

Emergencias educativas, ciudadanas y democráticas en Chile y Colombia

Compiladores

Fernanda Saforcada

Héctor Fabio Ospina

01

**Emergencias educativas,
ciudadanas y democráticas
en Chile y Colombia**

Emergencias educativas, ciudadanas y democráticas en Chile y Colombia. / Compilado por Fernanda Saforcada y Héctor Fabio Ospina. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso; Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte, El Colef; Manizales: Universidad de Manizales; Sabaneta: Cinde, 2014.
t. 1.: 308 p.; 21 cm. x 14 cm. – Perspectivas y tendencias en infancias y juventudes en América Latina y el Caribe.

Argentina
ISBN: 978-987-722-044-5

México
ISBN: 978-607-479-154-9

1. Currículo. 2. Investigaciones. 3. Inclusión Educativa. 4. Exclusión Educativa. I. Título II. Saforcada, Fernanda, comp. III. Ospina, Héctor Fabio, comp.
CDD 371.007 21 ed.

Emergencias educativas, ciudadanas y democráticas en Chile y Colombia

ISBN: 978-987-722-044-5
(Argentina)
ISBN: 978-607-479-154-9
(México)

Primera edición, 2014

CLACSO

© Consejo Latinoamericano de
Ciencias Sociales
Estados Unidos 1168, C1101AAX,
Ciudad de Buenos Aires,
Argentina
Teléfono (54-11) 4304 9505/9332
Correo electrónico:
clacsoinst@clacso.edu.ar
<http://www.clacso.org>

EL COLEF

D. R. © 2014 El Colegio de la
Frontera Norte, A. C.
Carretera escénica Tijuana-
Ensenada, km 18.5
San Antonio del Mar, 22560,
Tijuana, B. C., México
Teléfono (664) 631 6300.
Correo electrónico:
publica@colef.mx
<http://www.colef.mx>

© **Universidad de Manizales**
Carrera 9 N°19-03 Manizales,
Caldas, Colombia
PBX (57-6) 884 1450
<http://www.umanizales.edu.co/>

© Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde)

Calle 77 Sur N° 43^a-27 Vereda
San José, Sabaneta, Antioquia,
Colombia
PBX (57-4) 444 8424
<http://www.cinde.org.co/>

Edición

Alba Lucía Bernal Cerquera

Corrección de estilo

John Machado

Revisión de textos al idioma portugués

Maribel Becerra

Carátula

Johny Adrián Díaz Espitia

Diseño y diagramación

Johny Adrián Díaz Espitia

Conversión a libro electrónico

Lápiz Blanco

Impresión

Gráfica Laf SRL
Monteagudo 741, Villa Lynch,
San Martín, Argentina.

Emergencias educativas, ciudadanas y democráticas en Chile y Colombia

Compiladores
Fernanda Saforcada
Héctor Fabio Ospina



CLACSO



**El Colegio
de la Frontera
Norte**





Contenido

Introducción Fernanda Saforcada - Héctor Fabio Ospina	7
Capítulo 1 La confianza: un eslabón necesario entre el clima escolar y el logro de una mayor democracia Jorge Baeza Correa	19
Capítulo 2 Por una ecología de saberes en la formación de investigadores jóvenes en la Escuela Normal Superior de Villavicencio Norman Estupiñán Quiñones	55
Capítulo 3 Dilemas entre el contexto de formulación y el ejercicio y la vivencia de los derechos humanos en la escuela Nelson Ernesto López Jiménez	103
Capítulo 4 Tras las huellas del sujeto contemporáneo Marina Camargo Abello - Ofelia Roldán Vargas	129

Capítulo 5 Configuración del sujeto niño- joven en la cotidianidad escolar Marina Camargo Abello - Ofelia Roldán Vargas	155
Capítulo 6 Formación ciudadana y universidad: un abordaje crítico a la responsabilidad social de la universidad desde la perspectiva de los jóvenes Liliana Margarita Del Basto Sabogal	195
Capítulo 7 Configuración de sentidos y subjetividades sobre los procesos de escolarización secundaria desde la experiencia de estudiantes de liceos públicos municipales en Chile Walter Manuel Molina Chávez	247
Siglas y acrónimos	305



Introducción

Algunas reflexiones epistemológicas y políticas para la educación en América Latina

El libro que intentamos introducir con este escrito contiene y expresa los desafíos, las deudas y las contradicciones que atraviesan a la educación en nuestra América Latina. En su conjunto, constituye un volumen que nos convoca a analizar las encrucijadas y los desafíos de la educación latinoamericana y, al mismo tiempo, nos alienta a repensar la educación como constructora de democracia y ciudadanía; como espacio para el desarrollo de sujetos autónomos y de sujetos de derecho; como ámbito propicio para pensar los procesos de reconstitución de lo colectivo, del nosotros y nosotras.

Los trabajos que integran este libro son resultados de investigaciones desarrolladas en Colombia y Chile. Analizan aspectos diversos en relación con la educación como la responsabilidad social, la confianza como propósito educativo, el currículo y las relaciones con el conocimiento de quienes se están formando como docentes, los derechos humanos como contenido escolar, entre otros. No obstante, todos ellos están atravesados por una preocupación común: la configuración de sujetos políticos, la construcción de ciudadanía, el fortalecimiento de la democracia y la posibilidad de que la educación incida, más o menos directamente, en el impulso de procesos de cambio social significativos tendientes a la construcción de sociedades más justas en nuestra región. Esta preocupación común se torna urgente cuando se advierte que los autores escriben desde y sobre Colombia y Chile,

dos países de la región en los que la Nueva Derecha ha sostenido su hegemonía durante décadas, desarrollando normas, dinámicas y contenidos para todas las políticas sociales y para la educación que las alejan de su sentido social y las redefinen en términos de asistencialismo y no de derechos ciudadanos.

Esta mirada educativa se contextualiza en el mundo globalizado de hoy, en el que es clara la hegemonía neoliberal/neoconservadora en la mayor parte del planeta y se materializa en la programática y las políticas públicas de la Nueva Derecha. El debilitamiento de las políticas sociales y su focalización, así como la mercantilización material e ideológica de los ámbitos de lo público se traducen en violencias: la violencia del desamparo de las mayorías; la violencia de la represión para garantizar el control en momentos de desafiliación social; la violencia de la concentración extrema de la riqueza en manos de unos pocos y su correlato de condena para las mayorías a vivir en condiciones de extrema pobreza; la violencia, al fin, que ejerce el Estado cuando, no solo no garantiza los derechos de sus ciudadanos, sino que desarrolla políticas que llevan a licuar esos derechos.

Sin embargo, en América Latina el panorama es más diverso. En algunos de los países que integran la región se están desarrollando procesos que se definen por su crítica y oposición al neoliberalismo/neoconservadurismo; procesos en los que el Estado es reposicionado y conceptualizado desde un nuevo rol, que asume protagonismo en la construcción de sociedades más justas. Algunos de estos procesos se revelan más radicales en sus propósitos de cambio social que otros, pero en todos ellos —nos referimos a Argentina, Bolivia, Brasil, Ecuador, El Salvador, Nicaragua, Uruguay, Venezuela y, por supuesto desde varias décadas antes, Cuba— se han implementado políticas orientadas a la garantía de derechos y se ha establecido un horizonte de sociedades más igualitarias.

En esta región, desde hace tiempo puede notarse que, en su conjunto, hay expectativas de emancipación y liberación, en algunos casos, expectativas alimentadas por nuevos gobiernos identificados como “posneoliberales”. En muchos otros, estas expectativas de emancipación cobran cada vez más fuerza de la mano del pensar y de la acción de una diversidad de movimientos sociales que recuperan tradiciones, historias y propuestas libertarias, y las proyectan al futuro, dotándolas de nuevos sentidos que permiten otras miradas al mundo desde las mayorías sociales excluidas que se resisten a las miradas dominantes en donde se juegan las relaciones de poder y sometimiento. Niños y niñas, jóvenes, mujeres, pueblos originarios, negros y negros, desafían una historia cifrada en el sometimiento, disputan sentidos y derechos, y proponen nuevas formas de ser que empujan hacia el tejido de una nueva sociedad.

La cultura occidental ha hecho del consumo el único valor y posibilidad de existencia, lo que ha provocado el deterioro de las relaciones entre los seres humanos y su vínculo con la madre tierra, nuestra casa-mundo. Es precisamente por eso que hoy tienen cabida las miradas críticas y otras alternativas como posibilidades de construcción del mundo en convivencia mutua y con la naturaleza.

En la línea de este pensamiento y de lo que plantean varios de los escritos que reúne este volumen, nos preguntamos si es posible reconocer la otredad como fundamento de posibilidad de sociedades edificadas sobre los pilares de la justicia social y la igualdad. Creemos que es posible tal reconocimiento porque hay manifestaciones de lucha contra toda exclusión y sometimiento, por la igualdad social, de género y de etnias, la distribución de la riqueza, el reconocimiento a la diversidad de identidades y de culturas, la legitimación de otras y diversas formas de vivir.

Las preguntas por la formación de sujetos políticos, por los derechos humanos de formación, por la posibilidad de generación de saberes otros que permitan pensar una sociedad otra, por los sentidos que adquieren los procesos educativos para niños, niñas y jóvenes, entre otras, dejan en evidencia la preocupación y la necesidad de pensar una educación para la transformación y de contar con algunos conocimientos relevantes para ello. Este libro es resultado de esas inquietudes y preguntas. Se trata de un libro que presenta diversos análisis de particular relevancia para pensar políticas educativas orientadas por la búsqueda de una mayor justicia social en todas las dimensiones comprometidas y por la construcción de sociedades más democráticas.

En los escritos reunidos late la esperanza de construcción de una sociedad más justa y el compromiso con ello. De maneras más explícitas o más implícitas, todos asumen la responsabilidad de ser propositivos, de ir más allá de la mera descripción de los hallazgos de la investigación. Asimismo, se advierte la inquietud de dar cabida a las voces de los jóvenes y sus experiencias, así como a las voces de otros saberes, aquellos que no entran en la escuela.

América Latina es un territorio que busca emancipación, liberación y que las voces no escuchadas por generaciones surjan con fuerza en un coro potente que tiene sus raíces en la Conquista, la Colonia y la República. Son las voces que nunca han muerto y que están ahí, dando la pelea, con sus conocimientos ancestrales, a pesar de la pobreza y el deterioro a que se han visto sometidos los pueblos indígenas, negros, mestizos, campesinos; pero que recuperan su lenguaje para expresar nuevas epistemes y sensibilidades que perciben el mundo abiertamente. Esas son voces plétóricas de experiencias y codeterminaciones desde territorios específicos, no universales; esas epistemes son locales, de América Latina, del Caribe, como maneras de ser propias.

Nuestra cultura fue negada y silenciada en la Conquista por el pensamiento europeo que invadió y sometió utilizando la estrategia de arrasar y desconocer los conocimientos locales por medio de las armas y la guerra. Fueron acalladas las simbolizaciones y sometidas a un pensamiento universal, conquistador y colonizador que ocultó e invisibilizó nuestro conocimiento y negó nuestra historia.

Sin embargo, la utopía permaneció vigente en el desarrollo social, apoyada en esas otras maneras de conocer y tejer historia y sociedad en la lucha por la liberación de los pueblos. Fueron resistencias tenaces a la penetración española y portuguesa. Muchas comunidades no se sometieron y formaron asentamientos autónomos y libres como los quilombos en Brasil y los palenques en Colombia, integrados por negros que huían de la opresión y se constituían en seres autónomos cultural y económicamente. Los indígenas también resistieron y conservaron sus formas tradicionales de producción, como las mingas, y de gobierno, como los resguardos y cabildos.

Hoy en día, en América Latina, en Bolivia, en Guatemala, en Colombia, en Ecuador, en México, estas voces simbolizan maneras distintas de pensar y dialogan con el mercado global buscando el reconocimiento de otras realidades. Sus voces surgen desde la exclusión, la descolonización, las otredades y diversidades en las formas de ser, en la política. El contrapunto entre la dominación y la liberación da lugar al surgimiento de filosofías desde América Latina y el Caribe que rompen y soportan la emancipación.

Las luchas se manifiestan en acciones políticas desde nuevas realidades políticas que reconocen lo público como el escenario fundamental de construcción de esas nuevas realidades políticas. En este sentido, el espacio del Estado y de las políticas públicas también es referido

como espacio de disputa y de construcción del cambio. Por eso, todos los trabajos reunidos, de maneras diferentes, dialogan críticamente con las políticas implementadas, con el rol que ha asumido el Estado en su faceta neoliberal, con el sentido que ha asumido la educación como institución social.

Jorge Baeza analiza la importancia de la construcción de la confianza como tarea fundamental escolar. De acuerdo con este autor, en las últimas décadas, la confianza interpersonal y en las instituciones sociales—factor sustancial para la consolidación de sociedades democráticas—se ha debilitado en América Latina en general y en Chile en particular, en el contexto de políticas orientadas a la individualización de lo social y el retraimiento del Estado. La profundización de la desigualdad y la polarización social resultantes de las políticas neoliberales, así como la erosión de las instituciones de protección social, han resquebrajado el concepto de comunidad y han potenciado procesos de fragmentación social. La confianza, como componente constituyente de la cohesión social, debería ser un contenido y propósito central de la educación. Paradójicamente, de acuerdo con diversos aportes que Baeza recoge, es una cuestión no problematizada y de escasa o nula presencia en la escuela. Así, la escuela debe proponerse la construcción de confianza como uno de sus horizontes, para lo cual Baeza plantea que el clima escolar es una dimensión central y que deben abordarse una serie de desafíos: la confianza en los y las jóvenes; la confianza en la diversidad; la asociatividad y la confianza en los otros; por último, la confianza en sí mismo y en el futuro.

El capítulo de Estupiñán-Quiñones parte del interrogante acerca de cómo los y las jóvenes se relacionan con el conocimiento. Esta pregunta introduce los resultados de una investigación realizada en una escuela normal

colombiana con el fin de buscar algunas respuestas a esa pregunta en la formación docente. El recorrido del capítulo encuentra una constante en la intención de analizar no solo lo que resulta evidente, sino también aquello que está ausente, aquello que está invisibilizado y aquello que está abierto y que, por ese motivo, se proyecta a futuro. El autor considera cómo las formas en que se organiza el conocimiento en el currículo y sus contenidos presentan una concepción del mundo desintegrada y un conocimiento fragmentado, a la vez que silencia e ignora otros saberes populares. Sin embargo, desde una perspectiva de la ecología de saberes, también examina cómo algunos espacios institucionales y experiencias introducen en el seno de la formación de estos y estas jóvenes algunas cuestiones que tensionan la enseñanza “formal” y los abren a interrogantes epistemológicos que podrían constituir la posibilidad de la construcción de otro conocimiento, otras formas de vincularse con el conocimiento y otras perspectivas sobre el mundo.

Nelson Ernesto López-Jiménez coloca la mirada sobre los derechos humanos y las formas en que ingresan a la escuela como contenido formativo, en el caso de Colombia. De acuerdo con López-Jiménez, el dilema de la formación en derechos humanos es que el propósito de la educación no debería ser simplemente darlos a conocer, sino que los estudiantes los hagan parte de sí, se constituyan ellos en sujetos de derechos. Sin embargo, no es esto lo que sucede en las escuelas, por el contrario, la actividad parece centrarse en que los niños, las niñas y los jóvenes aprendan los derechos humanos como un contenido más. Tomando como marco la perspectiva teórica de Basil Bernstein, el capítulo en mención plantea que existe un quiebre entre el discurso pedagógico oficial y las instituciones educativas, es decir, una tensión entre el contexto de formulación de los derechos humanos y el contexto de

realización en la escuela. Así, la posibilidad de que el par derechos humanos-educación adquiera otra significación y realización implica deconstruir la escuela:

El ejercicio de los derechos humanos en la escuela implica asumir que los niños y las niñas deben vivir un proceso formativo directamente comprometido con la plena libertad, la autonomía, la dignidad y la justicia social, lo cual advierte lo urgente, necesario y básico de de-construir la escuela actual, para reconstruir la escuela humana, comprensiva, tolerante, diversa que responda por los retos de pertenencia social y pertinencia académica. (p. 121, en este mismo volumen)

Marina Camargo y Ofelia Roldán presentan los resultados de una investigación desarrollada en Colombia sobre los modos en que las prácticas escolares configuran la subjetividad de los niños, las niñas y los jóvenes. De acuerdo con la investigación desarrollada desde una perspectiva hermenéutica, las dimensiones que emergen del texto socialmente construido que subyace a los discursos de los entrevistados son: 1) Formación de sujetos críticos, en espacios escolares abiertos a la crítica; 2) formación de sujetos situados, en experiencias escolares que reconocen la diversidad; 3) formación de sujetos colaborativos, en escuelas que construyen entramado social; y 4) configuración de sujetos políticos, en comunidades educativas de discurso y acción. La importancia de estas dimensiones radica en que nos permiten analizar y reflexionar acerca de cómo se vinculan con estas dimensiones de la configuración de la subjetividad los procesos de interacción en la escuela, la organización y las normas, las formas de participación, los contenidos y su organización, entre otros aspectos centrales de la vida escolar. La educación tiene, sin dudas, un lugar fundamental en la configuración de las subjetividades. Allí radica una oportunidad de transformación de las sociedades:

Siguiendo la vía de la esperanza de la transformación individual y social, lo primero que la escuela tiene que aclarar es su función esencialmente política. En ese sentido, su aporte debería estar orientado a la configuración de un sujeto que, además de darse cuenta de sí mismo y del mundo que habita, sea capaz de aportar a la construcción de una sociedad democrática genuina, es decir, una sociedad en la que se reconozca la diversidad y se gestionen los recursos para dar respuesta a las necesidades de todos y no solo de unos pocos privilegiados. (p. 191, en este mismo volumen)

El capítulo de Liliana Margarita del Basto-Sabogal aborda la relación entre la universidad y la sociedad, así como el sentido de la formación universitaria para los y las jóvenes en términos de construcción ciudadana y de sujetos políticos. Tomando como eje de análisis el concepto de *responsabilidad social universitaria*, la autora cuestiona la reducción de este concepto a las acciones de extensión y afirma:

La responsabilidad social es una condición inherente a la naturaleza de la institución universitaria, y que su alcance trasciende las acciones, políticas y programas de extensión a la comunidad, para situarse en lo que es esencial a la educación superior: la producción, divulgación y apropiación del conocimiento, la construcción de una conciencia crítica de la sociedad, la formación de la sensibilidad y el carácter y, en última instancia, la transformación de la sociedad. (p. 199, en este mismo volumen)

Con este objetivo, se presentan los resultados de una investigación desarrollada con jóvenes de Colombia y Chile, orientada a comprender el significado que tiene la formación universitaria como ejercicio de responsabilidad social y a reconstruir las formas que adquieren los procesos de construcción de sujetos políticos en los espacios de participación estudiantil, en las prácticas pedagógicas y en las investigaciones que se desenvuelven. El trabajo

concluye y, al mismo tiempo, propone que la responsabilidad social de la universidad es la formación: la formación humana; la formación de profesionales capaces de incidir en su realidad social; la formación de sujetos políticos críticos “capaces de indignación frente a las inequidades del sistema económico y a las formas de exclusión que reproduce la cultura dominante”, pero también capaces de movilizarse en torno a proyectos transformadores de la sociedad que hagan posibles la profundización de la democracia y la configuración de nuevas formas sociales más justas e incluyentes.

Walter Molina-Chávez enfoca su análisis en la escuela secundaria y sus implicancias en términos de la configuración de subjetividades y de los sentidos que adquiere para los y las jóvenes en Chile. Sin dudas, la enseñanza media ha cobrado gran protagonismo en los años recientes en toda América Latina, se ha expandido notablemente y aparece en el centro de los compromisos y los mandatos que establecen diversos organismos internacionales y que asumen los países de nuestra región. Esto mismo sucede en Chile, pero en el contexto de un sistema atravesado por fuertes dinámicas de segregación y fragmentación. Así, la educación secundaria chilena se encuentra tensionada por tener que responder a una doble función social, que es contradictoria en sí misma: la incorporación de todas y todos los jóvenes, en cuanto es parte de la educación obligatoria, y, al mismo tiempo, la persistencia de “su mandato fundacional de seleccionar académica y culturalmente a ‘los más aptos’”. La escuela secundaria chilena ha expandido su matrícula de manera acelerada. No obstante, de acuerdo con el autor, presenta serios problemas en términos de los contenidos y la calidad de los procesos formativos. La investigación desarrollada, y cuyos resultados presenta el capítulo, coloca en el centro de la indagación los sentidos que adquiere la escuela secundaria

y sus experiencias formativas para los y las estudiantes. El estudio concluye que existen nuevas configuraciones de sentido y subjetividades en relación con la educación secundaria pública en Chile, que se articulan en torno de cuatro cuestiones: 1) Prepararse para el futuro, 2) desarrollarse como persona, 3) tener más cultura y 4) vivir la experiencia o la etapa. Sin embargo, Molina Chávez sostiene, retomando a Kessler, que esta diversidad de configuraciones de sentido evidencia una experiencia escolar fragmentada, es decir, la existencia al interior de un mismo nivel educativo de diversos modos de vivir y experimentar los procesos de escolarización obligatoria que se corresponden con distintos sectores sociales. Por ello, señala el autor, “es posible sostener que el proceso de construcción de sentido de la educación secundaria pública en Chile se encuentra igualmente fragmentado”.

