

Un rasgo de la cultura escolar colombiana

NÉSTOR ALONSO SÁNCHEZ CARDOZO¹

Me propongo presentar a maestros y maestras de Bogotá, en este seminario taller, el acercamiento que le he hecho a un rasgo de la cultura escolar colombiana, a partir de considerar una experiencia de trabajo realizada con estudiantes de la Universidad del Valle en el curso «Educación, sociedad y cultura» (Sánchez, N. A., 2015). Vale decir que el desarrollo de este estudio diferenció conceptos: cultura, cultura escolar y, en particular, el acuñado por el historiador francés Dominique Julia, en la conferencia de clausura de la XV International Standing Conference for the History Education (ISCHE), como «una forma de renovar los estudios históricos de la educación» (Finoccio, S., 2008: 2).

Según lo anotamos,

La cultura escolar es una construcción colectiva de significados (saberes, normas, valores, creencias, lenguajes, expectativas, actitudes, mitos o ceremonias) compartidos por los miembros de la organización académica. Una forma de develar esa cultura, es comprendiendo que no hay una sola cultura escolar, sino culturas escolares que permiten cierta descripción, para poder hacer una

¹ Licenciado en Educación Física, Universidad del Valle; Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana-Cali; Candidato a Doctor en Educación, Universidad del Valle.

aproximación, por regularidades o por diferencias, semejanzas u oposiciones (Meneguz & González, 1995, citado por Ordóñez, R. N., 2014).

Julia, en su discurso, describe la cultura escolar como «un conjunto de normas que definen los 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» (Meneguz & González, 1995, citado por Ordóñez, 2014). Considera el autor que para acceder a la cultura escolar como objeto histórico se deben analizar aspectos importantes como son: las normas que rigen la escuela, el papel de la labor profesional del educador, el análisis del contenido a enseñar y las prácticas escolares. También establece que se pueden reconstruir las normas características de una cultura escolar a partir de los trabajos realizados por los estudiantes, y desde allí, atisbar las prácticas realizadas y los momentos relevantes que incidieron en esa cultura (Meneguz & González, 1995, citado por Ordóñez, R. N., 2014).

Con tal orientación, como se va sugiriendo, intuimos que se pueden evidenciar algunas de las características que definen la construcción de un sujeto inventado por la escuela, y pensamos que ello es posible dadas las cercanías que el concepto de cultura escolar citado insinúa frente a los conceptos de saber, discurso y práctica discursiva, acuñados por Michel Foucault.

El ejercicio de esta presentación apunta, entonces, a dar respuesta, en alguna medida, a una de las preguntas orientadoras que se han propuesto para este seminario Taller. Esta inquietud dice: ¿cómo la escuela actual posibilita y/o limita el goce de derechos culturales, la construcción de paisajes culturales, la constitución de subjetividades y la emergencia de nuevas ciudadanía? Que en síntesis, y sólo para establecer un punto de partida, intentamos concretarla así: ¿de qué manera la escuela hace posible o no la constitución de nuevas subjetividades?

Pregunta que hace un tanto de «vista ciega» al no reclamarle a la pregunta inicial algunos entendidos que ameritan ser explícitos: ¿qué entiende por actual?, puesto que, según lo plantea Derrida (1993) en «Deconstruir la actualidad», la actualidad, precisamente, está *hecha*: para saber

de qué está hecha, no es menos preciso saber que lo está. No está dada sino activamente producida, cribada, utilizada y performativamente interpretada por numerosos dispositivos *ficticios* o *artificiales*, jerarquizadores y selectivos, siempre al servicio de fuerzas e intereses que los «sujetos» y los agentes (productores y consumidores de actualidad –a veces también son «filósofos» y siempre intérpretes–) nunca perciben lo suficiente. Por más singular, irreductible, testaruda, dolorosa o trágica que sea la «realidad» a la cual se refiere la «actualidad», esta nos llega a través de una hechura ficcional. «No es posible analizarla más que al precio de un trabajo de resistencia, de contrainterpretación vigilante, etcétera» (1). Es posible que también se nos diga que lo actual se trata de aquello que es contemporáneo. Al respecto vale compartir una idea que construimos en el ámbito del curso «Escuelas y modelos pedagógicos contemporáneos» (Sánchez, N. A., 2015): «... entendemos por contemporáneo todos aquellos productos de la cultura que nos ofrezcan condiciones para interrogar el presente. De allí que deduzcamos que las obras de la literatura, en general, sean contemporáneas».

