. *Revista Colombiana de educación*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, N° 50, pp. 147-164.
- Álvarez, A. (2007). *Las ciencias sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960*. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Educación, Departamento de Historia de la educación y educación comparada, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Álvarez-Urúa, F., Varela, J. (1991). *Arqueología de la Escuela*, Madrid: La Piqueta.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Depaepe, M. (2008). Perspectiva histórica de la continuidad y el cambio en la historia de la escuela: ¿una paradoja de la «nueva» historia cultural de la educación? En: Mainer, J. (coord.) *Pensar críticamente la educación escolar: perspectivas y controversias historiográficas*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Prensas universitarias de Zaragoza, pp. 173-204.
- Díaz, Á., Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos, N° 25, pp. 17-42.
- Dominique, J. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Sao Paulo, No. 1, pp. 9-43.
- Dussel, I. (2003). Cuando las apariencias no engañan: Una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y los Estados Unidos (siglos XIX-XX) En: ISCHE 25th Annual Meeting, Sao Paulo, 15-19 de julio.
- Escolano, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de educación*, Número extraordinario sobre La educación en la España del siglo XX, Madrid, Ministerio de Educación, pp. 201-218.
- Finocchio, S. (2009). Seminario El estudio histórico de la cultura escolar, <http://74.125.155.132/scholar?q=cache:dyqN0Z1WOHAJ:scholar.google.com/&hl=es>, consultado el 28 septiembre, 2009.
- Foucault, M. (2003). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Goodson, I. (1995). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum. *Revista de Educación*, N° 295, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 7-37.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Barcelona: Anthrosos.
- Popkewitz, T., Pereyra, M., Franklin, B. (cords.) (2003). *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares.
- Quiceno, H. (2001). El manual escolar: pedagogía y formas narrativas. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Vol. XIII, No. 29-30, pp. 51-68.
- Rodríguez, M. (2000). Las representaciones del cambio educativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol., 2. Núm., 2, 2000. México, Universidad Autónoma de Baja California. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html>, Consultado el 14 de junio de 2012.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Viñao, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. En: Mainer, J. (coord.) *Pensar críticamente la educación escolar: perspectivas y controversias historiográficas*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Prensas universitarias de Zaragoza, pp. 83-118.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia. Historicidad de la pedagogía*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga, O. y Echeverri, J. (2003). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas (una lectura de las múltiples imágenes en el espejo). En: Zuluaga, O. L. et al. *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.