Como ya hemos dicho, en los escritos reunidos late con fuerza la preocupación por la transformación y, con ello, se hacen eco de esta América Latina que se agita con fuerza en la búsqueda de otros horizontes. Escribimos esto un 12 de octubre, fecha en la que hasta hace pocos años se celebraba el día de la raza y en la que hoy se multiplica el grito de que no hay “nada que celebrar”, pues lo que nos recuerda es el inicio de un proceso brutal de conquista, sometimiento y genocidio.

Las nuevas voces dan impulso al cambio y la transformación hacia nuevas maneras de existir, sustentadas en lenguajes que permean las epistemologías propias y la ética, la política y las nuevas sensibilidades. Somos indígenas, somos negros, nos tatuamos, nos colgamos narigueras, entre todas y todos tejemos y dialogamos, no imponemos, no proponemos culturas dominantes. Estas realidades son resistencias, liberaciones de grupos latinoamericanos en procesos emancipatorios; los movimientos feministas y sus relaciones

con los hombres, el cuidado de la tierra, de nuestra casa-mundo, por parte de los indígenas. Su arte, sus simbolizaciones, su economía cooperada, colectiva.

Niños, negros, jóvenes, barrios populares, colectivos de jóvenes, movilizaciones políticas, cuerpo, equidad, tierra, no minerías, etc., son seres y motivos que conforman a la gran nación latinoamericana y caribeña que lucha por la conservación del agua, la desprivatización de la educación y la cultura, la paz, la convivencia fraternal. Desde la Patagonia hasta México, pasando por Las Antillas y el Caribe, Venezuela, Uruguay y todos nuestros países con sus economías diversas, se puede pensar que es posible el sueño de un futuro distinto. La raíz de la utopía está en esas prácticas sociales, culturales e históricas, en la resistencia a las dictaduras, en la inconformidad, en la búsqueda de otros conocimientos, en los ensayos sociales y políticos de nuestros países, Argentina, Bolivia, Cuba, Brasil, Uruguay, Chile, Colombia, en fin, en las propuestas que sugieren nuevas miradas de la vida y de nosotros como seres humanos.

Tejemos en las nuevas comunicaciones, desde la historia, dentro del conflicto, desde la convivencia humana distinta, desde saberes distintos, desde la complejidad; en el entendimiento que somos culturas inacabadas que han emergido en medio de la dominación, esa dominación que pretendió arrasar las culturas autóctonas cuando construyó las iglesias católicas sobre las ruinas de los templos indígenas, pero que no logró destruir las voces liberadoras. América Latina es diversa y plural, las voces de las mujeres, de los niños, de los jóvenes, de los grupos populares tejen el sueño posible, la esperanza, la vida, la equidad, la justicia social, el libre acceso a los bienes y el ejercicio pleno de los derechos sociales.

Fernanda Saforcada y Héctor Fabio Ospina



La confianza: un eslabón necesario entre el clima escolar y el logro de una mayor democracia

Jorge Baeza Correa¹

¹ Sociólogo. Magíster en Sociología. Doctor en Ciencias de la Educación. Es académico de la Universidad Católica Silva Henríquez de Santiago de Chile, de la cual es actualmente su rector.



Este capítulo se centra en algunas consideraciones al necesario trabajo que se debería hacer, en el campo de la construcción de la confianza, en lo referido al clima escolar de las escuelas, colegios y liceos, con la finalidad de lograr una sociedad de mayor democracia. Da cuenta principalmente del trabajo de revisión bibliográfica de dos investigaciones: “Vinculaciones entre la construcción y deconstrucción de la confianza y la cohesión social en jóvenes estudiantes de educación secundaria: lineamientos para fortalecer la democracia” y la investigación: “Clima escolar y gestión del conocimiento en la educación secundaria. Hacia una política de calidad pedagógica para la institución educativa en Chile”. Ambos proyectos financiados por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (Fondecyt n.º 1100649 y n.º 1130449), en los cuales el autor de este capítulo es parte del equipo de investigadores responsables.

Para una mayor profundización y contextualización de las consideraciones que se proponen, el texto se inicia con el debate actual sobre el concepto de confianza y posteriormente se ingresa a un breve estado sobre la (des) confianza en la sociedad actual. Para luego, desde los puntos anteriores, llegar al tema de educación y construcción de confianza. Se concluye con algunos desafíos sobre la materia, convencido de que si la educación deja de hacer su labor de formación en confianza, se rompe el necesario eslabón que debe existir entre escuela y democracia.

La confianza está íntimamente vinculada a la democracia; es un pilar fundamental en las sociedades democráticas modernas. La participación de ciudadanos en los asuntos públicos, en la vida de la comunidad y el desarrollo de la sociedad, requieren de una confianza entre los habitantes de una nación, que se exprese en redes, en tejido social, que dé cuenta de una cohesión entre sus miembros.

Al contrario de lo anterior, en gran parte de los países de América Latina, la vida cotidiana está caracterizada por una significativa desconfianza en los otros desconocidos

(los no familiares, amigos y compañeros de trabajo) y en las instituciones sociales en general. Los datos existentes sobre la confianza en América Latina de distintos estudios (varios de ellos con series estadísticas de larga data), como el Latinobarómetro o el Latin American Public Opinion Project (LAPOP), dan cuenta de un conjunto de sociedades donde la falta de “confianza en los otros” presenta muy altos porcentajes.

El indicador de confianza interpersonal en los datos del Latinobarómetro prácticamente no tiene variaciones significativas a lo largo de los últimos años. Este fluctúa desde 1996 en alrededor de los veinte puntos porcentuales (respuesta afirmativa a que sí se podría confiar en la mayoría de las personas). Si se examinan las tendencias en los niveles de confianza interpersonal de las últimas cuatro rondas de encuestas de LAPOP, en los once países para los que se tienen datos, desde 2004, se han mantenido muy estables a lo largo del tiempo. No han experimentado ningún cambio estadísticamente significativo. Solo un 22 % respondió en la Encuesta LAPOP (2010) que diría que la gente de su comunidad es “muy confiable”.

El estudio realizado por Flacso/Ipsos (2010), en el marco del proyecto Gobernabilidad y Convivencia Democrática en América Latina, agrega a los datos anteriores que en América Latina, pese a que existe una tendencia a considerar que las personas que viven en su comunidad tienen valores similares a los propios (66 %), los entrevistados tienden a manifestar desconfianza casi con tanta frecuencia (47 %) como a no tenerla (53 %) con respecto a quienes habitan en su comunidad.

La preocupación por estos datos se ha traducido en un muy fecundo trabajo de reflexión de varios de los organismos internacionales con sede en América Latina (PNUD, 2004; CEPAL 2007; CEPAL-OIJ, 2008; CEPAL, 2010, Cieplan/IFHC, 2007, 2008a; 2008b y 2008c). La baja confianza en



La confianza: un eslabón necesario entre el clima escolar y el logro de una mayor democracia

los otros, indican estos estudios, constituye un importante desafío a la cohesión social y con ello al fortalecimiento de la democracia. Un país con alto nivel de desconfianza de unos con relación a otros es un país que pone en riesgo su estabilidad y su sentido de comunidad:

La confianza es uno de los indicadores más críticos del análisis de la democracia. Es un tema que no está sujeto a políticas públicas, pertenece al ámbito de la cultura de los pueblos, está forjado por la historia y las experiencias, y parece ser el punto de tope de muchas transformaciones [...] parece ser un talón de Aquiles del desarrollo. (Latinobarómetro, 2010, p. 70)

Detrás de esta realidad no se puede dejar de reconocer que existe una verdadera erosión de las instituciones de protección social (el Estado, cada vez más se desprende de sus responsabilidades en educación, salud, vivienda y previsión), lo que ha significado una profunda transformación cultural en la sociedad. El entramado social se ha vuelto más frágil y el concepto de comunidad se ha resquebrajado. Hay un verdadero despliegue de la individualización, donde cada vez más las personas deben definir por sí mismas sus objetivos, valores y proyectos, lo que produce agobio y retracción social. Situación que hace en definitiva, difícil reconocerse en un “nosotros” común.

Hoy con un Estado disminuido por los efectos de la tendencias privatizadoras neoliberales y de una nación diluida por los resultados de una globalización (con mercados más internacionales que locales y medios de comunicación que han convertido al mundo en una aldea), se hace difícil generar un nosotros-país. Las personas se ven desprotegidas por la ausencia del Estado lo que acrecienta el individualismo y, a su vez, se sienten mucho menos identificadas con una nación que se confunde entre las demás (se borran los límites de la “comunidad-imaginada”), lo que lleva a la pérdida de un cierto “deber” de solidaridad con los de un mismo territorio.

En esta realidad compartida por América Latina, los datos sobre confianza en Chile adquieren importancia por ser el país de la región donde el Estado ha restringido más notoriamente su presencia, dejando paso libre a los privados y con ello a las reglas del mercado, lo que genera diferencias sustantivas en las remuneraciones, en la atención de salud, en la calidad de las viviendas e infraestructura urbana; como también en aquello que es más allegado al mundo juvenil y además escolar, las grandes diferencias en el sistema educacional.

Como se indicó, los datos de confianza interpersonal en el Latinobarómetro, prácticamente no tienen variaciones significativas a lo largo de los años, fluctúan alrededor de los 20 puntos porcentuales. Los datos para Chile en esta materia, lo ubican por debajo del promedio general, solo un 17% sostiene que “se puede confiar en la mayoría de las personas”. Países como República Dominicana y Uruguay casi duplican a Chile, con un 31% y 30% respectivamente. El estudio realizado por Flacso-Ipsos (2010), antes citado, indica que en el caso de Chile, el 57% de las respuestas considera que las personas de la comunidad donde viven son mayoritariamente honestas, pero también hay un 36,6% que considera que “casi nunca” o “nunca” podría en general confiar en la gente de su comunidad.

Los debates sobre el concepto de confianza

Si bien es posible concordar con Carlos Pereda (2009, p. 13):

Pocas personas, si acaso alguna, se topan con obstáculos para aclarar qué significan las expresiones con que se hace referencia a la confianza, quizás porque el autoentendimiento de los animales humanos se encuentra muy

familiarizado con sus múltiples formas y tipos; por ejemplo, aquellas que producen la genuina lealtad —confío en que el amigo no me va a jugar una mala pasada— o, la mera racionalidad instrumental que permite calcular que, a la larga, no paga adquirir la reputación de persona poco o nada confiable.

No obstante lo anterior, no se puede dejar de reconocer que sobre el concepto de confianza no hay una definición única, compartida por la mayoría de las personas que hacen uso de ella en el campo de las elaboraciones más teóricas, ya no en el campo de la vida cotidiana.

Paula Mussetta (2006, p. 37) afirma que sobre confianza es posible reconocer a lo menos tres enfoques distintos:

El capital social, para el cual la confianza ayuda a que una sociedad tenga más y mejores posibilidades respecto al desarrollo económico, la participación social y hasta la democracia. La teoría de la acción racional, que entiende que la confianza constituye un dispositivo instrumental prerequisite para la cooperación en la acción colectiva. Por último, la perspectiva de sistema y el enfoque de la modernidad reflexiva que entiende la confianza como un dispositivo que le sirve al sujeto para manejar la alta cuota de incertidumbre y riesgo de nuestras sociedades contemporáneas.

En el primer enfoque, el del capital social, prima una perspectiva culturalista, donde la confianza sería más una conducta favorable hacia la sociedad que una predicción del comportamiento de los otros. La decisión de confiar se basa en las normas y valores compartidos por los individuos en un determinado contexto. En esta perspectiva se ubica el trabajo de Robert Putnam, para quien la confianza estaría basada en las normas de reciprocidad y redes de compromiso cívico, entendidas en los siguientes términos: “yo hago esto por ti sin esperar de ti nada concreto, aguardando confiado a que algún otro haga algo por mí más adelante” (Putnam, 2002, p. 17).



Además, Putnam afirma:

De la misma manera que el destornillador (capital físico) o una formación universitaria (capital humano) pueden aumentar la productividad (tanto individual como colectiva), así también los contactos sociales afectan la productividad de individuos y grupos. Mientras el capital físico se refiere a objetos físicos, y el humano a propiedades de las personas, el capital social guarda relación con los vínculos entre individuos, las redes sociales y las normas de reciprocidad y confianza derivadas de ellas. (2002, p. 14)

De aquí la preocupación de Robert Putnam de que muchos ciudadanos norteamericanos se están quedando *Solo en la bolera* (como titula uno de sus libros), ya no encuentran compañeros de juego, y ello tendrá efecto en el capital social.

En el segundo enfoque, la confianza es una decisión racional basada en un cálculo estratégico, una predicción sobre la conducta de los otros. La confianza es, por lo tanto, una decisión que supone un riesgo, ya que la persona que confía no tiene la seguridad en el otro. En este caso se ubica Russell Hardin, quien ve a la confianza como una relación tripartita: A confía en B para hacer X. Hardin (2010, p. 19) afirma al respecto:

[...] yo confío en usted porque pienso que le interesa tomar en serio mis intereses en la materia pertinente, y le interesa en este sentido: usted valora la continuación de nuestra relación y, por lo tanto, está en su propio interés tomar en cuenta mis intereses. Esto es, usted encapsula mis intereses en sus propios intereses [...] usted tiene algún interés para actuar de manera que no los contravenga y conservar la relación.

Hardin (2010, p. 23) indica que se puede caracterizar la confianza como interés encapsulado:

Confío en usted porque pienso que es de su interés atender mis intereses de manera relevante. Esto no es sólo

decir que usted y yo tenemos los mismos intereses. Más bien es decir que usted tiene un interés en atender *mis* intereses porque usted quiere que nuestra relación continúe. Como mínimo, puede querer que nuestra relación continúe porque lo beneficia económicamente [...]. En casos más complejos, usted puede querer que nuestra relación continúe y no sufra daños por fallar a mi confianza porque valora la relación por muchas razones, entre ellas, razones no materiales.

El tercer enfoque lo constituye principalmente la mirada de Niklas Luhmann, donde la confianza reduce la complejidad social en la medida que supera la información disponible al reemplazar la información insuficiente por una apuesta, hecha en el presente, hacia el futuro y que se fundamenta en el pasado; por lo tanto que no es una certeza. La confianza, dice Luhmann (1996, p. 51), “está asociada con la reducción de complejidad, y más específicamente, de la complejidad que llega al mundo como consecuencia de la libertad de otros seres humanos. La confianza funciona así, para comprender y reducir esta complejidad”.

La confianza es el más amplio sentido de la fe en las expectativas de uno, es un hecho básico de la vida social: por supuesto que en muchas situaciones, el hombre puede en ciertos aspectos decidir si otorga confianza o no. Pero una completa ausencia de confianza impediría incluso levantarse en la mañana. Sería víctima de un sentido vago de miedo y de temores paralizantes. Incluso no sería capaz de formular una desconfianza definitiva y hacer de ello un fundamento para medidas preventivas, ya que esto presupondría confianza en otras direcciones. Cualquier cosa y todo sería posible. Tal confrontación abrupta con la complejidad del mundo al grado máximo es más de lo que soporta el ser humano. (Luhmann, 1996, p. 5)

Una forma de diferenciación distinta a los tres enfoques anteriores, es la identificación que realiza Hardin (2010, p. 263) de a los menos

Cuatro teorías o modelos de confianza principales que de hecho son pertinentes en las afirmaciones y en la investigación empírica. Tres de ellas se basan en el tipo de razones que se usan para juzgar la confiabilidad de la gente en la que potencialmente confiamos [...]. Las razones para juzgar la confiabilidad son el interés encapsulado, el compromiso moral y el compromiso derivado del carácter. Dos de ellas —el compromiso moral y el del carácter— son razones basadas en la disposición, y la otra —el interés encapsulado— es una razón que parte de los intereses. El rasgo común importante de esas tres teorías o interpretaciones de la confianza es que requieren valoraciones cognitivas de la confiabilidad de aquellos en quienes potencialmente se confía. La cuarta teoría se refiere a una confianza disposicional que no se basa en la evaluación de la confiabilidad del individuo en quien se confía [...] [por lo tanto] sin relación alguna con las características de quien es objeto de confianza.

Lo común a estos tres enfoques y de las tres teorías últimas identificadas (dejando fuera la cuarta por las razones mencionadas), es la concordancia en que la confianza es relacional, que siempre implica un riesgo y que está referida a un contexto:

La confianza y la desconfianza se definen como conceptos del sentido común —representaciones sociales— utilizadas por los actores sociales para caracterizar a cierto tipo de acciones y relaciones sociales: relaciones que implican algún tipo de riesgo significativo para los participantes. Estas caracterizaciones se relacionan y se actualizan en cada interacción, y dependen del contexto y de los agentes en relación. Es decir, son las relaciones sociales entre actores, que implican alguna clase de riesgo, en un contexto particular, las que se definen como confiables o desconfiables. (Hevia de la Jara, 2006, p. 25)

Concuerda con lo anterior, el planteamiento de Charles Tilly (2010, p. 32), que sostiene que “la confianza consiste en poner resultados valorados ante el riesgo de las

fechorías, los errores o los descuidos de los otros. Las relaciones de confianza incluyen aquellas en las cuales la gente regularmente corre tales riesgos”.

Por lo tanto, al hablar de confianza, y constituiría nuestra perspectiva de análisis sobre la materia, se está hablando de una relación, la cual por lo general es tripartita, el sujeto que confía, el sujeto o institución social en que se confía y el objeto sobre el cual reside la confianza. La confianza, además, es una relación que implica un riesgo, hay una referencia a una incertidumbre (se refiere a algo que todavía no es). Por último, la relación y riesgo que implica la confianza se da en un contexto determinado, lo que hace de la confianza algo no dado para toda la vida; en este sentido, la confianza es un objeto social y culturalmente construido.

Entender la confianza como algo no homogéneo ni unívoco, sino algo flexible, hace posible entender —a juicio de Paula Mussetta (2006, p. 41)— que la confianza se estructura

A partir de radios o círculos que van desde lo más íntimo y cercano hasta orientaciones abstractas hacia objetos sociales [...] [donde] a medida que se amplían los círculos, la confianza se va transformando, por ejemplo se pasa de ser *confianza ciega e incondicional* hasta llegar a *completa desconfianza*.

En esta ampliación de los círculos, se debe reconocer también, agrega Mussetta (2006, p. 42), que desde los sujetos, no solo hay una variación cuantitativa, sino también una cualitativa, ya que “la confianza es narrada de diferentes maneras para cada círculo”.

La (des)confianza en una sociedad de incertidumbres

Hoy a los hombres y mujeres no les toca vivir en una sociedad donde se avanza de acuerdo con patrones graduales y

preestablecidos (en gran medida lineales y determinados desde fuera), sino que se ven enfrentados a diversos caminos, lo que les genera una permanente tensión. Además, no se está en una sociedad de logros permanentes: ya los estudios no son para toda la vida; el trabajo es inestable y difícilmente único y la ciudad que se habita ya no se proyecta hasta la muerte. Pero más aún, se ha vivido una transformación en los referentes vitales y en el horizonte cultural que abre a lo desconocido. Las culturas han dejado de ser cuerpos compactos y homogéneos. Prima lo que se ha denominado “culturas híbridas”, donde conviven manifestaciones diversas —y a veces contrapuestas— en un mismo espacio. Por otro lado, un signo de la época es la paradoja de un avance inconmensurable en redes de comunicación, pero, a su vez, de grandes ciudades pobladas de seres anónimos.

Pareciera que estamos viviendo, indica Bajoit (1995), el tránsito de un modelo cultural a otro, desde uno basado en la razón social a otro fundado en la autorrealización autónoma. Desde aquel donde lo legítimo es lo útil a la colectividad —es decir, que contribuye a su progreso y obedece a su razón— a otro donde lo genuino es lo que el individuo juzga bueno para su desarrollo personal, en la medida que eso no impida a nadie hacer lo mismo.

La ética de primacía de la realización personal y del triunfo individual es el resultado, afirma Ulrich Beck (2001), de una sociedad altamente diferenciada, ya que ello facilita e invita a vivir una vida propia, pero donde la lucha para vivir la propia vida se escapa cada vez más, al habitar un mundo donde las interconexiones avanzan. Una sociedad, además, en que la menor importancia de las tradiciones hace de la vida algo experimental, en que las recetas heredadas y los estereotipos no sirven. Vivimos en un contexto de demandas encontradas y de

incertidumbres, donde es necesaria una gestión activa de sí para conducir la propia vida, un contexto en el que el pensar primero en uno mismo ya no se cuestiona socialmente y donde, incluso, la preponderancia de vivir nuestra propia vida conduce al inverosímil de la despolitización de la política.