Pero volvamos a centrar la atención en nuestra idea inicial. Para alcanzar tal propósito, acogemos también los conceptos de experiencia y relato del profesor Jorge Larrosa, así como los mencionados de Michel Foucault.

Seguidamente, intentamos contestar a la pregunta: ¿qué es el otro?

Finalmente, hacemos una lectura de un relato breve, seleccionado de entre los escritos, bajo un criterio aún muy tenue y –a propósito de este encuentro– al que podríamos denominar: la afectación de la subjetividad. Veamos los conceptos:

Saber, discurso y práctica discursiva

Es importante el aporte que Michel Foucault nos hace para pensar en la vida. Recuérdese que Marc Bloch (2001), en la *Apología por la historia*, define a la historia como el estudio de la vida de los seres humanos. «Por otra parte –dice– tengamos cuidado: en historia, la superstición de la causa única muy a menudo no es sino la forma insidiosa de la búsqueda

del responsable; por consiguiente, del juicio de valor. “¿De quién es la culpa o el mérito?” dice el juez. El científico se conforma con preguntar “¿Por qué?”, y acepta que la respuesta no sea sencilla. Prejuicio del sentido común, postulado del lógico o manía del juez instructor, el monismo de la causa no es sino un estorbo para la explicación histórica. Lo que ella busca son cadenas de ondas causales y no se asusta de que las causas sean múltiples, cuando la vida así las muestra» (Bloch, M.,: 177). Y el estudio de la vida en particular, de la manera como en la práctica social se van armando unos discursos o saberes que adquieren sentido y valor de veredicto, de un modo tal que en un momento determinado se resuelve un acontecimiento de saber: la producción de un tipo de sujeto.

Vemos que en un lugar se dice que los niños son un proyecto de ciudadano, en otro, que se caracterizan por tener unas etapas de desarrollo y que por lo tanto su educación ha de considerar ciertos contenidos de enseñanza para que su formación se adecúe a un parámetro determinado; en tercer lugar, se dice que los niños deben ser formados en una disposición institucional que les determinará los espacios y tiempos de clase y de recreo.

Y, más o menos al mismo tenor, se indican los mecanismos que han de operar maestros y maestras, u otros adultos, en caso de que el niño no se ajuste a los parámetros de disciplina y saber que han de garantizar su formación en un proceso que durará una determinada cantidad de tiempo.

Estos enunciados se encuentran dispersos en la sociedad y adquieren una determinada coherencia, en una institución que los avala y estructura. Así se articula cada pieza del sujeto de la formación: la escuela y el niño.

En tal discurso o saber, como se puede apreciar, no sólo se dice; aquello que se enuncia, se hace, construye, fabrica tal sujeto. Es decir, el discurso es una práctica, incide en el individuo, lo dispone en un lugar o categoría, le traza unos quehaceres, lo moldea, le afecta su cuerpo, implica sus movimientos, sus posturas, sus gustos pero también sus ritmos vitales, la hora de desayunar, almorzar, jugar y trabajar. Volvamos sobre lo anunciado, según Foucault:

[...] Lo que se llama “práctica discursiva” puede ser precisado ahora. No se la puede confundir con la operación expresiva por la cual un individuo formula una idea, un deseo, una imagen; ni con la actividad racional que puede ser puesta en obra en un sistema de inferencia; ni con la “competencia” de un sujeto parlante cuando construye frases gramaticales; es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa (Foucault, M.,: 198).

El niño se forma tal como una idea o concepción lo preestablece o como entre varios conceptos, colmados de verdades disciplinarias, filosóficas, morales y científicas o deseos e intereses, en una suerte de lucha por dominar ese “territorio” que les es el niño, lo va posibilitando a través de la historia.