La realidad de cambios vertiginosos que afecta a todas las sociedades, en el caso de América Latina y el Caribe, es además tensionada —como ya se ha indicado— por las exigencias del modelo neoliberal, que amplifica las privatizaciones y disminuye la responsabilidad del Estado, en un continente aún no industrializado del todo y con grandes dificultades de acceso igualitario a los bienes y servicios necesarios para una adecuada calidad de vida.

Hoy la inequidad sigue siendo un rasgo característico de la región (CEPAL, 2011a; 2011b): la distribución del ingreso es la más desigual del mundo. Todavía en la región el 10 % más rico supera en 20 veces o más el ingreso del 40 % más pobre. Entre las causas a las que se atribuye la desigual distribución del ingreso, se señalan: la inequitativa distribución del patrimonio, que es aún más marcada que la propia distribución del ingreso; la composición demográfica de los hogares (las familias de menores recursos tienen más hijos que las de mayores recursos); la educación (los pobres aún no alcanzan un umbral educativo que les permita salir de la pobreza); el empleo (los hogares pobres son más numerosos y tienen menos miembros que reciben ingresos); y, finalmente, el gasto social cuando es regresivo y no progresivo, esto es, cuando no cumple con su papel redistributivo (en muchos países el quintil más rico de la población se beneficia de un porcentaje del gasto social similar al del quintil más pobre).

En el campo de la educación y la salud, la marcada segregación y segmentación refuerza la desigualdad.

Se registran avances en el nivel de los servicios (acceso y adecuación), pero de una clara menor calidad comparativa en los beneficios que reciben los sectores pobres, con relación a los grupos de mayores ingresos. Frente a esta realidad de inequidad, que se ha convertido en un rasgo característico de la región, surge como una preocupación fundamental el tema de la cohesión social. Esta verdadera erosión de las instituciones de protección social, como sostiene la Oficina Regional de Unesco (Unesco, 2007), ha vuelto más frágil el entramado social y el concepto de comunidad se ha resquebrajado. Los ciudadanos difícilmente se ven a sí mismos formando parte de un sujeto colectivo, de un “nosotros”, todo lo cual aumenta los riesgos de una sociedad fragmentada.

En este marco, sostiene la CEPAL (2007), son los jóvenes—en especial— los que sufren las mayores dificultades (desde luego los jóvenes más pobres), dado que si bien se encuentran hoy más incorporados a los procesos formales de adquisición de conocimientos y formación de capital humano, paradójicamente, son los más excluidos de los espacios en que dicho capital humano puede realizarse. De esta forma, desde la perspectiva de la cohesión social, el problema radica en que hoy hay más educación, y con ello más expectativas de acceso a mejores empleos al término de ella, pero el riesgo es que tales expectativas se frustren por la asincronía entre educación y opciones para capitalizarla, lo que ocasiona mayores tensiones entre adultos y jóvenes y una percepción extendida sobre una meritocracia insuficiente, con una menor confianza en el futuro y en las instituciones de integración social.

Hoy, en este marco de incertidumbre y de individuación, la relación con los pares, y en especial con los pares desconocidos, es una relación de desconfianza. En este sentido, la desconfianza que viven las poblaciones de

América Latina no es ajena a la desconfianza que se ha instalado en la mayor parte del mundo. Solo que ella crece por las injusticias que se sufren.

La cohesión social está íntimamente vinculada a la confianza. La cohesión social es el resultado del proceso de fortalecimiento de la confianza, donde la confianza actúa como ahorrador de conflictos potenciales. No obstante lo anterior, la realidad que caracteriza al mundo actual es una realidad de desconfianza en el otro. Hoy, señala Zygmunt Bauman (2008, p. 9), "predomina la desconfianza en los demás y en sus intenciones, así como también una actitud que niega o considera imposible tener fe en la constancia y en la fiabilidad del compañerismo humano".

Esta imposibilidad de confiar en los demás y en especial en los desconocidos, ya que "el desconocido es un agente movido por intenciones que a lo sumo se pueden intuir, pero nunca se conocerán a ciencia cierta" (Bauman, 2008, p. 27), es lo que ha llevado a la generación de círculos de confianza, que dan cuenta de una diferenciación entre los miembros de la familia y los otros, aquellos que están fuera del círculo familiar.

Según Rorty (1995) en los círculos de lealtad o círculos de confianza que se construyen en determinadas situaciones, los "otros" incluso pueden quedar excluidos del círculo de obligaciones de los "nosotros". Existiría una relación elástica de confluencia entre círculos de confianza más cercanos o más lejanos. Dependiendo de la situación unas personas pueden estar dentro del círculo de los "nuestros" y otras veces fuera y viceversa. Nuestra lealtad, sostiene Rorty (1995, p. 105), a los

Grupos ampliados se debilitará, e incluso desaparecerá, cuando las cosas se pongan realmente feas. En esas circunstancias gente a la que alguna vez consideramos como

uno de nosotros resultará excluida. Compartir la comida con gente empobrecida en la calle es natural y correcto en circunstancias normales, pero quizá no en medio de una hambruna en la que hacerlo supusiera deslealtad con la propia familia. Según las cosas se ponen más feas, los lazos de la lealtad con los que nos son cercanos se estrechan, mientras los que nos unen a los lejanos se relajan.

En este marco de estrechamiento de los círculos en un nosotros cada vez más restringido, la familia se convierte en el mayor y a veces único espacio de real confianza. La familia, indica Lechner (2002a, p. 9) es “el último refugio frente a una sociedad agresiva y despiadada. Ella operaría como una fortaleza que defiende al individuo acosado en contra del mundo social [...] considerando su función en las estrategias de repliegue a-social”. Si bien todavía sigue siendo habitual escuchar hablar y leer en la prensa que la familia está en crisis, que está pronta a desaparecer; no obstante, se reitera en numerosas encuestas que ella constituye el grupo humano donde se deposita mayormente la confianza. En la Encuesta Nacional de Juventud en Chile (Injuv, 2009), el 81,5% de los jóvenes en el país, la califican como de alta confianza (porcentaje nota 8 a 10 donde 10 es “muchísima confianza” y 1 “poca confianza”).

Sin embargo, si bien la respuesta espontánea y transversal a todos los niveles socioeconómicos de que es en la familia en quien más se confía, ello no puede entenderse desde categorías antiguas de cómo se entendía la familia hace ya una década. Como lo indica Lechner (2002b, p. 54), “la familia estaría cambiando. Si antes su relevancia residía en el papel intermediario (de solidaridad y socialización) entre individuo y sociedad, ahora ella estaría suplantando la vida social. La familia parecería funcionar como un sucedáneo de sociedad”. A lo que puede agregarse lo señalado por Lipovetsky (1994, p. 162):



La confianza: un eslabón necesario entre el clima escolar y el logro de una mayor democracia

Lejos de ser un fin en sí, la familia se ha convertido en una prótesis individualista en la que los derechos y los deseos subjetivos prevalecen sobre las obligaciones categóricas. Durante mucho tiempo los valores de autonomía individual han estado sujetos al orden de la institución familiar. Esa época ya ha pasado [...]. Ya no se respeta la familia en sí, sino la familia como instrumento de realización de las personas, la institución "obligatoria" se ha metamorfoseado en institución emocional y flexible.

Detrás de esta conducta de retracción social, de encerrarse, hay también un cierto convencimiento de que uno está solo contra las distintas instituciones sociales que operan en el país: no se puede confiar en las instituciones del sistema político (que están repletas de corruptos, dirán muchos), del sistema de justicia (que solo favorece al poderoso, sentencian otros), del sistema de salud (que no atiende en forma oportuna, dando cuenta de su experiencia algunos), del sistema escolar (por su falta de equidad en la entrega de calidad, por la vivencia de la mayoría) y del sistema de seguridad ciudadana (por el actuar prejuicioso de la policía, por las propias constataciones de muchos).

En Chile, los estudios más recientes del PNUD, dan cuenta de que las evaluaciones de los actores públicos sobre la sociedad chilena y su desarrollo son ambivalentes:

El país presenta muy buenas cifras macroeconómicas, con un crecimiento del 6%, muy superior al promedio mundial. La tasa de desempleo cae bajo el 7%, y se observan aumentos considerables en el nivel de inversión y emprendimiento. Estas cifras son consistentes con una evolución positiva del Índice de Desarrollo Humano (que refleja los avances del país en los ámbitos de salud, educación e ingresos) y que ha pasado de 0,630 en 1980 a 0,805 en 2011, lo que sitúa al país en el primer lugar de América Latina. Sin embargo, estas cifras se acompañan de un malestar social que sorprende por la diversidad de sus aspiraciones y por su ubicuidad. En

cada hecho social de protesta —desde los referidos a aspectos micro a los temas macrosociales— se advierte la estructura de una insatisfacción o un malestar con la sociedad. En la mayoría de ellos aparece como telón de fondo el fenómeno de la desigualdad. (PNUD, 2012, p. 17)

De aquí la importancia, agrega el PNUD, de repensar el desarrollo desde la subjetividad de las personas, situando en el centro de la discusión, la noción de *bienestar subjetivo*. En cuanto objetivo del desarrollo, “esta noción alude a que la sociedad genere las condiciones necesarias para que las personas se sientan satisfechas, tanto con sus vidas como con la sociedad en que despliegan esas vidas” (PNUD, 2012, p. 17).

Pareciera ser que otros logran los beneficios del desarrollo y el avance del país, y son estos, los que pueden hacer un uso confiado de las instituciones en todo y cada uno de los ámbitos de la vida en sociedad. Nuevamente volvemos a la distinción entre “nosotros” y “otros”; pero en este caso el “nosotros” da cuenta principalmente de un sentimiento de exclusión de un “nosotros-país”, de una imposibilidad de acceder a los beneficios de las instituciones de la sociedad que parecieran estar reservadas para otros.

Muchos de los cambios y logros del país no resultan significativos para una mayoría en su vida cotidiana, incluso la aceptación de cierto éxito de otros, puede llevar a una mala imagen de sí mismo como “perdedor”. Se tiende a ver como ajeno lo que algunos aplauden y confían, es algo de “otros”; pero no de un nosotros, ya que no se sienten parte de ello. Lechner (2002a, p. 4) dice al respecto “tienden a vivirlos (sufrirlos) como fuerzas ajenas y hostiles que avanzan ciegamente a sus espaldas”.

En este sentimiento de inseguridad y desconfianza social, hay una experiencia subjetiva, pero también se

debe reconocer mucha base real, que lleva a que especialmente los más pobres vean que existe una gran brecha, una disparidad incluso, entre los avances exitosos del desarrollo socioeconómico del país y los beneficios personales de dichos avances.

En palabras de Jesús Martín-Barbero, estamos atravesando

De una *sociedad integral*, en el sentido de que era una sociedad que buscaba integrar en ella al conjunto de la población, a todos, aun cuando fuera para explotarlos, pues eso significaba que les hacía trabajadores, les daba un trabajo, sin lo cual no había manera de expropiar su plusvalía [...] [a un] nuevo modelo de sociedad de mercado neoliberal, que es la *sociedad dual* —de integrados y excluidos— en la que el mercado pone las lógicas, y mueve las claves de la conexión/desconexión, inclusión/exclusión, social.

[...]

Es la sociedad, que Margaret Thatcher fue la primera en legitimar, después de ganar la larga batalla contra los sindicatos mineros, al afirmar que dos tercios de la sociedad inglesa podrían seguir llevando una vida digna de ingleses sólo si el otro tercio quedaba fuera. Lo que si hubiera sido dicho para América Latina habría significado que nuestra sociedad debe excluir dos tercios para que el otro tercio lleve una vida digna de humanos. (2004, p. 33)

En esta *sociedad dual* —de integrados y excluidos— se ha generado un proceso de individualización, donde los intereses inmediatos hacen de la vida por sobre todo una crónica del yo, donde hay una continua alegoría del esfuerzo personal sin reconocer a otros, ni a la sociedad, un aporte en los logros alcanzados. Estas transformaciones en curso en nuestras sociedades contemporáneas, a juicio de Bajoit (2010, p. 161):

Constituyen mutaciones de fondo dentro del sistema cultural, originadas por el predominio del Individuo-Sujeto-Actor (ISA), juntamente con sus preceptos básicos, en todos los ámbitos de la vida social. Hemos pasado de la tiranía de la razón a la tiranía del gran ISA, que nos impone una nueva "Tabla de la Ley" donde figuran una serie de derechos-deberes como el de autorrealización personal, el de libre elección, el de búsqueda del placer inmediato y el de seguridad frente a los riesgos y amenazas exteriores. Pero como estos derechos-deberes son en parte contradictorios y están sembrados de trampas, su cumplimiento genera en los diversos individuos tensiones psíquicas que afectan el equilibrio entre las diversas zonas de su identidad personal.

Consideraciones desde la educación frente a la baja confianza en los demás

Si bien la evidencia empírica indica cierta estabilidad en la propensión a confiar y/o desconfiar en los demás, la confianza es algo cultural, modelado por las experiencias históricas de los pueblos y, como tal, sujeto a variación, pero esa variación o cambio, no es posible en el corto ni el mediano plazo. Son cambios lentos. No obstante, los gobiernos pueden hacer mucho para generar confianza y una de las vías para este propósito es la educación. Las instituciones educativas junto el incremento del capital humano pueden también aumentar la confianza de la población.

En estudios que han buscado asociación entre confianza social y factores que la favorecen, la variable educación es la más importante de todas:

Estudios comparativos han demostrado consistentemente que la educación es la mejor variable para predecir confianza en cualquier lugar [...] cuanto más grande sea el nivel individual de educación, mayor probabilidad habrá de confiar en otros y de apoyar normas de comportamiento cívico en relaciones interpersonales. (Power, 2002, p. 104)

Más aún, la confianza en su relación con la educación no se agota en el tema de una mayor cobertura educacional, sobre todo posee una significativa responsabilidad en hacer de la educación una escuela de formación ciudadana. A juicio de CEPAL y OIJ (2008, p. 328), las políticas de fortalecimiento de la cohesión social deberían articularse “en torno de dos objetivos fundamentales: el cierre de brechas objetivas y materiales (pobreza y desigualdad de ingresos y oportunidades) y el mayor sentido de pertenencia respecto de una comunidad o un proyecto compartido”. En ambas tareas necesarias, se resalta como un objetivo fundamental la formación de confianza y con ello de ciudadanía.

La cohesión social, como enfatiza el texto de CEPAL y OIJ (2008, p. 327):

Hace referencia a la eficacia de los mecanismos formales de inclusión social, como también a los comportamientos y valoraciones de los sujetos que forman parte de la sociedad. Los mecanismos de inclusión son el empleo, la educación, la titularidad de los derechos y políticas pro equidad, por el bienestar y la protección social. Por su parte, los comportamientos y valoraciones subjetivas abarcan una amplia gama de aspectos, tales como la confianza en las instituciones, el capital social, el sentido de pertenencia y la solidaridad, las normas de convivencia y la participación de la ciudadanía.

Para abarcar ambos objetivos, la formación ciudadana necesariamente deberá ser entendida como lo plantea Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008, p. 37), como socialización política de la juventud:

Es decir, que la formación ciudadana (socialización política) no se relaciona con los discursos y prácticas de adhesión a los sistemas políticos formales (por ejemplo, comportamiento de voto), sino a la configuración de subjetividad política, en procesos que aproximan los sentidos y las prácticas de acción política, vividas y narradas, en sus contextos de actuación a un orden social

democrático, tanto a nivel micro como a nivel macro, regido por principios de igualdad, justicia y libertad, en escenarios de pluralidad centrados no en la diferencia sino en la distinción, no en la igualdad jurídica sino en las oportunidades reales de existencia en común, en el reconocimiento de la dialéctica entre la diversidad propia de las múltiples condiciones identitarias que representan los roles que se recuperan y explicitan en la constitución de subjetividad y la igualdad como condición de reconocernos en el nosotros, en la comunidad, pertenecientes a un país, a un continente.

No obstante esta reconocida importancia de la escuela como lugar de construcción de ciudadanía y con ello de confianza social, estudios como el de María Leonor Conejeros, Jorge Rojas y Teresa Segure (2010, p. 30), indican que "la confianza, componente constituyente del capital social, no es considerada como un pilar central de las políticas educativas y proyectos educativos de los establecimientos educacionales y no se desarrolla ni trabaja explícitamente, manteniéndose a nivel 'invisible'". Es más, María Leonor Conejeros, Jorge Rojas y Teresa Segure (2010, p. 44) agregan al momento de concluir:

De la investigación realizada, la confianza resulta un bien escaso en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que impacta negativamente en la motivación por aprender del joven y de enseñar del profesor. Los jóvenes confían más en sí mismos que el sistema en ellos y ellas, lo que en sí constituye un problema a resolver y un desafío a enfrentar.

En un texto anterior de María Leonor Conejeros (2005, p. 115), ya se había sostenido, que los directivos de los establecimientos escolares

Reconocen que la confianza es un elemento básico fundamental para generar vínculos y se refleja en valores como la participación, el diálogo, la fraternidad, etc., pero que no existe como pilar del sistema educativo y no se le concede un lugar importante como base de



La confianza: un eslabón necesario entre el clima escolar y el logro de una mayor democracia

la gestión, la salud organizacional y conformación de equipos de trabajo.

En la tarea de construcción de confianza en la educación, un elemento fundamental será el trabajo que se pueda realizar a nivel de clima escolar. De acuerdo a una de las definiciones de mayor consenso, la del National School Climate Council, citado por Thapa y Cohen (2013, p. 358), “el clima escolar se basa en los patrones de las experiencias de la vida escolar de la gente y refleja las normas, metas, valores, relaciones interpersonales, las prácticas de enseñanza y aprendizaje y las estructuras organizativas”. A su vez, agrega el mismo Consejo:

Un clima escolar positivo sostenible, promueve el desarrollo juvenil y el aprendizaje necesario para una vida productiva y la contribución y satisfacción con la sociedad democrática. Este clima incluye normas, valores y expectativas que apoyan a las personas para que se sientan socialmente, emocionalmente y físicamente seguras. La gente está comprometida y es respetada. Los estudiantes, las familias y los educadores trabajan juntos para desarrollar, vivir y contribuir a una visión compartida de la escuela. El modelo educativo cultiva una actitud que hace hincapié en los beneficios y la satisfacción del aprendizaje. Cada persona contribuye a las operaciones de la escuela, así como el cuidado del medio ambiente físico.

El clima escolar, como más de un autor lo sugiere alude siempre a una variable social, desde ahí que no son pocos los que sugieren la noción de *clima social escolar* (Cornejo, y Redondo, 2001). Es una relación vivida y emergentemente mediada por la institución escolar, de ahí el carácter intersubjetivo del clima escolar, que permite sostener, como afirman Mena y Valdés (2008, p. 4), “el clima de una organización nunca es neutro, siempre impacta, ya sea actuando como favorecedor u obstaculizador del logro de los propósitos institucionales”. De esta forma, como agregan las mismas autoras:

Los climas escolares positivos o favorecedores del desarrollo personal son aquellos en que se facilita el aprendizaje de todos quienes lo integran; los miembros del sistema se sienten agradados y tienen la posibilidad de desarrollarse como personas, lo que se traduce en una sensación de bienestar general. (Mena y Valdés, 2008, p. 4)

Para el logro de este “clima positivo”, una tarea fundamental del establecimiento educacional es trabajar en la construcción de confianza entre las personas.

En esta perspectiva, la educación enfrenta, en el campo de construcción de confianza, para que ella a su vez sea un factor principal en la construcción de una sociedad más democrática, un conjunto importante de desafíos, los cuales se pueden listar a modo de conclusión de esta revisión bibliográfica: a) aprender a confiar en los jóvenes, para que ellos aprendan a confiar en los demás; b) relevar la centralidad en el quehacer educativo de una antropología explícita, donde los jóvenes reconozcan la igual dignidad de todos los seres humanos y aprendan desde ella a confiar en la diversidad; c) que la escuela sea un espacio para experimentar la asociatividad, para que desde la reflexión de dicha experiencia se crezca en confianza en los otros y d) hacer de la educación un lugar privilegiado para aprender a vivir en una sociedad cambiante, acrecentando la confianza en sí mismo y en el futuro.

Reforzar la confianza en el estudiante, para que confíe en los demás

En la cotidianidad de la realidad educativa, indica Eduardo Arias (2003, p. 1), existe un verdadero juego de confianza entre maestro y alumno, que posibilita distintos escenarios:

Un primer escenario es cuando hay confianza entre maestro y alumno; aquí se puede pensar en que se dará

una cooperación benéfica para ambos, ya que se ahorrarán esfuerzos y generarán una sinergia cuyo resultado es mayor que la suma de las partes. Un segundo escenario es cuando uno confía y el otro no; aquí podemos pensar que la mayoría de los beneficios educativos van hacia el que actúa con desconfianza, pues al distorsionar los propósitos del proceso engaña al otro haciendo que trabaje más a su favor, quitándole al otro sus beneficios y hasta dañándolo. El tercer escenario consiste en que ambos desconfían de los beneficios educativos previstos y cabe pensar que los resultados serán muy pobres o hasta nulos, pues ambos terminan por engañarse mutuamente.

En Chile pareciera ser que hay un importante camino ya avanzado en este campo, al menos de parte de los jóvenes, que indican —consistentemente (en varias mediciones sucesivas)— una muy alta confianza en la escuela y en sus profesores, lo que constituye un dato relevante que requiere ser cuidado y reforzado. En la última Encuesta Nacional de Juventud (2009), el 31 % de los jóvenes indican una alta confianza en la escuela o liceo (en una escala de 1 a 10, colocan nota a la escuela 8 a 10), convirtiéndose junto a las universidades en las instituciones en las cuales más confían los jóvenes; a su vez, el 32,4 % indican confiar en los profesores (también colocando nota 8 a 10), quedando solo debajo de la alta confianza en la familia, las amistades, los compañeros/as de estudio o trabajo.

Reforzar la confianza entre profesores y estudiantes exige, junto a un mayor reconocimiento del joven, un diálogo también diferente. La confianza entre jóvenes y adultos, indica Teresa Ríos (2006, p. 16), se construye a través del “lenguaje de la escucha”. La confianza real, aquella que no se explica porque constituye una experiencia que se transmite a través de acciones, es la base fundamental —indica la autora— para romper el círculo vicioso que mantiene desconectado al mundo adulto del mundo joven:

El joven quiere ser digno de la confianza de sus profesores, pero necesita también creer en sus profesores, creer que éstos están ahí con ellos, que son parte comprometida en su presente porque “*confían tanto*” en los y las jóvenes a los cuales enseñan, que los y las jóvenes sienten que “*tienen un compromiso con ellos*”.

A este respecto, agrega Emilio Tenti Fanfani (2012, p. 203):

Si el docente no entiende y desvaloriza el lenguaje y los gustos de los jóvenes, así como sus consumos culturales, formas de autopresentación física, etc., corre el riesgo de que el alumno lo desconozca y no reconozca como una autoridad digna de ser escuchada y creída. Esto es grave, porque no hay relación pedagógica eficaz sin autoridad pedagógica, es decir, sin respeto, reconocimiento, confianza del alumno hacia su profesor. La autoridad es el resultado de una relación y no una sustancia que es poseída u otorgada por alguien. Por el contrario, es una laboriosa y frágil construcción social que es preciso producir y reproducir cotidianamente.

Reconocer la igual dignidad de todos los seres humanos, para aprender a confiar en la diversidad

Hoy la educación releva mucho, más que antes, la diversidad, lo que desde luego es un avance significativo. Quedó atrás el discurso de la homogeneidad para ingresar al de la diversidad, donde se reconoce que cada estudiante tiene necesidades educativas y características propias, fruto de su procedencia sociocultural y sus condiciones personales en cuanto a motivaciones, competencias e intereses, que mediatizan los procesos de aprendizaje haciendo que sea único e irreplicable en cada caso. Las diferencias son una condición inherente al ser humano y, por tanto, la diversidad está dentro de lo “normal”.

No obstante lo anterior, como afirma Francesc Carbonell (2003, p. 163), es absolutamente necesario tener presente

Que educar el respeto a la diversidad sin profundizar en la consolidación de la convicción de la igualdad en dignidad de las personas puede ser, no sólo un trabajo poco efectivo, sino que, puede abocar a resultados contrarios a los previstos.

En esto indica el autor se debe partir por el principio y el principio, es que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. El diálogo solo es posible entre iguales,

Los que se sienten superiores no dialogan: ignoran, menosprecian o dan órdenes. Aquellos a los cuales se hace sentir inferiores, tampoco pueden dialogar ya que sólo se les dejan dos caminos: la sumisión y la rebelión. (Carbonell, 2003, p. 164)

Aquí hay otro desafío fundamental a la educación, volver a su sitio la importancia de la concepción antropológica que inspira al proyecto educativo. No bastan los proyectos educativos centrados únicamente en la adquisición de conocimientos y habilidades, que denotan un claro reduccionismo antropológico, ya que conciben la educación preponderantemente en función de la producción, la competitividad y el mercado. Los proyectos educativos deben fundamentarse en una concepción antropológica que releve la igualdad entre los seres humanos, ya que ello constituye un requisito para aprender a respetar y confiar en la diversidad.

Experimentar la asociatividad, para crecer en confianza en los otros

El capital social, señala Robert Putnam (2004), se define como el capital que está conformado fundamentalmente

por el grado de confianza existente entre los actores de la sociedad, las normas de comportamiento cívico practicadas y el nivel de asociatividad. Estos elementos muestran la fortaleza y riqueza del tejido social, de aquí que cohesión social, confianza y capital social, sean conceptos íntimamente asociados, y sean a su vez, pilares fundamentales, indica Denise Helly (2003), de una sociedad democrática moderna. La participación de ciudadanos en los asuntos públicos, en la vida de la comunidad y el desarrollo de la sociedad, requieren de un sentido de pertenencia, de una confianza entre los habitantes de una nación, que se exprese en redes, en tejido social, que dé cuenta de una cohesión entre sus miembros.

En esta perspectiva, las organizaciones voluntarias son un instrumento para la formación de capital social ya que, en virtud de repetidas interacciones, se facilitan las conexiones sociales y la cooperación y con ello se construye confianza entre sus miembros, de esta forma las asociaciones serían un mecanismo pedagógico con funciones de conversión de la confianza interpersonal en confianza generalizada. Es cierto que no todas las asociaciones muestran las mismas cualidades de fomento a conductas, actitudes y valores de civilidad que faciliten la generalización de la confianza hacia las instituciones y estimulen el compromiso cívico, de aquí también, como en muchos otros campos, la importancia de la reflexión de la experiencia. La experiencia de la organización posee un valor en sí misma, pero la reflexión de dicha experiencia es la que ayuda a crecer en confianza hacia los otros.

El desafío a la educación en este campo es facilitar la organización entre los estudiantes y la participación en el propio establecimiento educacional, como camino para crecer en confianza. La confianza, como señala Gérard Marandon (2003, p. 90) es un recurso extraño, "es un

recurso que aumenta con el uso en vez de disminuir. Por otro lado, la confianza es un recurso autogenerativo y progresivamente acumulativo [...] se desarrolla a través de las transacciones y mientras se desarrollan las relaciones interpersonales”.

La formación ciudadana y la solidaridad guiada pedagógicamente parecen ser el camino para una sociedad mejor y una confianza mayor entre las personas. Donde, desde el gesto espontáneo de preocupación por el otro, pasando por la solidaridad organizada que busca responder a las necesidades de los demás, se avance hasta el compromiso solidario de transformar las estructurales sociales que sean injustas.

Acrecentar la confianza en sí mismo y en el futuro, para aprender a vivir en una sociedad cambiante

La realidad actual tiene como una de sus características más notorias en la vida juvenil la ruptura de la linealidad. Hoy ya no se avanza en forma gradual y paulatina ni por un “camino” previamente ya determinado, en una sucesión de acontecimientos que inevitablemente todo joven, por el solo hecho de ser joven, debe avanzar. Hoy los niveles de incertidumbre que implican una continua toma de decisiones; las intercomunicaciones a nivel mundial que borran las fronteras socioculturales de las naciones (con ello también de las tradiciones) y las exigencias de la sociedad del conocimiento, que llevan a la necesidad de prepararse durante toda la existencia (lo que imposibilita hablar de un camino ya recorrido), hacen de la vida de los jóvenes una experiencia distinta a la vivida en la juventud de los que hoy son adultos y con un requerimiento mucho mayor de una gestión de sí mismo que antes.

Asistimos, como sostiene Lahire (2004), al reemplazo del actor caracterizado por la unicidad, por el "actor plural". El primero es el portador de un *habitus* en el sentido de Bourdieu, donde el vínculo con lo social es permanente y duradero, propio de determinados momentos históricos y/o determinadas formaciones sociales (sociedades tradicionales o grupos internamente muy homogéneos); mientras que el "actor plural", se sitúa en sociedades más complejas, donde la alta diferenciación de instituciones y actividades promueve diferentes principios de socialización, que pueden llegar a ser conflictivos o contradictorios entre sí.

Si bien no se puede dejar de reconocer que hay numerosas e importantes condicionantes, las trayectorias de las personas ya no son necesariamente lineales y menos predecibles. La pertenencia a un mismo grupo social, o cierta disponibilidad de capitales económicos, sociales, culturales o simbólicos no permiten en la actualidad predecir del todo una trayectoria. Es difícil en una sociedad tan cambiante predecir el futuro de la misma contando solo con el conocimiento de su origen. Hoy los jóvenes están en condiciones de producir y/o recurrir a un conjunto cada vez más amplio de dispositivos para avanzar en espacios cada vez más abiertos.

En este marco el desafío de la educación es entregar herramientas más efectivas para orientar la construcción de futuro de los estudiantes. La tarea de la escuela no solo es conocer y aportar al desarrollo de los potenciales de los jóvenes, sino también entregarles confianza. El compromiso de los profesores, dice Ricardo Hevia (2006, p. 75) "no es el de '*pasar materia*' y entregar información, sino de generar conocimiento, que verdaderamente produce confianza y facilita moverse en el mundo". Dado que

Desde la confianza o la desconfianza nos situamos en el mundo de una manera diferente: en un mundo más abierto y desprotegido, o en uno más hostil y amenazante [...]. Si la confianza posee el efecto de disolver el miedo, de permitirnos mirar el futuro con optimismo, de reducir la incertidumbre y disminuir la complejidad, la confianza es un requisito fundamental para actuar. El temor y la desconfianza inhiben, paralizan; la confianza nos pone en movimiento y dinamiza nuestra capacidad emprendedora. (Hevia, 2006, p. 74)

Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina, H., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las Tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43.
- Arias, E. (2003). Educación y el juego de la confianza. *Seminario de Sociedad y Educación*. Recuperado de: <http://catamarcaemprende.com/wp-content/uploads/2007/03/educacion.pdf>
- Bajoit, G. (2010). La renovación de la sociología contemporánea: la tiranía de "Gran ISA". En G. Giménez (ed.), *La sociología hoy: debates contemporáneos sobre cultura, individualidad y representaciones sociales*. Santiago de Chile: Ed. UCSH.
- Bajoit, G., y Franssen, A. (1995). *Les Jeunes dans la Compétition Culturelle. Sociologie d'aujourd'hui*. París: Presses Universitaires de France (PUF).
- Bauman, Z. (2008). *Confianza y temor en la ciudad*. Barcelona: Ed. Arcadia.
- Beck, U. (2001). Vivir nuestra propia vida en un mundo desbocado: individuación, globalización y política. En A. Giddens y W. Hutton (eds.) *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Barcelona: Ed. Tusquets.
- Carbonell, F. (2003). Sobre la imposibilidad de educar confianza, suposiciones y propuesta para una educación intercultural. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 61-62, 155-176.

- CEPAL (Enero, 2007). *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe* (LC/G.2335). Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL (2010). *Cohesión social en América Latina. Una revisión de conceptos, marcos de referencia e indicadores* (LC/G.2420). Santiago de Chile: Autor.
- CEPAL (2011a). *Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe*. Recuperado de: www.eclac.cl/
- CEPAL (2011b). *Panorama social de América Latina*. Recuperado de: www.eclac.cl/
- CEPAL-OIJ (Octubre, 2008). *Juventud y cohesión social en Iberoamérica: Un modelo para armar* (LC/G.2391). Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Cieplan-IFHC (2008a). *Polarización económica, instituciones y conflicto. Dinámicas de la cohesión social latinoamericana*. Santiago de Chile: Ed. Uqbar.
- Cieplan-IFHC (2008b). *Redes, Estado y mercado. Soporte de la cohesión social latinoamericana*. Santiago de Chile: Ed. Uqbar.
- Cieplan-IFHC (2008c). *Vínculos, creencias e ilusiones. La cohesión social de los latinoamericanos*. Santiago de Chile: Ed. Uqbar.
- Cieplan-IFHC (2007). *Encuesta de cohesión social en América Latina* (ECosociaAL 2007). Recuperado de: www.ecosocialsurvey.org
- Conejeros, M. L. (2005). La confianza desde la institucionalidad educativa: visión de los Directores/as Educacionales. *Revista Perspectiva Educativa*, 2(46), 11-26.
- Conejeros, M. L., Rojas, J. y Segure, T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Revista Perfiles Educativos*, 32(129), 30-46.
- Cornejo, R. y Redondo, M. J. (Octubre, 2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 15, 11-52.
- Flaco-Ipsos (2010). *Estudio de Opinión Pública en Latinoamérica 2009- 2010: Gobernabilidad y Convivencia Democrática en América Latina*. Costa Rica: Trabajo auspiciado por la

- Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), publicado por la Secretaría General de Flacso.
- Hardin, R. (2010). *Confianza y confiabilidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Helly, D. (2003). Social cohesion and cultural plurality. *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, 28(1).
- Hevia de la Jara, F. (2006). ¿Cómo construir confianza? Hacia una definición relacional de la confianza social. En A. Hernández Baqueiro (Coord.), *Transparencia, rendición de cuentas y construcción de confianza en la sociedad y Estados mexicanos* (pp. 15-35). México: Ed. Instituto Federal de Acceso a la Información (IFAI).
- Hevia, R. (Febrero, 2006). Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza. *Revista PREALC*, 2, 70-75.
- Injuv (2009). *VI Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de la Juventud.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Ed. Bellaterra.
- Latin American Public Opinion Project (LAPOP) (2010). *Cultura política de la democracia, 2010 Consolidación democrática en las Américas en tiempos difíciles: Informe sobre las Américas*. Washington DC: Editado por Seligson, Mitchell A. y Smith, Amy Erica del Proyecto de Opinión Pública de América Latina. Recuperado de: <http://www.vanderbilt.edu/lapop/>
- Latinobarómetro (Diciembre, 2010). *Informe 2010*. Santiago de Chile. Recuperado del banco de datos en línea: www.latinobarometro.org
- Lechner, N. (2002a). *La recomposición del nosotros. Un desafío cultural. Discusión de resultados de informe del desarrollo humano de 2002 del PNUD*. Recuperado de: <http://www.desarrollohumano.cl/pdf/2002/05.pdf>
- Lechner, N. (2002b). Los desafíos políticos del cambio cultural. *Revista Nueva Sociedad*, 184, 46-65.
- Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Ed. Anagrama.

- Luhmann, N. (1996). *Confianza*. México: Ed. Antropos/Universidad Iberoamericana.
- Marandon, G. (2003). Más allá de la empatía, hay que cultivar la confianza: claves para el reencuentro intercultural. *Revista CIDOB d' Afers Internacionals*, 61-62, 75-98.
- Martín-Barbero, J. (2004). *Crisis identitaria y transformaciones de la subjetividad*. En M. C. Laverde, G. Daza y M. Zuleta (eds.), *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas* (pp. 33-45). Bogotá: Ed. Universidad Central, DIUC, Siglo del Hombre Editores.
- Mena, I. y Valdés, A. M. (2008). Clima social escolar. Documentos Valoras-UC. Recuperado de: <http://valoras.uc.cl/centro-documentacion/documentos-valoras-uc/> el 26 de enero del 2014.
- Mussetta, P. (2006). Dilucidando la confianza: aportes empíricos para esclarecer el fenómeno en México. En A. Hernández Baqueiro (Coord.), *Transparencia, rendición de cuentas y construcción de confianza en la sociedad y Estados mexicanos* (pp. 37-54). México: Ed. Instituto Federal de Acceso a la Información (IFAI).
- Pereda, C. (2009). *Sobre la confianza*. Barcelona: Ed. Herder.
- Power, T. J. (2002). La confianza interpersonal brasileña en perspectiva comparada. En *América Latina Hoy*, 32 (pp. 91-115). Ciudad: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2002). *Desarrollo humano 2002: Nosotros los chilenos, un desafío cultural*. Santiago de Chile: Coordinador Responsable Eugenio Ortega R.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2004). *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas*. Buenos Aires: Autor.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2012). *Desarrollo humano en Chile. Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*. Santiago de Chile: Coordinador Pablo González.
- Putnam, R. (2002). *Solo en la bolera. Colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona: Ed. Galaxia Gutenberg.



La confianza: un eslabón necesario entre el clima escolar y el logro de una mayor democracia

- Putnam, R. (2004). *Education, diversity, social cohesion and "social capital"*. Note for discussion. In Meeting of OECD Education Ministers Raising the Quality of Learning for All 18-19 March 2004/ Dublin.
- Ríos Saavedra, T. (2006). La comprensión del acto de escucha en la educación escolar a partir de la Filosofía reflexiva de Paul Ricoeur. *Revista Polis*, 5(015).
- Rorty, R. (1995). *Pragmatismo y política*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2012). Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones. En E. Tenti Fanfani (coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco.
- Thapa, A. y Cohen, J. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. Recuperado de: <http://rer.aera.net> el 26 de enero del 2014.
- Tilly, Ch. (2010). *Confianza y Gobierno*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Unesco (2007). *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: OREALC/Unesco.





Por una ecología de saberes en la formación de investigadores jóvenes en la Escuela Normal Superior de Villavicencio

Norman Estupiñán Quiñones¹

-
- 1 Posdoctor en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Doctor en Ciencias de la Educación. Área Historia de la Educación Latinoamericana. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Magíster en Administración Educacional Licenciado en Filosofía y Letras. Profesor del doctorado en Ciencias de la Educación - RUDE Colombia. CADE UPTC Tunja. Investigador del grupo de investigación Construyendo Comunidad Educativa. Asesor externo de la Escuela Normal Superior de Villavicencio. Línea de investigación: Interculturalidad, Saberes Locales y Formación de Aprendices de Maestros.



Desafíos para la valoración de los conocimientos locales

Las sociologías de las emergencias consisten en proceder a una ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes de modo que se identifique en ellos las tendencias de futuro (lo "todavía no") sobre las cuales es posible actuar para maximizar la probabilidad de la esperanza en relación a la probabilidad de la frustración. Tal ampliación simbólica es, en el fondo, una forma de imaginación sociológica que se enfrenta a un doble objetivo: por un lado, conocer mejor las condiciones de posibilidad de la esperanza; por otro, definir principios de acción que promuevan la relación de esas condiciones.

(SANTOS, 2005, p. 169)

La existencia de un nexo profundo, que explica los fenómenos superficiales, debe ser recalcada en el momento mismo en que se afirma que un conocimiento directo de ese nexo no resulta posible, existen zonas privilegiadas —pruebas, indicios— que permiten descifrarla.

(GINZBURG, 1989, p. 162)

Los conceptos y reflexiones que a continuación se expresan son producto de una investigación realizada durante un período de veinticuatro meses en la institución, Escuela Normal Superior de Villavicencio (ENSV). Esta institución, como su nombre lo indica, se encuentra ubicada en Villavicencio, capital del departamento del Meta, en el piedemonte de la Cordillera Oriental, a 86 kilómetros, al sur de Bogotá, la capital de Colombia; con una población aproximada de 487.246 habitantes, siendo el centro comercial y cultural más preponderante de la región de los Llanos Orientales colombianos. Son diversas y variadas las instituciones de educación de carácter superior que ofrecen sus programas formativos, entre la que se destacan la Universidad de los

Llanos Orientales, la Escuela Superior de Administración Pública, La Universidad Nacional Abierta y a Distancia, la Universidad Cooperativa de Colombia, La Universidad Santo Tomás y la Corporación Universitaria del Meta, entre otras. En medio de esa diversidad de matices y tendencias educativas se encuentra la ENSV, a la que ya se hizo referencia, la cual viene funcionando desde 1955, sufriendo distintas metamorfosis, hasta el presente, en donde está acreditada para que sus egresados puedan realizar el ejercicio de la docencia en los niveles de pre-escolar y en el ciclo de Educación Básica Primaria, acorde con las disposiciones legales vigentes. De esta forma, su modelo pedagógico que busca construcción *del sí mismo* dentro de una dinámica pedagógica-investigativa, fueron elementos primordiales para averiguar en ella indicios, vestigios, huellas que permitieran inferir otros saberes fuera de los oficiales y otras formas de relaciones con contextos locales.