Pero además, el mismo proceso operado por este complejo dispositivo que hoy puede ganar el nombre de cultura escolar, también produce al otro, a un otro. Otro niño, otro maestro, otro hombre, otra mujer, otro ciudadano. Pero ¿De qué estamos hablando cuando decimos el otro?

¿Qué es? ¿Quién es el otro?

No saber de uno mismo; eso es vivir. Saber mal de uno mismo, eso es pensar. Saber de uno mismo, de repente [...] es tener súbitamente la noción de la mónada íntima, de la palabra mágica del alma. Pero esa luz repentina quema todo, consume todo. Nos desnuda incluso de nosotros mismos.

FERNANDO PESSOA

Según parece, es imposible pensar la pedagogía sin considerar, como un principio, que se trata de una relación y sus consecuencias. La relación implica maestros y estudiantes, maestros y maestros, estudiantes y estudiantes; además, los contextos sociales, económicos y culturales, tanto de

unos como de otros. Relación o relaciones de las cuales se espera, muy seguramente, derivar una alteridad, esto es, un cambio que de algún modo –muchas veces de manera intencionada– es producido en función o a favor del otro. Tal pretensión, se ha dicho una y otra vez, ha de pensar al otro, valorarlo, respetarlo, incluirlo. Pero un asunto es pretender y otro realizar la pretensión.

En efecto, aquello que denominamos con Pierre Bourdieu (1991: 92) el *Hábitus*, obra, y a cambio de buscar diferencia alguna con el otro, lo hacemos sobre lo que sea percibido como una identidad, esto es, lo que se desea encontrar a un otro, que sea agradable, importante, inteligente, sabio, virtuoso, bello, rico, fuerte, y por tal «razón», lo aceptamos. Negamos, entonces, lo que de muy diferentes modos vemos desagradable, despreciable, brutal, ignorante, malévolo, horrible, pobre, débil. Plegamos la diferencia que nos propone el otro con su presencia y lo queremos borrar del lugar; como si se tratara de un ejercicio de purga, le «quitamos» todo lo que él o ella es y seleccionamos únicamente sus pieles lisas, aquellas que no nos impongan rugosidad o aspereza. El hecho es que el otro es reparado o escaneado bajo la mirada de nuestros narcisismos. Todo lo que nos disponemos ver del otro es aquello que tenemos considerado bajo nuestro dominio. (Larrosa, J., 2002).

De este modo son tratadas las más de las aceptaciones a entablar diálogos y a relacionarnos con las diferencias, eliminando al otro, a lo otro, reduciéndolo a lo que somos, resolviéndolo –resolver es palabra sinónima de solucionar, solventar, zanjar, disipar, satisfacer, orillar, remediar, desvanecer–. Y resolvemos a partir de nuestro *hábitus*. Esto es, a partir de una suerte de rejilla de percepción mediante la cual aceptamos o negamos, puesto que se trata de la cultura que durante la existencia hemos incorporado:

El estado incorporado (*hábitus*) es la forma fundamental de capital cultural, está ligado al cuerpo, se realiza personalmente y supone su incorporación mediante la pedagogía familiar. No puede ser delegado y su transmisión no puede hacerse por donación, compra o intercambio sino que debe ser adquirida; queda marcada por sus condiciones primitivas de adquisición, no puede ser acumulada más allá de las capacidades de apropiación de un agente singular y

muere con las capacidades biológicas de su portador. Esta forma de capital cultural se destaca en lo esencial por su modo disimulado de adquisición que lo hace aparecer como adquisición y propiedad innata (Bourdieu, P., citado por Calero, A. Calero, L., 1993: 17).

Quizá sea fundido por la experiencia, a lo mejor le podremos escribir mediante un relato.

Experiencia y relato

En una conferencia publicada en la revista *Actualidades pedagógicas*, No. 54, el profesor Jorge Larrosa (2009) presenta su estudio del escritor húngaro Imre Kertész, «autor de una serie de novelas de carácter marcadamente autobiográfico», esto es, de un autor que acude a su experiencia vital y la relata a través de su obra. Allí, el profesor español se propone:

[...] replantear eso del relato autobiográfico como el lugar de elaboración y reelaboración de la identidad, de lo que somos, de quién somos, de lo que hemos llegado a ser, de lo que nos pasa, de cómo hemos llegado a ser lo que somos, de lo que no hemos podido o no hemos querido ser, de lo que ya estamos dejando de ser (Larrosa, J., 2009: 55).