Ahora bien, reflexionando sobre la necesidad de este ejercicio investigativo, se ha podido constatar, que hay un aspecto que llama poderosamente la atención cuando se incursiona en los estudios recientes (las últimas décadas) sobre los jóvenes, es la poca atención que se dedica en ellos a la forma como se relacionan con el saber y con el conocimiento, en otras palabras, *hay una ausencia notable sobre las prácticas epistémicas, en donde ellos construyen sus ritos de iniciación en el mundo de la producción del conocimiento*. En contraste con lo anterior, abundan las indagaciones, tanto a nivel de América Latina, como en Colombia, en especial, sobre subjetividades, sobre la cultura de la fiesta y su dinámica corporal. Sobre la violencia, el malestar, el ocio y la agresividad, en estos aspectos, es prolija la producción. Aún más, las formas como enfrentan las normas y la “cultura adulta”, ya sea dentro de la escuela o fuera de ella, está teniendo una cuidadosa

atención y dedicación para desentrañar los mecanismos de lo que se ha denominado el mundo de las “pandillas” y las prácticas relacionadas con el satanismo. Las adiciones a las drogas psicodélicas y los estragos causados por las mismas, ocupan un sitio privilegiado en las diferentes investigaciones sobre los jóvenes. Acorde con lo anterior, “la dificultad insoslayable de establecer márgenes fijos naturales al sujeto de estudio, ha llevado a buena parte de los investigadores a situarse en los territorios de los propios jóvenes (el barrio, la calle, el *rock*, el grafiti, las publicaciones subterráneas, los movimientos de protesta), lo que ha dado como resultado una abundante cantidad de libros, reportes, monografías, tesis, videos, que miran al joven como esencialmente contestatario o marginal”. (Reguillo, 2012, p. 28).

En las anteriores dinámicas, estudiosos y pensadores de la vida juvenil, dedican sus esfuerzos y capacidades desde diversas disciplinas como la sociología, la psiquiatría, la pedagogía, la psicología, la antropología, en una multiplicidad de ramificaciones de las ciencias sociales, médicas y humanísticas. Pero la vida abnegada de los jóvenes, las dinámicas del voluntariado, las organizaciones en donde prestan invaluable servicios a la comunidad, las actividades deportivas, literarias y culturales y la formación en instituciones encargadas de formar a las y a los jóvenes como investigadores para el oficio de enseñar, quedan relegadas y silenciadas frente a la profusión de las anteriores manifestaciones.

Otro de los grandes silencios está relacionado con los enfoques epistemológicos y metodológicos privilegiados. Si bien es cierto que las ciencias sociales en la actualidad están en un proceso de apertura hacia nuevas perspectivas epistemológicas, ontológicas y metodológicas, todavía hay vacíos que deben ser llenados con

nuevas propuestas y nuevas perspectivas. Uno de los grandes desafíos es, entonces, apartarse, lo más posible, de los dictámenes del positivismo, que mantuvieron a las ciencias naturales prisioneras de la fragmentación y de la imitación. Esto indica que ellas deben mirar hacia el entrelazamiento en los bordes con otros saberes y al intercambio de discursos y sensibilidades con otras manifestaciones culturales como el arte, la literatura, el cine y los medios de comunicación, entre otros. Lo anterior, es indicativo de que hay que desplegar nuevas modalidades para explorar aspectos de lo social que han sido poco investigados, poco indagados, a lo cual, Boaventura De Sousa Santos lo denomina "ausencias". Entonces, como él lo propone, "hay que hacer que lo que está ausente esté presente, que las experiencias que ya existen pero son invisibles o no creíbles estén disponibles; o sea, transformar los objetos ausentes en objetos presentes" (Santos, 2005, p. 26). En este sentido, la investigación realizada tomó esta orientación para darle sentido y aplicabilidad en las dimensiones específicas de una institución escolar formadora de jóvenes para realizar procesos de investigación en el oficio de enseñar.

Tres perspectivas categoriales entrelazadas acompañaron y respaldaron el proceso investigativo. En primer lugar, lo que denomina Ernst Bloch como el "todavía no". En segundo aspecto, lo denominado por Paulo Freire, como, "lo inédito viable" y en tercer término lo sustentado por Hugo Zemelman como "lo dado y lo potencial". Todas estas categorías apuntan hacia una conciencia anticipatoria, hacia un futuro abierto, hacia un horizonte de proyecciones; teniendo como fundamento, como punto de arranque, el presente vivido, el ahora lleno de riquezas y de posibilidades. Este enjambre epistemológico, queda inscrito en una categoría envolvente denominada incompletud, en donde la realidad es concebida como

inacabada, abierta, en un proceso que se está haciendo, cargada, naturalmente, de historicidad y henchida de esperanza, pero no como sueño ilusorio, sino como conciencia anticipatoria. "El elemento anticipador actúa así en el campo de la esperanza" (Bloch, 2004, p. 35), engendrando, de este modo, la utopía, que, "además del sentido corriente, justificadamente peyorativo, posee otro sentido, que no es de ninguna manera necesariamente abstracto o está divorciado de la realidad, sino, al contrario, dirigido centralmente a la realidad: el sentido de un adelantamiento del curso natural de los acontecimientos" (Bloch, 2004, p. 36). Esa realidad, por lo tanto, como inacabada, como proceso, engendra la conciencia utópica que niega lo estático y se inscribe en la dimensión de lo posible: es decir, está allí, pero todavía no lo hemos hecho consciente, no ha sido cartografiado, en otras palabras, no es nuestra, convirtiéndose así, en un lugar *por-crear*.

Este lugar *por-crear*, en el universo conceptual de Paulo Freire, se transforma en un valor pedagógico, como es la Pedagogía de la Esperanza, que imbricado en "las situaciones límites", engendra lo "inédito viable". De este modo, los hombres no llegan a trascender las "situaciones límites" ni a descubrir y divisar más allá de ellas y, en relación contradictoria con ellas, el inédito viable" (Freire, 1998, p. 121). La esperanza, como condición necesaria, no es suficiente, se necesita de la praxis que lo alimente y le de las condiciones suficientes para la transformación de la realidad. Pero, la pedagogía de la esperanza, "que, emergiendo de la realidad y volviendo permanentemente a ella, perfila conjeturas, diseña anticipaciones del mundo nuevo" (Freire, 1993, p. 38).

El aporte de Hugo Zemelman está dado por la perspectiva de "lo dado y lo potencial". La realidad, entonces, es concebida como un producto histórico, como acon-

tecer, como proceso en permanente construcción. Esa realidad, es la convergencia entre lo dado y lo potencial, por eso es inacabada, porque siempre es posible que se construya algo que antes no se había dado, lo cual “implica entender cualquier determinación como inacabada, abierta a nuevas realidades, susceptibles de enriquecer las determinaciones establecidas”. (Zemelman, 2003b, p. 23). Lo determinable será lo indeterminable de lo determinado, como expresión de futuro, engendra la potencialidad, como dinamismo, como advenimiento de lo nuevo “concebido como incompletud de lo dado-pensado, y que se abre hacia una potencialidad de predicados y predicados en acciones posibles” (Zemelman, 2003b, p. 135).

Por lo consiguiente, *la emergencia de lo nuevo surge como elemento que atraviesa los anteriores conceptos. Las emergencias son cualidades nuevas cargadas de continuidades y discontinuidades*. Son indicios de futuros posibles, en donde se entrecruzan sentidos, significados y conflictos de diferentes órdenes; por lo tanto, este elemento se hace perentorio en los estudios de las ciencias sociales. En palabras de Zemelman “se requiere reconstruir lo emergente desde sus síntomas para captar lo soterrado que surge como posibilidad, tanto en el momento como en el horizonte del desenvolvimiento histórico. Lo anterior plantea la noción de incompletud de lo dado y del propio sujeto. Emergencia e incompletud conforman espacios para el sujeto que son la vida vivida en la tensión que la despliega: el permanente estarse haciendo” (Zemelman, 2007, p. 28).

En esta misma dirección apunta Santos (2010), cuando afirma que “La sociología de las emergencias consiste en la investigación de las alternativas que caben en el horizonte de las posibilidades concretas”; entonces, el

autor que acabamos de citar nos presenta una propuesta sumamente provocadora. Nos invita a preguntarnos por: “cuáles son las señales, pistas, latencias, posibilidades que existen en el presente que son señales de futuro, que son posibilidades emergentes que son “descredibilizadas” porque son embriones, porque son cosas no muy visibles” (Santos, 2005, p. 30).

Rutas metodológicas

Acorde con los anteriores espacios analíticos, es conveniente señalar el sustento metodológico que le dio sentido y orientación a esta investigación: se preguntó, por los indicios, por las pistas y por las huellas que pudieran indicar si las y los jóvenes que se están formando en su etapa inicial para el oficio de enseñar, la ecología de los saberes es un elemento primordial de dicha formación. Esto significó escudriñar en el contexto institucional sobre las prácticas, sobre los documentos, sobre las intencionalidades y sobre los discursos de los actores involucrados en los mismos, quienes son los que las viven y actúan, ya sea en forma consciente o inconsciente. Acompañado de Ginzburg (1989) y de Aguirre (2012), se hizo propia la estrategia indiciaria del conocimiento, definida por este último, de la siguiente manera: “...un indicio en sentido estricto es una huella, rastro, síntoma, trazo, vestigio, señal, signo, o elemento, que siendo el resultado involuntario, o del despliegue y existencia de un cierto proceso o de una cierta realidad, o a veces de una creación inconsciente de su propio autor, se constituye en un dato que solo aparentemente es marginal o intrascendente, pero que analizado con más cuidado, se muestra como un dato revelador de una realidad oculta, más profunda y esencial, realidad que no siendo accesible de un modo directo y evidente, y que poseyendo un comportamiento

histórico que es incierto, no previsible y no deducible a partir de su propio pasado, solo se revela mediante esos datos singulares y privilegiados, mediante esos indicios, a aquellas miradas especialmente entrenadas y educadas para descifrar y escudriñar estos datos reveladores" (Aguirre, 2012).

Con estos andamiajes metodológicos, y por ser el *Aesor de Investigación* de la Institución, inmerso en su diario vivir académico, entre el 28 de agosto del 2010 y el 3 de octubre de 2010, se realizaron diferentes eventos: diplomado en formación investigativa, diseño de propuesta de política de investigación institucional, formulación de líneas de investigación, creación del Centro de Investigación, asistencia a socialización de proyectos y trabajos de investigación, tanto de docentes como de estudiantes, asesorías investigativas y encuentros interinstitucionales, lo cual le ha permitido al investigador tener contacto directo con los discursos, gestos, espacios, alegrías, vivencias, dudas, querellas, ambiciones y desengaños; información privilegiada, naturalmente, para un investigador que busca lo subyacente, más allá de lo visible y expresado. Todos estos materiales compilados en documentos, filmes, fotografías, grabaciones y en la memoria personal, fueron sometidos al análisis del discurso para desentrañar en ellos tanto lo expreso como lo oculto, es decir, que a partir de esas hebras, de esas pistas, de esas huellas se fueron tejiendo la madeja investigativa acorde con la pregunta orientadora de dicho proceso.

Ahora bien, la exposición referente a los frutos investigativos tendrá dos grandes momentos. En primera instancia, se presentará lo que hemos denominado "lo dado"; es decir, lo expresado, lo visible, lo parametral. En segunda instancia, se mostrará lo rizomático, lo oculto, lo "todavía no", lo larvario, para finalmente, recoger algunos

elementos fundamentales que sirvan como basamentos necesarios para unas conclusiones y proyecciones.

Lo dado en la formación de las maestras y los maestros como investigadores jóvenes

Al introducirnos en el andamiaje cultural de la Escuela Normal Superior de Villavicencio (ENSV), esta aparece ante las evidencias observadas como un entramado cultural, en donde las semillas humanas (infancias y juventudes) entrelazadas con los adultos, establecen un nicho intergeneracional de vivencias existenciales. En este sentido, la vida escolar, en sus distintos grados y relaciones pedagógicas, se asume como un espacio de encuentro privilegiado para que esas semillas aprendan a adentrarse en el mundo de los adultos en un proceso de asimilación y de construcción de energías culturales.

De esta manera, la ENSV, tanto como institución o como espacio formativo, es un enjambre de aspectos culturales dignos de ser observados, conceptualizados, potenciados y transformados. En otras palabras, en ella se puede dar un cruce de múltiples miradas sobre los devenires y aconteceres que circulan. Pero, cuando hablamos de mirada, no nos estamos refiriendo a algo trivial y ligero, sino, por el contrario, a algo supremamente significativo y complejo. Correa (2011), ilustra lo anterior de la siguiente manera:

La mirada es una síntesis superadora de la visión porque en ella involucramos nuestra particular forma de ver el mundo más allá de sus componentes fisiológicos y supone una interacción dinámica de nuestros propios intereses, ideología, cultura, creencias, salud mental, experiencia previa, estado de ánimo, religión (Correa, 2011, p. 14).

Mirarla es, entonces, preguntarse por ese universo en donde los seres humanos realizan sus rituales de iniciación en la apropiación del bagaje del mundo cultural que circula dentro de su contexto. Esos rituales de iniciación son una constante en la historia de las civilizaciones en sus diferentes manifestaciones culturales. Al hablar de ellos nos estamos refiriendo a ese encuentro entre generaciones en un espacio de intercambio de saberes, de experiencias y de simbologías. De esta manera, la iniciación tiene que ver con el sentido de la construcción de un conocimiento que le será de gran utilidad al iniciado para el decurso de su quehacer vital. Esta perspectiva amplia de la iniciación no se limita solo a lo que los antropólogos estudian en las comunidades “primitivas”, sino que se extiende a cualquier manifestación de la vida cultural de los pueblos y de las comunidades, ya sean antiguas o del presente. De la misma manera, con este concepto no estamos haciendo referencia, en particular, a lo místico o sagrado, sino a cualquier experiencia humana, y esta experiencia dice que los seres humanos nos hacemos tales en el contacto con los otros e iniciándonos en el mundo que ellos han construido.

Al preguntarnos por la trama de la formación inicial de las maestras y los maestros jóvenes, en espacios específicos, como el de la ENSV, significa, adentrarnos en su contexto para desentrañar los diferentes actores, discursos, saberes y relaciones que se tejen en los procesos de formación de dichos jóvenes como sujetos epistémicos. Esta perspectiva está respaldada históricamente en sustentos y disposiciones legales. En este sentido, la Constitución de 1991, en su artículo 68, en el párrafo tercero, expresa: “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente”. Por su parte, la Ley 115, Ley General de la Educación,

de 1994, en su Capítulo II, Formación de Educadores, en su Artículo 109, finalidades de la Formación de Educadores, establece: la formación de educadores tendrá como fines generales: a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Pero es con el Decreto 2903 de diciembre de 1994, que se establece, que de acuerdo con la Ley 115, “las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, estarán autorizadas para formar educadores que presten sus servicios en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria”.

Aquí es conveniente destacar, que a partir de la anterior caracterización, las Escuelas Normales Superiores vienen desarrollando dinanismos y perspectivas acordes con las nuevas necesidades y exigencias del contexto para la formación de las educadoras y los educadores en su proceso inicial. Este dinamismo se expresa en un cuerpo colegiado que permite llevar a cabo expresiones pedagógicas y culturales organizadas en planes y programas de estudio; de la misma forma, las instituciones normalistas desarrollan eventos de diferentes naturaleza, registran y hacen seguimiento a diversas actividades, elaboran y publican expresiones pedagógicas investigativas en diferentes órganos de expresión para divulgar sus quehaceres, realizan alianzas y convenios y, llevan a cabo procesos formativos para el ejercicio de la investigación. Todo aquello con el cometido de cumplir con los requerimientos de la reestructuración que desde los inicios de los años 90 se vienen dando en dichas instituciones.

Es conveniente detenernos un poco en el proceso de reestructuración de las Escuelas Normales para entenderlo en su contexto histórico, y la traducción que se pueda hacer de ello, con miras a precisar los alcances y los debates que se originan, frente a la formación en investigación de los maestros en sus procesos iniciales. En este sentido, la reestructuración de las Normales es un espacio, entre otras cosas, para imbricar la práctica con la teoría, es una expresión significativa de recoger todo el acumulado de la experiencia institucional y reintegrarlo en una textura de alimentación mutua entre lo que se hace y su reflexión concomitante. Es la búsqueda de sentido al desbordamiento desenfrenado del practicismo que a veces circula con mucho énfasis en la escuela. Pero, sobre todo, es la oportunidad propicia para el diálogo fecundo entre la investigación y la enseñanza, alimentado por la posibilidad de experimentar y someter al tamiz de la experiencia las elaboraciones teóricas.

Ahora bien, hagamos un poco de precisión para comprender la necesidad de formar en los procesos investigativos a las maestras y a los maestros en su etapa inicial para el oficio de enseñar. Esto no se entiende si no se lo ubica en unos contextos históricos, sociales y culturales. En este sentido, es importante señalar, que la actividad científica en Colombia se inscribe desde el nacimiento mismo de nuestra nacionalidad. Pero hasta mediados del siglo XX su desarrollo era precario, y estaba signado más como una iniciativa privada de algunas personalidades o entidades, financiada en buena parte por organismos extranjeros. Aún, en los años cincuenta y sesenta, no se había establecido una política oficial para su implementación y desarrollo. Solo a partir del año de 1968, con la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la Fundación del Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales Francisco José de

Caldas – COLCIENCIAS – como organismo encargado de la ejecución del mismo, el Estado colombiano pudo instaurar un proceso sostenido para el desarrollo científico y tecnológico del país.

Pero la ligazón entre investigación y educación (universidad) en nuestro medio es cosa reciente. A finales de los años 80, específicamente, en 1987, hay un movimiento de industriales, investigadores y políticos, encaminado a reflexionar sobre la situación y el destino de la Ciencia y la Tecnología en Colombia. A partir de entonces, acciones diversas hacen que en 1990 se conforme El Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, y que, además, se plasme en la Constitución Política de Colombia de 1991² dicha necesidad expresada en el artículo 71: “La búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento de las ciencias y, en general, a la cultura. El Estado creará incentivos para personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología y las demás manifestaciones culturales y ofrecerá estímulos especiales a las personas e instituciones que ejerzan estas actividades” (Constitución Política de Colombia de 1991, 2012, p. 87).

En este contexto, COLCIENCIAS en el 2002 hace patente el apoyo investigativo en las universidades, creando y estimulando la estrategia de los grupos de investigación con sus mecanismos de registro, reconocimiento y escalafonamiento en todo el ámbito de la vida nacional. Si a lo anterior, y por la misma época, le sumamos, que el Consejo Nacional de Acreditación, CNA, inicia la acreditación de calidad institucional en el 2003, en donde los procesos investigativos tienen un peso específico para tales fines, la ligazón entre inves-

2 Carta Magna.

tigación y política, queda fuertemente establecida, en donde las universidades se convierten en las principales participantes activas para elaborar y ejecutar la política de investigación e innovación en el país.

Luis Fernando Molineros Gallón, al respecto nos va a decir, “pero dichas estrategias, no han sido suficientes ni eficientes a través del tiempo, han ido perdiendo fuerza, quizás por los embates del sistema político o por la priorización del sistema económico que concentra sus esfuerzos en limitados sectores, que si bien, son fuentes en el desarrollo de ciencia y tecnología, no alcanzan a impactar de manera decisiva en el desarrollo del país” (2009, p. 118). Seguidamente, entonces, la formación de las nuevas generaciones de investigadores, se pretende someter a estas dinámicas que desde el Estado se promulgan para impulsar la investigación como un espacio para que genere el desarrollo de la vida nacional.

Dicha investigación al ligarla con el proceso de enseñar y aprender, la intención es buscar favorecer la incorporación del estudiante como aprendiz del proceso investigativo. Pero también significa, enseñar supervalorando el método y descuidando otros aspectos formativos de la investigación. En este sentido, es una investigación dirigida por el profesor como aspecto fundamental de su función docente, por lo tanto, los sujetos involucrados en ella no son profesionales de la investigación, sino agentes que se van formando en el proceso. Entonces, el ejercicio del enseñar y el de aprender se redimensionan, y se piensa, que no se puede enseñar sin la producción de conocimientos, y que el estudiante debe ejercitarse para realizar ese mismo proceso. Aquí nace, por supuesto, la necesidad de la cultura investigativa, en donde se generen los espacios para las prácticas, para la construcción de los conceptos, para la implementación de técnicas,

métodos, enfoques, perspectivas y estrategias pedagógicas necesarias para la producción del conocimiento, que en muchas ocasiones son resignificadas en las dinámicas propias de cada institución, alejándose, a veces, de las intencionalidades oficiales; es precisamente, en este contexto en donde se hace perentoria la fundamentación de los grupos de investigación, liderados por docentes investigadores, con la participación activa de los estudiantes. De esta manera, tanto la institución educativa, como los grupos de investigación, se convierten en un espacio de formación permanente en el quehacer investigativo y en la formación para la enseñanza y el aprendizaje.

Esta nueva mirada del quehacer del docente y de su ejercicio como investigador que enseña a investigar, según la perspectiva de las orientaciones oficiales, requiere de él nuevas cualidades relacionadas con el conocimiento, tales como, dominio de la disciplina que orienta y manejo del método científico. Pero más allá de la investigación esquematizada, es necesario remarcar que los enfoques y las prácticas investigativas deben estar encaminadas a que el educador rompa con los parámetros del dictador de clases, para involucrarse en otras formas de metodologías como el seminario, el estudio de problemas, el círculo de reflexión o de estudio y las expediciones investigativas, entre otros; estas cualidades, entonces, deben estar orientadas a que los estudiantes, los docentes y la misma institución educativa, deba involucrarse en un proceso de aprender a investigar en los diferentes campos disciplinares y en las diferentes problemáticas sociales y culturales.

Este contexto histórico-cultural-investigativo es el que entra en la ENSV, la cual lo redimensiona de acuerdo con el programa institucional, entendido este, en el sentido en que lo expresa Dubet (2006), "como el proceso

social que transforma valores y principios en acción y subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado" (Dubet, 2006, p. 32), y que toma su sentido y orientación en las dinámicas del desarrollo curricular.

Pero esa dinámica curricular en la ENSV, como en las otras instituciones educativas, se encuentra en situación de fragmentación. Esto se expresa en una distribución de conocimientos en ámbitos de materias, disciplinas y contenidos que no mantienen, por lo general, relaciones entre sí. Puesto que son yuxtaposiciones, que a veces no se entrelazan ni se complementan recíprocamente. Esta lógica de la fragmentación curricular impide las interrelaciones haciendo que el saber se presente y se asimile en forma separada y las disciplinas, mosaicos insulares, impiden el concierto formativo compartido para facilitar las transferencias necesarias y la comprensión y valoración de la complejidad en sus interrelaciones como expresión de la realidad. Este paradigma de la fragmentación niega la religación de los saberes y se convierte en elemento poco útil para el desempeño en la vida cotidiana que está muy lejos del sentido esquemático. En este espacio de fragmentación, las y los docentes tienen pocas posibilidades de maniobras para crear, entrelazar, conformar y rediseñar otras formas de articulaciones curriculares, puesto que todo viene dado por adelantado y estructurado previamente. Esta forma de ver y presentar la realidad curricular en forma disciplinar favorece un tipo de conocimiento y silencia e ignora otros que están ligados con los saberes populares y con la experiencia cotidiana del diario vivir en aspectos culturales diversos. Además, este comportamiento curricular, oculta y no hace visible el hecho de que ello responde a un paradigma que concibe el mundo y la vida en forma desintegrada.

Lo anteriormente señalado da pábulo para expresar otra observación encontrada en el quehacer formativo como investigadores de las y los jóvenes docentes en la institución educativa en mención, nos estamos refiriendo, a lo relacionado con la concepción que se tiene sobre la ciencia, y por ende, sobre las perspectivas ontológicas, epistemológicas y metodológicas en los procesos de producción del conocimiento. En este sentido, el currículo fragmentado que acabamos de caracterizar, hace parte de una concepción que mira al mundo y a la sociedad en forma desintegrada. Es la postura de la Modernidad. Esa propuesta considera que el mundo puede ser fragmentado para su mejor estudio, esta cosmovisión permea no solo lo estudiado, sino a quienes estudian el mundo y los saberes, entonces, son parcelas que hay que tratar en forma aisladas, y por ende, los estudiosos de dichas parcelas, académicos y científicos, quedan desconectados y son celosos aduaneros de las fronteras de sus propios dominios, que impiden, por todos los medios, las invasiones a sus territorios conceptuales.

Pero hay algo más, esta misma cosmovisión desconecta al observador humano del conocimiento que él mismo produce, en otras palabras, fetichiza la propia producción del sujeto y le atribuye a los instrumentos de observación y al sacrosanto método el valor que garantiza la validez de lo que se investiga. En este sentido, la ciencia especifica su estatuto, y surgen, por ende, los expertos, los especialistas. Contra esta perspectiva es que se está luchando en la formación en investigación de las jóvenes y de los jóvenes maestras y maestros en su etapa inicial de formación en la Escuela Normal, es decir, impedir, por todos los medios, que la investigación se convierta solamente en ejercicios procedimentales, y más bien, sea un acicate para el enfrentamiento con lo desconocido, con el asombro y con los espacios vitales,

y no solo como contenidos inconexos de aprendizajes sin referencias con las realidades a transformar. Esto es lo que se está gestando, esto es lo que está surgiendo y se está fortaleciendo en espacios emergentes, que apuntan hacia una nueva perspectiva formativa, buscando por todos los medios, la diversidad en los saberes, en las formas de producir conocimientos y en las maneras de comprender las prácticas pedagógicas en sus perspectivas y en sus contenidos. La siguiente cita, es reveladora, al respecto:

La investigación tiene que formar parte de las tareas cotidianas del maestro. La práctica debe convertirse en lugar-objeto para la pesquisa. La observación sistemática, la entrevista y las historias de vida, mediadas por el registro en el diario de campo permiten reestructurar hechos o eventos, situaciones o prácticas. Ello posibilita asumir la realidad no como algo dado y determinado, sino como algo “construido” y fundamentalmente en permanente transformación. Además, permite al maestro familiarizarse con un tipo de pensamiento abductivo que se basa en indicios, huellas o síntomas. Una forma de conocer gestada desde lo secundario, desde lo que parece mínimo o irrelevante y que, sin embargo, termina siendo la clave para comprender hechos que a primera vista parecieran inabordables (Enciso y García, s.f.).

Señalar esas huellas, esos síntomas, esos indicios que nos proporcionan elementos necesarios para la ecologización de los saberes en la ENSV, es tarea que se va a mostrar en lo sucesivo.

Lo larvario y lo rizomático en la formación de investigadores jóvenes

En el apartado anterior tuvimos la oportunidad de mostrar lo dado en la formación de las maestras y los maestros en su etapa inicial para el oficio de enseñar.

Entendiéndose, claro está, que los procesos formativos son por naturaleza creativos y personales. En este sentido, a la institución educativa le corresponde construir las condiciones propicias para que cada quien se forme como investigador. Pero estas condiciones van más allá de un programa o una asignatura. Esas condiciones propicias se refieren a un “caldo de cultivo”, a una forma de conversar en la escuela desde diferentes voces y desde saberes plurales. Unas condiciones donde se pueda poner en juego el libre pensamiento, el debate significativo y respetuoso, la sensibilidad en la valoración del otro, las reflexiones asertivas, el diálogo dialogal; en donde se aprenda a pensar y a expresar el pensamiento en un clima de cordialidad y de entusiasmo. Estos aspectos que acabamos de nombrar no niegan las condiciones materiales como sala de informática, centros de documentación, artefactos de apoyo pedagógico-investigativo, sino que se remarca, que lo fundamental es el ejercicio de la reflexión, en dejarse tocar por otras palabras y el rescate de que hay nuevas y distintas formas de pensar, de saber y de habitar el mundo.

Esta propuesta que se acaba de insinuar, indefectiblemente, nos traslada a la necesidad de ecologizar los saberes, en el sentido de abogar por una educación contextualizada, posibilitando formas distintas de relacionarse y de convivir con experiencias diversas. Y esto es así, en la medida en que la

La ecología de saberes comienza por la asunción de que todas las prácticas de relaciones entre los seres humanos, así como de los seres humanos con la naturaleza, implican más de una forma de conocimiento, y por ello, de ignorancia... En la ecología de saberes, forjar credibilidad para el conocimiento no científico no supone desacreditar el conocimiento científico. Simplemente implica su utilización contra hegemónica. Consiste, por

una parte, en explorar prácticas científicas alternativas que se han hecho visibles a través de las epistemologías plurales de las prácticas científicas y, por otra, en promover la interdependencia con los conocimientos científicos y no científicos (Santos, 2010, p. 51).

Entonces, *lo que se destaca en esta propuesta es la existencia de conocimientos plurales*. Esa pluralidad de saberes corresponde a la variedad y riqueza de la experiencia humana. Por lo tanto, se hace indispensable un diálogo de saberes en donde los saberes académicos, dialoguen entre sí dentro del contexto de las instituciones educativas, pero a su vez, puedan dialogar con los saberes ancestrales, con los saberes campesinos, con los saberes urbanos y con los saberes populares. Diálogo de saberes significa romper con los viejos moldes, es pensar en la reorganización del pensamiento para captar y fomentar enfoques diversos, es posibilitar los encuentros, en donde los saberes diversos puedan religarse, entrelazarse y enriquecerse mutuamente.

El pensamiento ecologizado es un pensamiento que relaciona, reintegra y nos ayuda a religar las diferentes dimensiones humanas implicadas en los procesos que son productos de una organización funcional y operativamente compleja. Requiere de un pensamiento más complejo, articulado, capaz de reconocer interdependencias procesuales, la multidimensionalidad de la realidad humana, un pensamiento capaz de afrontar las antinomias y paradojas que aparecen al pretender conocer la realidad (De la Torre y Moraes, 2008, p. 74).

El diálogo de saberes es una relación fecunda con la otredad, con la diversidad de expresiones, de sentires de expresiones y de simbolizaciones que permiten romper con el sentido de vernos como seres atomizados y sin conexiones sustantivas. Se remarca, entonces, que lo que nos hace humanos es la ligazón, el entrelazamiento y el contacto con otros humanos. Es decir, la humanidad

es una red de relaciones en donde los humanos compartimos el sentido de serlo y nos afirmamos como tales en el proceso. En este sentido, el diálogo de saberes es un encuentro creativo, en donde el otro haga posible la construcción de la madeja intrincada para constituirnos mutuamente. Pero este proceso requiere de un trabajo formativo, entendido como praxis. Entender la formación como praxis está señalando el derrotero de pensarla e inscribirla en el universo de la acción, en el mundo de las realizaciones humanas, de las actuaciones con sentido y en la puesta en movimiento de todo el potencial del sujeto para transformar la realidad, que está conformada de inseguridades, de desconocimientos, de lo inagotado y de lo inédito posible.

En este sentido, la formación es un acto creativo, como ya lo hemos señalado, es deseo matizado y ejercicio del poder para transformar realidades en un proceso de autoafirmación y de realización con los otros. Es una constante interacción en donde el sujeto está creciendo, existiendo y transformándose.

Por lo tanto, formar las y los jóvenes maestras y maestros como investigadores, alude, de esta manera, al proceso de reflexión y de transformación, a la práctica y al conocimiento, a la acción y a la reflexión; pero también a la imaginación, a la intervención y al sentido del compromiso. Sin estos ingredientes, el proceso formativo pierde su sentido y su significado. Esto está indicando, que en los espacios formativos, el otro se nos presenta en los encuentros pedagógicos como actores que tejen su trama en la búsqueda de negociaciones culturales. Y esto es así, en la medida en que esos encuentros son de seres culturales, de actores sociales que tienen el campanileo de sus voces y la confianza suficiente para tomar decisiones en el enjambre participativo alimentado por

la plasticidad de la comunicación. Y es, precisamente, en ese intercambio vivencial en donde se van aprendiendo a potenciar las transformaciones y a escuchar las polifonías de tonalidades diversas.

A este nivel del análisis, es conveniente apuntar, que la formación que venimos reclamando, para las y los jóvenes maestras y maestros en formación para el ejercicio de la investigación y del fortalecimiento del pensamiento, necesita que en la institución en referencia, se conforme un pensamiento y una sensibilidad para que los participantes en ella, puedan, en forma crítica, develar los parámetros condicionantes que hemos señalado, haciendo uso de la criticidad y de la creatividad para la transformación de la misma. De esta manera, se hace perentoria la construcción de estrategias para la recuperación crítica de las concepciones y de las prácticas investigativas que involucren la perspectiva de la ecología de saberes como horizonte de sentido para orientar la formación de los investigadores jóvenes.

Si bien es cierto, que la formación en investigación en la ENSV está enmarcada en el contexto institucional y legal que le dan orientación y sentido, como lo hemos señalado con anterioridad, también es verdad, que la realidad cultural de la institución es porosa, y presenta intersticios por donde se exhuman y evaporan otras dimensiones de la realidad social. Es decir, que los condicionamientos y parámetros impulsados por las orientaciones hegemónicas, nunca en lo social y en lo cultural se cumplen a cabalidad con dichos requerimientos. Miremos esto con mayor detenimiento para desentrañar las pistas, las huellas y los vestigios que en forma larvaria se están gestando en la institución en mención, que permitan convertirse en crisálidas para la ecologización los saberes.

Somos aquello que hemos construido

En el recorrido tras la búsqueda de pistas que indiquen que en la institución que se viene referenciando si hay elementos que nos digan sobre ese diálogo de saberes que hemos caracterizado con anterioridad; con lo primero que nos encontramos es con el horizonte institucional, es decir, ese derrotero, ese fundamento filosófico-teórico, ese proceso orientador que permite la visualización y la integración de la dinámica institucional. Este elemento definitorio del deber ser de la institución, al menos, en sus pretensiones, nos muestra el camino y la orientación que debe seguir la organización educativa.

En la búsqueda de los aciertos, los problemas, los vacíos, los desafíos y las visiones que plantea la formación de maestros como sujetos epistémicos en la institución Escuela Normal Superior de Villavicencio, indefectiblemente, nos encontramos con el horizonte formativo de la Normal. Este horizonte conformado por la visión, misión, los objetivos y el modelo pedagógico, son elementos indiciarios que nos permitieron desentrañar algunos referentes relacionados con la formación de investigadores. En sus aspectos fundamentales y acorde con el interés investigativo, se referencian los siguientes aspectos:

Visión institucional

La Escuela Normal Superior de Villavicencio será una institución líder en la oferta del servicio educativo de óptima calidad a nivel regional, y por lo tanto, pionera en la formación de maestros y maestras de calidad ética, pedagógica, tecnológica e investigativa, teniendo en cuenta un alto sentido de pertenencia y la participación en colectivo de individuos indagadores, críticos, reflexivos, autónomos, responsables y trascendentes, comprometidos

en la búsqueda de alternativas que aporten significativamente a la solución de los problemática educativa actual (ENSV, 2011).

Misión

Formar Bachilleres Académicos y Normalistas Superiores para el ejercicio de la docencia en el nivel preescolar y ciclo de básica primaria, capaces de generar procesos de transformación en diferentes contextos educativos, utilizando estrategias didácticas y pedagógicas comprensivas, que promuevan el desarrollo de competencias básicas, laborales y ciudadanas, desde unos valores éticos, políticos y estéticos que garanticen una educación de calidad acorde con el desarrollo institucional y regional (ENSV, 2011).

Modelo pedagógico

Esta perspectiva es un referente que puede servir como horizonte para la formación de los educandos; decimos, “puede servir”, en la medida en que sus orientaciones sean tenidas en cuenta para orientar la acción; pero cuando eso no se da, se convierte en un documento vacío e inocuo. El documento que existe en la Escuela Normal, como orientador del quehacer pedagógico, es un escrito concebido con una filosofía, con apoyos sobre autores específicos y con una coherencia argumentativa de alto nivel, que indica el respaldo intelectual de quienes fueron sus productores. Vamos a mostrar algunos pasajes que sirvieron de apoyo para auscultar el sentido de la formación investigativa de los maestros en proceso de formación.

El modelo pedagógico de la Normal asume el mundo de la vida como el referente fundamental de sentido de su acción y su saber, lo conoce en los intereses espontáneos de sus alumnos, en su idea del mundo físico

natural y cultural, en su sensibilidad, en sus motivos de angustia y alegría, tanto como el de sus maestros y administrativos; por lo tanto lo asume como algo vivo y presente dentro de sus propios muros. Pero no lo asume de manera neutra: lo constituye en objeto de trabajo, para interrogarlo, para resignificarlo, lo que conduce a transformarlo en el sujeto [...] Cabe notar que la formación en investigación está asegurada de dos maneras: a través del seminario, el cual supone la lectura directa de trabajos fundamentales y la preparación de reseñas y un ensayo a lo largo del segundo semestre; se busca así desarrollar una lectura crítica y una escritura constructiva que se compromete con los juicios, evidencias y argumentos, anudados en torno a un problema. Por otra parte, la formación en la investigación, procede de los trabajos de campo, en tanto éstos consisten en indagaciones que el estudiante debe enfrentar en el mundo de la vida, contando con herramientas adecuadas para ello, cuyo conocimiento y dominio sólo pueden alcanzarse mediante su uso en una situación real [...] El trabajo de campo supone el empleo de herramientas etnográficas que deben ser proporcionadas por el área de sociales, así como el fundamento de una escritura constructiva con el apoyo del área de español y literatura (ENSV, s.f.).

Un análisis transversal de los anteriores elementos nos permitieron establecer dos grandes aspectos: uno relacionado con la formación de sujetos sociales autónomos; y el otro, con el fomento y el desarrollo del pensamiento crítico. En cuanto al primero, la formación aparece como un acto creativo, es deseo matizado y ejercicio del poder para transformar realidades en un proceso de autoafirmación y de realización con los otros. Es una constante interacción en donde el sujeto está creciendo, existiendo y transformándose. La formación alude, de esta manera, al proceso de reflexión y de transformación, a la práctica y al conocimiento, a la acción y a la reflexión; pero también a la imaginación, a la intervención y al sentido del compromiso. Sin estos ingredientes, el proceso for-

mativo pierde su sentido y su significado. Formación, en el contexto del horizonte institucional, es reflexión y transformación ligada a la práctica, a la imaginación y al compromiso. En los espacios formativos, por lo tanto, el otro se nos presenta en los encuentros pedagógicos como actores que tejen su trama en la búsqueda de negociaciones culturales.

Partiendo de las ideas que venimos analizando, podemos decir, que ningún proceso de transformación es posible si no se construye un sujeto mínimo que pueda llevarlo a cabo, lo cual significa, que toda perspectiva teórica debe reconocer la importancia de lo subjetivo como elemento indispensable en la construcción de la vida social. Y esto es así en la medida en que para afianzarnos en el mundo, necesitamos de la subjetividad como entramado de percepciones, saberes, pensamientos, memoria y sentimientos que nos permitan orientarnos en esa realidad, entendida como matriz cultural. El sujeto, entonces, es producto de la interrelación entre sus “pertenencias” experienciales y la matriz cultural en la cual vive, lo cual permite que construya, en ese proceso histórico de interrelaciones, su subjetividad, como urdimbre de significados que le permitan ejercer su autonomía. Ligado a lo anterior, la formación de sujetos autónomos se convierte, entonces, en un compromiso ético-político que hay que asumir para cambiar estructuras de pensamiento en lo epistemológico-metodológico-didáctico, para producir conocimiento y pensar en ese “todavía-no” cargado de utopía y de esperanza.

El segundo elemento es el relacionado con el pensamiento crítico. Este es un espacio que permite darle significaciones a las experiencias vitales, el cual se expresa dentro de una matriz de sentido, haciendo posible el examen de relaciones lógicas, identificando diferentes perspecti-

vas, las cuales deben ser valoradas y ponderadas, no tanto en lo formal, sino, fundamentalmente, en los contenidos, que en los documentos que venimos analizando, se hacen específicos en los encuentros pedagógicos formativos en donde los sujetos tejen la madeja de sus realizaciones. Es aquí en donde el pensamiento crítico se hace evidente, permitiendo reinterpretar la realidad y proyectar nuevas perspectivas de cambio. Ser crítico es interrogar a la realidad para problematizarla, para volverla problema, para convertirla en obstáculo a vencer, para escudriñar lo inexplorado y construir pensamiento con propósito de apropiarse de la realidad pedagógica para explicarla, comprenderla y transformarla. Es en este contexto, en donde el horizonte institucional de la ENSV señala la necesidad del fomento del pensamiento crítico para que el sujeto humano en interrelación con su entorno, tenga la posibilidad de afianzarse en su libertad y en su autonomía para romper límites y parámetros y pueda asumirse como sujeto crítico, arquitecto de su propio destino y creador de historia y de su biografía en forma consciente. Esto, requiere de un trabajo constante y sostenido sobre “el sí mismo” que debe darse en dos planos interrelacionados: “el nivel institucional y el nivel particular. En el nivel institucional las construcciones pasan por la constitución de colectivos de profesores, estudiantes y ex alumnos de la comunidad de la Normal. A nivel particular, los profesores trabajan todo el tiempo sobre sí mismos y gracias a ello, le apuestan a una formación de los maestros para la región y el país. Estos dos niveles del sí mismo articulan la construcción social y subjetiva sin la cual no sería posible la construcción de pensamiento, es decir la construcción simbólica” (ENSV, s.f.).

Ahora bien, en el recorrido realizado por el horizonte institucional no se han encontrado referencias expresas que permitan colegir que se encuentran indicios significa-

tivos sobre una formación que destaque la necesidad de ecologizar los saberes, en la formación de las maestras y los maestros en su etapa inicial.

El siguiente paso fue indagar en la práctica pedagógica investigativa.

Implica un ejercicio social de construcción y reconstrucción de la escuela, un saber disciplinar, ético y pedagógico que permita a los docentes poner en juego unos saberes con unos contextos, unos intereses, unas necesidades tanto colectivas como individuales de los actores que participan en este proceso (Enciso y García, s.f.).