Larrosa expone lo anterior en el sentido de que la elaboración de un relato se corresponde con la experiencia: la experiencia es «lo que nos pasa». El relato es uno de los modos privilegiados como tratamos de dar un sentido narrativo a eso que nos pasa, y el sujeto de la experiencia, convertido en sujeto del relato, es el autor, el narrador y el personaje principal de esa trama de sentido o de sinsentido que construimos con nuestra vida y que, al mismo tiempo, nos construye (Larrosa, J., 2009: 57).

Pero tal construcción no es una búsqueda de afirmación de la identidad adquirida. Al contrario, se trata de su puesta en cuestión. Parece que ha caído en lugar común la idea de hacer relatos de la experiencia para identificar aquello que nos constituye, y con tal elaboración operar una objetivación de lo vivido, dado como una gracia: ¡la identidad constituida!

El autor de nuestra referencia intuye que no es así, y para ello demuestra que lo que han hecho los procesos históricos del siglo xx –según lo detecta el escritor búlgaro– es destruir la personalidad, acabar con la identidad de las personas, lo que implicaría, muy seguramente, que la experiencia pasa por tal destrucción. Sería, entonces, una experiencia imposible de aprehender. Dice Larrosa: «el tema de este texto será, más bien, la relación entre una experiencia que se sabe imposible, un sujeto que se sabe destruido y un relato que se sabe insignificante» (Larrosa, J., 2009: 57).

En tal óptica, insiste: «la experiencia es lo que nos pasa y lo que, al pasarnos, nos forma o nos transforma, nos constituye, nos hace como somos, marca nuestra manera de ser, configura nuestra persona y nuestra personalidad». (Larrosa, J., 2009: 57). Y concluye:

Es como si lo que el siglo xx nos hubiera dado a vivir fueran unas experiencias encaminadas a destruir la persona y la personalidad. Y aquí está la primera paradoja: las experiencias de este siglo han determinado nuestra personalidad, pero esas experiencias tienen como efecto, precisamente, el destruir la personalidad: lo que determina nuestra personalidad es que nuestra personalidad ha sido destruida. (Larrosa, J., 2009: 58).

De estas apreciaciones se deduce entonces que la experiencia, en tanto nos otorga una condición, no necesariamente trata de la mejor condición, de aquello que habrá de ser reivindicado y evidenciado para su erección. Es muy distinto: esa identidad construida como una contraidentidad, como un avasallamiento identitario de la subjetividad, requiere nuestra problematización puesto que es insoportable. El relato gana sentido, el sentido de una experiencia que nos otorga un presente insostenible, pues se trata de una ruina de la identidad y de la personalidad.

El relato nos aporta posiblemente la evidencia de una ruina que no gratifica al sujeto de la experiencia sino que le tributa un asidero de carácter crítico. Esa identidad que nos da el relato amerita la interrogación más profunda, pues se trata de una identidad que se hace memoria para pasarla al olvido. Dicho de otro modo, el relato y el conjunto de los relatos de nuestras experiencias ponen en evidencia, instituyen un saber ligado a un poder que nos ha dado por identidad unas ruinas de identidad

y personalidad, que nos ha impuesto una máscara aborrecible –recuérdese que las palabras persona y personalidad, etimológicamente, significan máscara–.

A continuación, y a modo de «botón de muestra», tomamos de *Hablan los estudiantes colombianos: relatos de su historia en la escuela* (Sánchez, N. et. al., 2015) un fragmento del relato de quien fue un niño en la década de 1960. Quizá este sugiera alguna idea acerca de cómo ha operado la cultura escolar, la construcción de la subjetividad de los niños.

El profesor Vera

Concentración Escolar No. 25: La Camilo Torres. Grado 2°. Santiago de Cali, 1968.

Diego Bonilla, también era de 2º como yo y por lo menos otros treinta de la Concentración Escolar No 25: La Camilo Torres.