Por lo tanto, se hizo necesaria la pregunta de rigor por la finalidad de esa práctica, y el documento que acabamos de citar responde:

Consciente de que la Práctica Pedagógica en la actual formación de maestros debe tender a romper con los “viejos paradigmas” relacionados con el ejercicio mecánico del dictar clases, siguiendo formatos estandarizados y replicando con la mayor exactitud posible el desarrollo de clase modelo, como solía decirse hace algunos años, más cuando las políticas de formación de maestros en el contexto Colombiano (ley general de educación, art. 104) hace evidente la necesidad de la formación investigativa de los maestros propone un ejercicio en que los docentes en formación tomen distancia de las prácticas tradicionales, haciendo del proyecto y de la investigación las más importantes formas de intervención pedagógica (Enciso y García, s.f.).

Entonces, hay dos aspectos de suma importancia en esta propuesta. Uno, relacionado con la ruptura del paradigma tradicional signado por el modelo de dictar clases acorde con pautas preestablecidas. Otro, construyendo un espacio para la experimentación y la intervención pedagógica, en donde se pueda vincular la experiencia a los procesos investigativos. En otras palabras, abrir las

compuertas de la Normal a la experimentación para confrontar saberes y conocimientos para implementarlos y aplicarlos en procesos de transformaciones de realidades concretas y específicas, matizando un conjunto de acciones y reflexiones contextualizadas, directamente comprometidas con la intencionalidad de comprender y transformar espacios formativos. En estos espacios formativos, las maestras y los maestros en formación aprenden a problematizar dicha realidad interrogándola, cuestionándola y reformulándola en un proceso de búsqueda de relaciones posibles. “Reconstrucción y problematización de las vivencias en relación con los procesos de aprendizaje vividos por los maestros en formación”, como lo señalan Enciso y Fonseca (2013).

De esta forma, el concepto de problematización atraviesa todo el entramado de los procesos de intervención pedagógica en la Normal, y esto es así, en la medida de que

Lo que está en juego es la capacidad de plantearse un problema, practicar un razonamiento que no quede atrapado en los conocimientos ya codificados; ser críticos de aquello que nos sostiene teóricamente, o sea, ser capaces de distanciarnos de los conceptos que manejamos, así como también de la realidad observada (Zemelman, 2005, p. 72).

Por consiguiente, la problematización se convierte en una poderosa metodología de indagación, en donde los hechos y las prácticas quedan sometidos a la elaboración y exploración constante para que todo aquello que dábamos por seguro, se torne problemático y sea sometido al tamiz de lo cuestionable.

La problematización o crítica del problema originario representa el inicio de la apropiación de lo real, pero referido estrictamente al ascenso de lo concreto a lo abstracto, lo que facilita especificar el contenido del pro-

blema. El ascenso hacia lo abstracto supone una forma de razonamiento abierta, cuyo propósito es determinar el nivel de abstracción adecuado a la exigencia de especificación del problema (Zemelman, 2003, p. 162).

Pero esta problematización no se da en el vacío, antes por el contrario, ella reclama y exige la necesidad de ser contextualizada, de ubicarse y determinar los contextos, entendidos como

Campos complejos de trabajo; solicitan y exigen el pleno empleo de la sensibilidad, de la racionalidad, de la paisajística, del ensayo, del pensamiento de la subjetividad despierta; los sujetos que habitan estos campos complejos de trabajo están en permanente despliegue a partir de sus ángulos de percepción y, desde ellos y con ellos, construyen, trazan, dibujan, cartografían las figuras (móviles, transicionales, holográficas) que le permiten hilvanar su composición y su configuración, entre estas figuras y estas subjetividades se surten unos juegos de enlaces y de experimentación expansivos que llaman/reclaman siluetas y cuadros cada vez más exigentes, cada vez más expandidos, cada vez más excitantes, cada vez más complejos, cada vez más intensos (Zemelman, 2007, p. 53).

Acorde con lo que se viene planteando, en la ENSV los procesos de problematización y contextualización no se dan por separados, ellos están imbricados solidariamente, así, pues, la problematización es

Cuestionamiento de lo encontrado en el proceso de contextualización, a la luz de los diferentes aspectos teóricos alcanzados. Este proceso movilizará el pensamiento de los estudiantes al conducirlos a conectar los acontecimientos con las ideas generando en ellos preguntas que les permitirán la construcción de su proyecto de intervención (Enciso y Fonseca, 2013).

Pero al mismo tiempo, ambos procesos se dan dentro de una madeja compleja de interrelaciones y de matices

diversos. En este sentido la Normal ejemplifica lo que venimos diciendo de la siguiente manera:

El Proyecto de Intervención se considera el espacio en el que los estudiantes definirán y ordenarán una posible ruta a seguir. El proyecto supone que la planeación de las finalidades y las acciones deben distanciarse de aquella idea que las conecte con la actividad sin propósito o finalidad definida, para inscribirlas en la línea de la acción y la experiencia (Enciso y Fonseca, 2013).

La acción o las acciones hacen referencia al conjunto de hechos, situaciones, acontecimientos, experiencias o realizaciones que dan cuenta del desarrollo del proyecto y de la forma como se pretende construir una ruta hacia el logro de la finalidad propuesta. Definida la clase de investigación, según los planteamientos de Aurora Lacueva (científico, tecnológico y ciudadano), en la que se inscribe la pregunta problema del proyecto, la planeación de las acciones supone pensar la manera como se va a realizar la integración disciplinar, formular preguntas que permitan abordar los saberes de las disciplinas, definir los recursos y tiempos que se necesitan para el desarrollo de las experiencias, teorizar sobre los conceptos o categorías que se van a abordar, diseñar experimentos y experiencias y clarificar los instrumentos de registro, de recolección e interpretación de la información. La intervención pedagógica, desde el proyecto de aula articulada con la investigación infantil, hace constantes demandas de tipo conceptual sin las cuales esta pierde sentido, pues desde la mirada de la Escuela Normal, cuando un maestro diseña experiencias es necesario que asuma su intervención como un proceso de formación y estudio constante (Enciso y Fonseca, 2013).

Este reservorio de experiencias colectivas, de documentaciones y de propuestas, están conformando atisbos, guiños, insinuaciones y titilaciones que permiten augurar espacios propicios para religar los saberes. Y esto se va a encontrar en una práctica de intervención espe-

cífica denominada Práctica pedagógica investigativa en diversos contextos. ¿En qué consiste esa práctica? La docente titular de la misma en la ENSV se expresa de la siguiente manera:

La preocupación del Ministerio de Educación porque en las Instituciones Educativas de Colombia se desarrollen procesos de inclusión y porque desde las facultades de Educación y desde la Escuelas Normales se desarrolle en los docentes en formación competencias que les permitan asumir la atención educativa a poblaciones, conducen a la Escuela Normal Superior de Villavicencio a plantear una práctica pedagógica investigativa en diversos contextos, cuya finalidad es sensibilizar y preparar a los docentes en formación para intervenir pedagógicamente, buscando que, desde el acto educativo puedan incidir en el mejoramiento de la calidad de vida de estas poblaciones.

Desde el enfoque de formación de maestros críticos, se pretende que los docentes en formación asuman una postura crítica que les permita examinar y pensar las diferentes situaciones de vulnerabilidad y las diferentes problemáticas que viven las poblaciones con necesidades educativas especiales, desplazados y grupos étnicos entre otras, además que se aproximen al análisis de las propuestas gubernamentales, especialmente las Municipales y cómo esto incide en el desarrollo de la región.

Esta práctica pedagógica, está diseñada con un itinerario, que parte de unos momentos de fundamentación teórica seguida por un ejercicio de contextualización y caracterización de la población objeto que permita a los docentes en formación diseñar su proyecto e intervenir.

Se planea también en el desarrollo de la práctica, realizar la salida pedagógica al Municipio de Puerto López (Meta), para posibilitar un encuentro intercultural y de saberes entre los estudiantes de la ENSV y la comunidad Umapo y Achagua (Enciso, s.f.)

¿Para qué esos encuentros institucionales y de saberes? El texto que se acaba de citar, es muy claro: para “examinar y pensar las diferentes situaciones de vulnerabilidad y las diferentes problemáticas que viven las poblaciones con necesidades educativas especiales” (Enciso, s.f.). Al examinar con todo cuidado esta propuesta bien intencionada de la Escuela Normal, haciendo eco de las pretensiones del Ministerio de Educación, se encuentra un sesgo cultural que es propio de todas las comunidades académicas: el etnocentrismo cultural: es decir, valorar a las otras culturas con sus propios cánones y con sus referentes teóricos y epistemológicos. Esto es inevitable:

Como condición de posibilidad y como objeto, como principio y meta de toda observación. Percibimos a los demás desde la perspectiva que nos proporciona nuestro propio emplazamiento o arraigo cultural, y al hacerlo constatamos – con las mayorías de las escuelas antropológicas- que cualquier comunidad cultural necesita una notable dosis de autoestima para mantenerse, crecer, reproducirse y expandirse” (Llera, 2012, p. 24). Pero no hay que perder de vista, que toda identidad cultural “es proceso antes que producto; acción y pasión, antes que condición; verbo antes que nombre (Llera, 2012, p. 24).

En el contexto de la práctica que se acaba de caracterizar, se abre un gran debate en torno a la interculturalidad y al diálogo de saberes que da como resultado un libro colectivo publicado por la Universidad Pedagógica Nacional, denominado *Formación de Educadores para la Atención Educativa a Poblaciones* (2012). Dicho libro fue producto de una investigación cuyos objetivos estuvieron enmarcados en los siguientes aspectos: “analizar y comprender la interculturalidad, el diálogo cultural y de saberes, la lectura del contexto como herramientas teóricas-metodológicas en la construcción de una propuesta colectiva de formación de educadores en las Escuelas Nor-

males para la atención educativa a poblaciones” (Posada et. al., 2012).

De igual forma construir, implementar y sistematizar una propuesta colectiva de formación de educadores en ciclo complementario, para la atención educativa a poblaciones, a través de una interlocución entre tres escuelas Normales y la Universidad Pedagógica Nacional (Posada et. al., 2012, p. 7).

Entre las tres Normales señaladas, se encuentra la ENSV. Ella aparece en el libro con un documento denominado *Educación e Interculturalidad: un diálogo por construir desde la formación de maestros*, elaborado por Julieta Enciso Castro, Ruth Marina Fonseca Lozano y Wilson Yamil García, como fruto de la participación de la ENSV en la investigación y publicación del libro antes mencionado; este artículo es de suma importancia, porque es aquí donde sus autores muestran en forma expresa las huellas, los indicios y las latencias para la construcción de un espacio formativo en donde la ecología de los saberes tenga cabida.

Desde la presentación, el título del documento en mención, muestra la intencionalidad del “todavía-no”: “un diálogo por construir desde la formación de maestros”. Una pregunta, por lo tanto, atraviesa el contenido del documento, expresado en los siguientes términos: ¿en qué medida el abordar la educación intercultural en la formación de maestros contribuye a cualificar los procesos formativos de los niños y de las niñas?, abre las posibilidades para reflexionar el rol del docente frente a las problemáticas sociales y frente al entramado de relaciones y tensiones que se construyen en la escuela y que muchas veces excluyen, separan y segregan al o a los que son considerados diferentes” (Enciso et. al., 2012, p.152).

Aquí se abre un abanico de posibilidades, no solo hacia afuera, hacia otras manifestaciones culturales, sino, al interior mismo de la Escuela Normal como un entramado de posibilidades en donde se pueda y se deba realizar una etnografía interna. Pero, ¿desde cuándo la ENSV se inscribió en ese proceso de reflexión para la construcción de un espacio para religar los saberes? La respuesta puede encontrarse en la aseveración que dan los autores del mencionado artículo:

Fue el haber hecho parte de las investigaciones Formación de educadores en las Escuelas Normales para la atención educativa a poblaciones y la interculturalidad y el diálogo de saberes en la formación de educadores en las Escuelas Normales para la atención educativa a poblaciones, lo que nos permitió a través de las lecturas, de los análisis, de las reflexiones y de las confrontaciones de nuestras ideas con las teorías, iniciar procesos de conceptualización en torno a la educación intercultural y generar espacios de reflexión en torno al papel de las Escuelas Normales en la formación de maestros, que le encuentren sentido a lo que hacen a través de ejercicios de conceptualización, pero también a través del reconocimiento, la valoración y la comunión con el otro (Enciso et. al., 2012, p.153).

Ahora bien, los jóvenes en contextos educativos, a los que Rossana Reguillo, los llama *incorporados*, "cuyas prácticas han sido analizadas a través o desde su experiencia al ámbito escolar" (Reguillo, 2012, p. 27), ellos, en el contexto que se viene analizando, presentan sus grandes aportes al debate sobre la interculturalidad y al potencial que ella ofrece en el quehacer formativo. Entonces, es hora de que sus palabras adquieran el estatus dialógico, esto es, que se conviertan en sujetos discursivos. Con estas consideraciones y para un análisis más fundamentado, tres preguntas se le hacen a los conceptos que ellos emitieron sobre interculturalidad y diálogos de saberes en

el artículo antes mencionado. La primera estuvo orientada a indagar sobre lo que ellos entendían por interculturalidad. La segunda tenía que ver sobre el sentido y el significado que le daban al diálogo de saberes y la tercera, averiguar, si en su recorrido formativo, habían encontrado evidencias prácticas sobre las anteriores conceptualizaciones. En este sentido, veamos las respuestas, que a nuestro parecer, fueron las más preponderantes para los fines propuestos:

Hace un tiempo, antes de iniciar los círculos de estudio, pensaba que la interculturalidad era el simple compartir de las creencias de una cultura indígena o de un pueblo a otro; pero con los círculos de estudio he comprendido que la interculturalidad es más que eso, ya que brinda espacios para que se puedan conocer los saberes de distintas culturas, pero aún más, que se puedan confrontar las diferencias entre las culturas, de una manera respetuosa. Es por esto que actualmente reconozco que en los sitios donde he realizado mi práctica pedagógica, no he evidenciado una educación intercultural, pues es notorio que los niños no respetan sus diferencias y que por lo contrario, tratan de discriminar; entonces, considero que la educación intercultural es un proceso lento que puede darse en la escuela, siempre y cuando, el maestro desee que esto pase. Pienso que la interculturalidad debe reflejarse en todas las asignaturas que oriente el maestro (Posada et. al., 2012, p. 154)

La educación intercultural no solo es aquella educación que me permite relacionarme con el otro, teniendo en cuenta su condición socio-cultural, sino que es aquella educación que me permite reconocer las diferencias del otro (ya sean por diferencias de género, raza, étnicas y culturales y no podemos olvidar a las personas con necesidades educativas especiales), reconocer y valorar los saberes previos que tenga esa persona, ya sea que los ha construido por tradición oral; es decir, es un intercambio de saberes que se da por medio del diálogo, entendido como una estrategia pedagógica retomada

de la pedagogía de Paulo Freire. No obstante, no debemos olvidar que este diálogo no solo involucra palabras, sino también el lenguaje verbal y no verbal; así mismo involucra la subjetividad entre las dos partes (Posada et. al., 2012, p. 155)

Si partimos de que la interculturalidad es la interacción e intercambio de conocimientos entre personas de diferentes culturas, en donde es necesario el respeto, la igualdad y equidad entre ellas, entendemos que ninguna cultura vale más que otra. Con lo anterior hago énfasis en la importancia de mantener y alimentar las bases sobre las cuales se construyen dichas relaciones. Lo que se pretende desarrollar con estos intercambios es: una interacción social equitativa entre personas con diferentes saberes, conocimientos y prácticas culturales; el reconocimiento de las desigualdades sociales, económicas y políticas, para poder generar o plantear respuestas y/o soluciones a estas desigualdades. No se trata de solo reconocer las diferencias o tolerar al otro, sino más bien apreciar sus prácticas y expresiones (Posada et. al., 2012, p. 155)

Los círculos de reflexión sobre la interculturalidad y el diálogo cultural fueron muy enriquecedores, ya que me permitieron clarificar algunos conceptos y dar una mirada diferente a lo que es el diálogo cultural, entendiéndolo como un intercambio verbal y no verbal, que posibilita el aprendizaje de experiencias, contribuye al crecimiento personal y social y humaniza la labor pedagógica que realizamos. Considero que es realmente importante crear espacios en la escuela que promuevan un verdadero intercambio de saberes. (Posada et. al., 2012, p. 155)

El panorama que se acaba de presenciar frente a las conceptualizaciones sobre la interculturalidad y el diálogo de saberes merece un análisis crítico, no solo a las respuestas planteadas por las jóvenes estudiantes, sino, a todo el contexto del recorrido que hemos realizado

hasta el momento referente a esos conceptos para ir atando cabos, cerrando brechas y haciendo precisiones pertinentes.

En primer lugar, considero que la interculturalidad es un proyecto, un “todavía no”, una aspiración humana de justicia social. Entonces, partiendo de esa ausencia, de esa carencia real, de la no interculturalidad, del no diálogo de saberes, el reto fundamental es construir las condiciones que hagan posible dicho diálogo y dicha interculturalidad en dimensiones contextualizadas. Es en este sentido, que los procesos investigativos deben estar orientados a mostrar las condiciones en las cuales se puedan construir espacios, estrategias y herramientas necesarias que conduzcan a espacios transformativos. Y la interculturalidad no existe, no por la malevolencia de los seres humanos, o en nuestras condiciones específicas de la colombiana, por el odio ancestral de nuestras etnias, como piensan algunos, sino por razones históricas estructurales de la conformación de nuestra nacionalidad. Esta, como bien lo sabemos, se construyó bajo los dictámenes de la dominación, de la colonización, y esas condiciones perduran y están presentes en cada uno de los intersticios del tejido social. Así pues,

El poder no se localiza en una esfera o institución social concreta, sino que está repartido en todo el ámbito de la acción humana. Sin embargo, hay manifestaciones concentradas de relaciones de poder en ciertas formas sociales que condicionan y enmarcan la práctica del poder en la sociedad en general imponiendo la dominación. El poder es relacional, la dominación es institucional (Castells, 2010, p. 39).

Y es, precisamente, en la institución educativa, por ejemplo, en donde, como lo hemos dicho con anterioridad, el saber está ocupado por una perspectiva epistemológica que niega las otras clases de saberes. Y esto es

así, en la medida en que en una sociedad dada los saberes se presentan como diversos y múltiples, pero sobre todo como rivales, no solo como diferentes, sino como decididamente rivales. Se organizan en jerarquía que son las jerarquías sociales de quienes los poseen y los practican. Los saberes, al ser siempre saberes de algunos individuos, grupos o clase, dan forma a los conflictos sociales y contribuyen a ellos. Producen y mantienen las jerarquías (aunque no son organizadores básicos); en otras palabras, "reflejan" las relaciones de dominación. Los conflictos de saberes, los conflictos que giran en torno a saberes, son conflictos políticos: quienes poseen saberes dominantes tratan de imponer, mientras que otros tratan de resistir. Los conflictos de saberes y los conflictos que giran en torno de saberes, o sea en torno a su producción y su adquisición, son conflictos sociales de saberes sociales (Beillerot, 1998, p. 27).

De esta manera, la construcción de la interculturalidad y de los diálogos de saberes, pasa, indefectiblemente, por la construcción de nuevas relaciones sociales y de nuevas perspectivas cognitivas. Porque es innegable que el proceso histórico colonial ha dejado una impronta de injusticia cognitiva, a saber, ha negado e invisibilizados otras formas de saber, y sobre todo, ha impuesto un conocimiento hegemónico como única posibilidad de validez. En este sentido, Boaventura De Sousa Santos, al proponer "una epistemología del sur", indica que la primera premisa en la cual se basa, es que "no habrá justicia social global sin justicia cognitiva global. Los procesos de opresión y de explotación, al excluir grupos y prácticas sociales, excluyen también los conocimientos usados por esos grupos para llevar a cabo esas prácticas. A esta dimensión de la exclusión la he llamado epistemicidio" (Santos, 2009, p. 12). En este sentido, toda lucha política reclama necesariamente una lucha epistemológica, puesto que en el

fondo de la injusticia social, está presente, subyace un problema de construcción del conocimiento, por ende, un problema epistemológico alternativo que impida que el conocimiento hegemónico pueda cumplir su función a cabalidad.

Ahora bien, y para cerrar este aparte, digamos, que el valor que tiene la ecología de los saberes en la ENSV radica en la posibilidad de construir alternativas de participación en la generación de lugares de esperanza para desarrollar la imaginación pedagógica y poder construir espacios nuevos que le permitan contextualizar las experiencias y poder decirnos y escucharnos mutuamente. Esto requiere, indefectiblemente, del diálogo colectivo, de la invención de nuevos escenarios para soñar y para problematizar las prácticas pedagógicas en diversos contextos. Pero esto sería imposible sin una Pedagogía de la acción colectiva que piense educativamente los procesos movilizatorios, este saber pedagógico es un saber para la transformación en donde las miradas diferentes puedan construir identidad colectiva. Porque es en ese juego de alteridades en donde se llega a la inevitable conclusión de que el otro es el complemento del uno, es el que llena los vacíos, es el que taponas las fisuras, pero es también el que proyecta la sombra y no deja ver el panorama por donde se desparrama el intercambio de experiencias diversas de los actores que participan en ella. Porque “está claro que la educación consiste en encontrarse de frente con un otro concreto, específico, cara a cara. Ese encuentro es con un nombre, una palabra, una situación, una emoción y un saber determinados”. [Pero] “poco sabemos acerca de la existencia del otro, más allá de su presencia. Porque de continuar la educación en esa senda condicionada por esa insulsa fidelidad a la herencia, por esa amnesia planificada y por el pasaje de manos de una tradición monolítica, sólo habremos de ser seres identificados por una rígida

presencia, pero en el fondo ausentes, inexistentes, fuera de toda conversación, en un estar juntos de absoluto desinterés, ignorancia e indiferencia” (Skliar, 2012, p. 101).