Era un muchacho delgado y un poco alto respecto de nosotros. Tenía apariencia de mantener temeroso siempre y aunque las explicaciones que recibíamos acerca de su comportamiento eran médicas, a nosotros nos daba la impresión de que mantenía asustado. La razón, el profesor Vera.

Siempre nos decían un poco de palabras que no entendían ni ellos: patología, genética, renal, incontinencia, «jum» –decíamos– y con ello nos tranquilizábamos para no preguntar cosas que no nos interesaban. Lo cierto es que Bonilla siempre tenía los pantalones verde plomo, mojados y a nosotros eso no nos afectaba ni para bien ni para mal. Nos daba lo mismo verlo en su humedad, es más, ni caíamos en cuenta; aunque a veces quedábamos bastante tristes porque «de pronto se moría» pues «su problema era muy grave» –según nos dijo el profesor Lasprilla luego de hablar con la mamá, quien vino a traer la excusa porque no podía volver a la escuela sino a las dos semanas ya que estaba en el hospital. A los que sí les ofendía ver a Bonilla, eran a la profesora Nelly y al profesor Vera.

Él lo llamaba después de oírle a ella sus incomodidades y verle sus gestos de repugnancia que marcaba muy bien en su rostro blanco mimo y maquillado con colorete en la cara: «vení para acá», «andás miado otra vez», «desde lejos olés a berrinche», «andá a lavarte» y al muchachito –que ya se le había acercado suficiente–,

lo tomaba por la parte de atrás de la pretina del pantalón y lo lanzaba hacia arriba como si fuera una chuspa con basura. Bonilla caía totalmente orinado y llorando se iba para el baño a lavarse.

Echeverri y yo le decíamos que se escondiera y le avisábamos cuando ellos volvieran a entrar a la oficina de la dirección o al salón.

Luego nos imaginábamos a ese par teniendo sexo y hablábamos de los detalles, en especial cómo sería que la cargaba y la lanzaba a la cama porque ella era lo que le dicen «trozuda» y creíamos que sí la lanzaba a la cama porque siempre que él hacía eso con Bonilla, ella se reía como si viera a Tarzán o a alguno de los de lucha libre que se presentaban en el gimnasio Evangelista Mora, los miércoles. Se reía y le tomaba por el brazo diciéndole que tenía mucha fuerza y él se reía también mientras nos amenazaba levantando desafiante la cara, como quien pregunta: «¿Cuál de ustedes se va a meter conmigo?».

Todos le teníamos miedo a él y distancia a esa asquenta señora.

Referencias

Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (1991[1980]). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Editores.

Calero, A. & Calero, L. (1993). *La obra de Pierre Bourdieu. Problemas y posibilidades de difusión y aplicación en textos escolares y extraescolares: un modelo*. Cali: Universidad del Valle. Facultad de Educación. Departamento de Pedagogía y Cultura.

Derrida, J. (1994). Deconstruir la actualidad. En *El ojo mocho*. Revista crítica cultural. Edición digital Derrida en castellano. Buenos Aires.

Finocchio, S. (2008). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: EDHASA.

Foucault, M. (México, 1991). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.

_____. (1996). *El orden del discurso*. Madrid: Editorial La Piqueta.

Larrosa, J. (2002). Para qué nos sirven los extranjeros. En *Educação & Sociedade*, ano XXIII, No. 79.

_____. (2009). Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Imre Kertész. En *Revista Actualidades Pedagógicas*. No. 54.

Ordóñez, R. N. (2014). Aproximación a la cultura escolar investigativa de los estudiantes de licenciatura en Educación Física a través de los trabajos de

grado presentados en la Universidad del Valle, entre los años 2000 al 2012. Universidad de Caldas. Facultad de Artes y Humanidades. Departamento de Estudios Educativos. Maestría en Educación.

Sánchez, N. A. (2015). Programas de los cursos Educación, Sociedad y Cultura. Y Escuelas y modelos pedagógicos contemporáneos. Universidad del Valle. Instituto de Educación y Pedagogía.

_____. *et. al.* (2015). *Hablan los estudiantes colombianos: relatos de su historia en la escuela*. Universidad del Valle. Instituto de Educación y Pedagogía.