Cierres y aperturas

Dos aspectos son dignos de destacar en el proceso investigativo llevado a cabo en la ENSV, por una parte, la existencia, el reconocimiento de lo no visible del germen de la ecología de saberes que se viene gestando en la formación de las y los jóvenes en su proceso de formación inicial para enseñar. Pero, al mismo tiempo, se reconoce la dimensión utópica como posibilidad de que lo invisible, lo no reconocido se convierta en algo legítimo en el quehacer institucional.

Ahora bien, y como perspectivas que se cierran y se abren en este documento, recordemos que el todavía no, tiene una realidad manifiesta en múltiples formas, en diversas instancias, y esto es debido a que la materialidad de lo existente es esencialmente inacabado, está en constante procesualidad, en transformaciones incesantes, afectados por circunstancias diversas que lo determinan y le dan orientación y sentido. De esta manera, las experiencias humanas, aún en forma larvaria, pueden dialogar con su entorno en continuo movimiento. En este sentido, las prácticas pedagógicas del diálogo de saberes y de la interculturalidad en la ENSV engendran las posibilidades de construir procesos de intercambio para ecologizar los saberes y para convertir los escenarios pedagógicos en negociaciones de diferentes sentidos que permitan privilegiar la conversación y el encuentro solidario.

De allí surge la necesidad de rescatar el valor de la utopía, no como sueño ilusorio, sino como “un momento cargado de posibilidades, y de señalar que nos indican la dirección en la que ya emerge el futuro en donde se sitúa.

La conciencia histórica consiste entonces en percibir el potencial emancipatorio del pasado y qué esperanzas pueden ser realizables en el porvenir” (Flores, 2010, p. 410). Es esa utopía la que permite construir los sueños de un espacio educativo de entusiasmo, de sentido de pertenencia y del reconocimiento donde los encuentros intergeneracionales puedan desarrollar comunidades de participación y ambientes propicios para el fortalecimiento de los círculos de aprendizajes compartidos. Entonces, más allá de lo heterónimo, rígido y autoritario en el devenir de los encuentros pedagógicos, se aboga por una formación en contextos de diálogo dialogal, -en el sentido que le da Panikkar (2006), el cual “presupone una confianza recíproca en una aventura común en lo desconocido, ya que no puede establecerse a priori si nos entenderemos el uno al otro, ni suponer, que el hombre sea un ser exclusivamente lógico [...] El campo del diálogo dialogal no es la arena lógica de la lucha entre las ideas, sino más bien el ágora espiritual del encuentro de dos seres que hablan, escuchan y que, se espera, son conscientes de ser algo más que “máquinas pensantes” o *res cogitans*” (Panikkar, 2006, p. 52). En este sentido, la producción y la apropiación del saber en la ENSV, se redimensiona y se reconocen las alteridades como redes maleables de interacción, de creación y de transformación de conversaciones y de significados. Pero, recordemos, una vez más, que

No hay conversación sin una pluralidad de voces, sin una diversidad de registros y matices y tonalidades. Tampoco hay conversación sin una pluralidad de gestos del cuerpo, formas de mirar, de escuchar y de movernos. Y no hay conversación sin una diversidad de formas de pensar y de relacionarnos, por el pensamiento, con el mundo (Bárcena, 2012, p. 35).

Y para terminar, digamos, que es, precisamente, en ese universo matizado de lo humano, con aciertos y con desen-

gaños, en donde, en un tejido intergeneracional, se forman las y los jóvenes en su etapa inicial para desempeñarse como educadoras y educadores. Y es, en ese paisaje institucional matizado de lo lumínico y de lo opaco, en donde se trenzan las grandes contribuciones y las energías rutilantes con los espacios rutinarios, amalgamados de reglas, mandatos y frustraciones. Pero es allí, también, en donde se avizoran los retos más fundamentales de la vida escolar. Es allí, en donde está naciendo una dinámica fundamental para el cultivo de las conversaciones pedagógicas como espacio fecundo para el diálogo intercultural y la ecologización de los saberes. Y esto solo es posible, si se crean las condiciones propicias de tensiones rizomáticas colectivas, que como redes subterráneas, con continuidad en el tiempo, abiertas a diversas potencialidades para ofrecer y recibir apoyo, para mirar desde diferentes ventanas, para observar desde colinas diversas, para conjugar diferentes prácticas, procesos, acoplamientos, esfuerzos y dinámicas organizativas, puedan permitir hurgar en las energías colectivas para empujar la búsqueda hacia la construcción y deconstrucción de contextos pedagógicos culturales de sentidos y de significados. Porque no debemos olvidar lo que nos dice Fernando Bárcena, que

Todo verdadero comienzo se fortalece de otros “comienzos” que le son anteriores. Un comienzo, que siempre implica cierta ruptura, en realidad nunca hará tabla rasa del pasado de forma absoluta (Bárcena, 2012, p. 45).

Y ese pasado-presente está lleno de grandes posibilidades, desde las propuestas que realizan instituciones como la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI) para la formación en investigación a las nuevas generaciones, pasando por los aportes del Postdoctorado en investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud para el fomento y el desarrollo del potencial humano para

el cuidado y protección de las infancias y las juventudes, lo mismo que el impulso que está ofreciendo la Red Internacional de Ecología de los saberes (RIES) a nivel mundial, todo lo anterior, aunado con los esfuerzos de las mentes de mujeres y hombres que están pensando y repensando las temáticas expresadas en esta investigación, hacen pensar, que la ENSV se encuentra en sus mejores momentos para redimensionar su sentido formativo, aprovechado el reservorio de posibilidades que las condiciones internas y externas le ofrecen para seguir construyendo ese acervo de esperanzas en el entramado constante de las realizaciones.

Bibliografía

- Aguirre, C. (2012). "Indicios, lecturas indiciarias, estrategia indiciaria y saberes populares. Una hipótesis sobre los límites de la racionalidad burguesa moderna" en <www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/.../10321> acceso 21 de mayo de 2012.
- Bárcena, F. (2012). "Notas sobre la educación en la filiación del tiempo". En Southwell, Myriam. *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación. Cultura e instituciones*. Buenos Aires: Clacso.
- Beillerot, J. y otros. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Bloch, E. (2004). *El principio esperanza*. Madrid: Editorial Trotta.
- Castells, M. (2010). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Constitución Política de Colombia. (2012). Bogotá: Panamericana Editorial.
- Correa, R. (2011). *Imagen y control social. Manifiesto por una mirada insurgente*. Barcelona: Icaria Editorial.
- De La Torre, S. y Moraes, M. (2008). *Ecología de los saberes. Una comunidad de conocimiento para una nueva conciencia*. Madrid: Editorial Universitaria, S. A..

- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Enciso, J. y Fonseca, R. (2013). *Intervención desde proyecto de aula en básica primaria*. Villavicencio: Escuela Normal Superior de Villavicencio.
- Enciso, J., Fonseca, R. y García, W. (2012). "Educación e Interculturalidad: un diálogo por construir desde la formación de maestros". En: Posada, Jorge y Otros *Formación de educadores para la atención educativa a poblaciones*. Bogotá: UPN.
- Enciso, J. y García, W. (s.f.). *Práctica pedagógica investigativa*. Villavicencio: Escuela Normal Superior de Villavicencio.
- Enciso, J. (s.f.). *Práctica Pedagógica Investigativa en diversos contextos*. Villavicencio: Escuela Normal Superior de Villavicencio.
- Escuela Normal de Villavicencio. (2011). *Boletín Informativo*. Villavicencio.
- Escuela Normal Superior de Villavicencio (s.f.). *Modelo Pedagógico*. Villavicencio.
- Flores, V. (2010). *La crisis de las utopías*. Barcelona: Antropos.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Llera, M. (2012). *Blanco, negro y todo lo contrario. Interpretar el laberinto de las culturas*. Barcelona: Antropos Editorial.
- Moliner, L. (2009). *Orígenes y Dinámicas de los Semilleros de Investigación. Visión de los fundadores*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Barcelona: Herder Editorial.
- Posada, J. y Otros. (2012) *Formación de educadores para la atención educativa a poblaciones* (Bogotá: UPN).
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. México: Siglo XXI.
- Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Editorial Trotta/Ilsa).

- Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectiva desde una epistemología del sur*. Bogotá: Siglo del Hombre editores.
- Santos, B. (s.f.). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso.
- Santos, Boaventura, (2009). *Una epistemología del sur*. México, Siglo XXI.
- Southwell, M. (2012). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación. Cultura e instituciones*. Buenos Aires: Flacso.
- Skliar, C. (2012) "La crisis de la conversación de alteridad. Educar entre generaciones". En Southwell, Myriam. *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación. Cultura e instituciones*. Buenos Aires: Flacso.
- Zemelman, H. (2003a). *Los Horizontes de la razón*. Barcelona: Antropos.
- Zemelman, H. (2003b). *Los horizontes de la razón I*. Barcelona: Antropos.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Antropos.
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia*. Barcelona: Antropos.

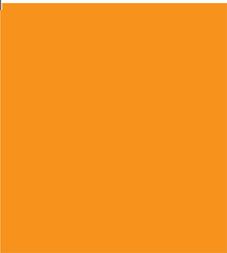


Dilemas entre el contexto de formulación y el ejercicio y la vivencia de los derechos humanos en la escuela

Nelson Ernesto López Jiménez¹

-
- ¹ Doctor en Educación, área Lenguaje y Educación de la Universidad del Valle. Director de la Maestría en Educación, Área de Profundización en Diseño, Gestión y Evaluación Curricular, Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana. Director del grupo de investigación PACA (categoría A de Colciencias). Presidente del Centro de Investigación en Calidad de la Educación de Colombia (CICE). Miembro correspondiente de la Academia Colombiana de Pedagogía y Educación, profesor titular Universidad Surcolombiana.





Dilemas entre el contexto de formulación y el ejercicio y la vivencia de los derechos humanos en la escuela

La lucha para dominar el cambio curricular se considera como un intento de proyectar y distribuir las identidades pedagógicas oficiales contribuyendo así a gestionar el cambio tecnológico, económico y cultural. El mismo modelo se usa para generar y describir la aparición actual de identidades locales. Se han explorado poco las relaciones entre las identidades proyectadas por el Estado y las identidades locales que están emergiendo.

BASIL BERNSTEIN

El epígrafe que sirve de introducción a esta elaboración insiste en la reflexión necesaria entre lo que se dice o formula a través de los discursos oficiales y lo que realmente se desarrolla y se obtiene en la realidad de cara a la problemática y complejidad de los derechos humanos en cuanto a su formulación, ejercicio, vivencia, respeto y defensa en el contexto de la realidad escolar.

Este capítulo da cuenta de uno de los tópicos que aborda el grupo PACA —Programa de Acción Curricular Alternativo— que desde su creación (1989) adelanta procesos de indagación, intervención e investigación, entre otros, sobre los siguientes temas: discurso pedagógico, modelos y prácticas pedagógicas, los PEI de cara al siglo XXI, evaluación de la calidad de la educación, encuentros y des-encuentros de la pedagogía en la educación superior, la de-construcción curricular, la permanencia y el abandono escolar, la migración estudiantil, las competencias y su dimensión ideológica y política, la educación y la pedagogía crítica, los derechos humanos y la escuela.²

² De igual manera, el Grupo de Investigación PACA es el responsable de la Maestría en Educación con tres áreas de profundización: Diseño, Gestión y Evaluación Curricular; Docencia e Investigación Universitaria y Evaluación y Gestión Educativa. También impulsa la creación del Doctorado Interinstitucional en Educación y Cultura Ambiental que cuenta con la participación de cuatro universidades públicas oficiales a saber: Pamplona, Francisco de Paula Santander, Amazonía y Surcolombiana. Fomenta la consolidación de la Cadena Formativa en Investigación (Ondas, Semilleros de Investigación;

La problemática de los derechos humanos en América Latina y en Colombia ha adquirido gran relevancia debido a la existencia de condiciones reales que afirman y denuncian su violación sistemática, producto de políticas y acciones fundamentadas en todas las formas de violencia y en el autoritarismo de muchos de los gobiernos de los países del área. En este contexto, resulta importante preguntarnos sobre la responsabilidad que tiene la escuela (a través de sus diferentes políticas, especialmente, las curriculares) en cuanto a la defensa, el reconocimiento y el respeto de los derechos humanos.

En la actualidad, en la región latinoamericana y en el Caribe ha adquirido una importancia relevante el desarrollo de estudios investigativos imbricados en el proceso de defensa, restitución, reconocimiento y respeto de los derechos humanos de los ciudadanos y habitantes de los diferentes países. Se plantea que los conflictos internos, las contradicciones sociales, la inequitativa distribución de los ingresos crean el ambiente propicio para el desconocimiento y violación de los derechos humanos.

Lo anterior ha dado lugar a situaciones relacionadas con el desconocimiento, la vulneración y la violación sistemática y permanente de derechos fundamentales como la vida, la salud, el trabajo, la alimentación, la educación, además de la existencia de diferentes formas de expresión de la violencia (sexual, física, simbólica, etc.), desplazamiento, desapariciones, homicidios, amenazas, ataques y contaminación por armas, negación al acceso a servicios de salud, carencia de infraestructura y condiciones físicas, que constituyen el horizonte de análisis de las diferentes realidades de nuestros países latinoamericanos.

Jóvenes Investigadores, Grupos de Investigación y Redes de Grupos de Investigación). Preside el Centro de Investigación en Calidad de la Educación en Colombia, cice.

De cara al anterior panorama se considera necesario un proceso de reflexión e indagación sistemática sobre cómo se expresa la relación existente entre el o los procesos curriculares y el respeto y reconocimiento de los DD. HH. de los ciudadanos de los países de Latinoamérica y el Caribe, ¿debe o no existir dicha relación?, ¿la escuela entendida como un espacio en, de, y por la vida está conminada a mantener, respetar y defender los DD. HH. de los diferentes segmentos sociales que de ella hacen parte?, ¿qué está haciendo la escuela (currículo) frente al desplazamiento, las víctimas del conflicto armado, la violencia sexual?, ¿qué implicaciones se presentan cuando a través de las políticas curriculares se pretende una homogenización y generalización que impide conocer las desigualdades y singularidades específicas de los diferentes estratos poblacionales?

Es conveniente destacar que la educación en Colombia se caracteriza, entre otros aspectos, por la carencia de un *proyecto humano formativo* que explicita el tipo de hombre y/o mujer que se aspira formar; la sociedad que se pretende establecer; la identidad por la cual hay que unir esfuerzos; los fines y metas por los cuales hay que trabajar. Situación que enmarca y determina la dinámica de un número significativo de instituciones educativas, que en su pretensión por cumplir con requisitos que garanticen su funcionamiento deponen su propio andar y desarrollo (renuncian a su ejercicio autónomo) y se encaminan a cumplir con la norma vigente.

La hipótesis de trabajo que orientará el tratamiento de la problemática abordada precisa que la relación currículo-derechos humanos no puede asumirse, regularse, institucionalizarse y formalizarse como consecuencia de la concepción académica del currículo (contenidos), sino que debe ser asumida desde la concepción crítica, problematizadora, deconstructiva y de reconstrucción social.

La naturaleza de la investigación se inscribe en el enfoque cualitativo que persigue recuperar la "voz de

los actores” y esencialmente retomar los discursos y sus expresiones en el contexto de la problemática a investigar. Se pretende a partir de un análisis crítico conocer, interpretar y explicar las diferentes posturas y concepciones de las distintas audiencias consultadas, lo que permitirá contar con elementos y razones válidas para abordar la problemática investigada.

Acerca de los referentes conceptuales utilizados

Se parte de los señalamientos teóricos que integran la denominada teoría de la transmisión cultural, que desarrolla un modelo soportado en tres niveles íntimamente relacionados que cuentan con una singularidad propia: nivel de generación de discursos y prácticas; nivel de recontextualización y el nivel de transmisión (Bernstein, 2005).

El nivel de *generación de discursos y prácticas* integra categorías fundamentales relacionadas con el campo internacional, el campo de producción, el campo de control simbólico que ejercen una interacción directa frente al campo del Estado. Esta interacción arroja como resultado directo de este nivel el conjunto de propósitos, prácticas y regulaciones que constituyen los principios dominantes que se convierten en referente central para la formulación de las políticas públicas que en todos los sectores (económico, político, educativo, cultural, social, de derechos humanos, etc.) expide el Estado. El desarrollo del modelo contempla un desplazamiento en su segunda fase al nivel de *recontextualización*, entendido como “la arena a través de la cual el discurso pedagógico oficial se expresa y genera una serie de desarrollos y determinaciones en los discursos pedagógicos institucionales” (López, J. 2005, p. 35).³

3 En mi tesis doctoral, “Relaciones entre los campos de re-contextualización y pedagógico: su aplicación a la Universidad Colombiana”

Es importante anotar que a través del discurso pedagógico oficial (política de derechos humanos) se crea una conciencia del estudiante a formar en la escuela, una imagen de las características que debe poseer la educación como proceso social. Al entrar a analizar dicha conciencia e imagen (la expresada en el discurso pedagógico oficial), con las realidades institucionales, se observa una pluralidad de distancias significativas que permiten expresar elementos singulares, específicos, diferentes que están presentes en las realidades institucionales.

Es aquí donde se observan rupturas relevantes entre lo que dice y regula el discurso pedagógico oficial y lo que realmente se logra a través de los procesos desarrollados en las instituciones. A manera de ejemplo se puede analizar que los principios que orientan el programa de Eduderechos impulsado por el Ministerio de Educación en Colombia que se enuncia a partir de los siguientes planteamientos: dignidad humana inherente al sujeto de derechos; el ser humano como sujeto activo de derechos; el ejercicio de los DD. HH.: vivencia permanente y práctica cotidiana en la escuela; el reconocimiento de los saberes de los diferentes actores y la permanente reflexión pedagógica; se inscriben en un contexto de enunciación o de formulación que está demasiado distante de la realidad que se vive en la cotidianidad de la escuela; las contradicciones, las violencias de toda índole, la marginación, la exclusión, el matoneo, la ley del más fuerte, los atajos y todas las prácticas de resistencia, permiten afirmar:

La escuela colombiana está descontextualizada de la realidad que viven los niños y las niñas dentro y fuera de sus muros, por lo cual, a la vez que produce exclusión, también causa deserción y expulsión de los niños y de las

(2003), realizo un análisis detenido del nivel de recontextualización y estructuro una gramática analítica para abordar la naturaleza de las relaciones entre el discurso pedagógico oficial y los discursos pedagógicos institucionales.

niñas, pues estos y estas encuentran que no es el espacio que interpreta sus problemas, sino que los ignora y les responde con la violencia que genera el ser echados o que ellos y ellas decidan no volver. (Alvarado et al., 2012)

Si bien existe una explicitación de la imagen o conciencia de lo que es la formación en derechos humanos en el discurso pedagógico oficial, no necesariamente es la misma imagen y conciencia que se manejan en las instituciones. Este nivel es definitivo para poder entender la dimensión holística del modelo teórico utilizado que en su última expresión constituye el *nivel de transmisión*.

El nivel de transmisión es resultado de la naturaleza y característica de los niveles anteriores y se constituye en el escenario básico del estudio de las prácticas pedagógicas:

Hay que mostrar cómo la distribución del poder y de los principios de control en clase genera, distribuye, reproduce y legitima los principios dominantes y dominados que regulan las relaciones dentro de los grupos sociales y entre ellos y, así, sus formas de conciencia. (Bernstein, 1994, p. 63)

Es a partir del anterior soporte teórico que se analiza la ruptura existente entre lo que se formula en relación con los derechos humanos y lo que realmente se da o se vivencia en la realidad escolar. La teoría de la transmisión cultural se ocupa de develar las estructuras de poder y control que se expresan en las diferentes organizaciones sociales, y cómo a través de su estudio se pueden caracterizar las diferentes subjetividades que se construyen y con ellas las diferentes identidades que se configuran.

Sobre la concepción de currículo

Resulta conveniente señalar que existen diferentes planteamientos en torno a la noción de currículo de cara a los aspectos o intereses que se pretenden destacar en cada

una de ellos. Existen concepciones que están íntimamente relacionadas con la transmisión de conocimientos y su carácter o intencionalidad están supeditados a los conocimientos o contenidos que transmiten; por otra parte, se dan concepciones sustentadas en la crítica y transformación de la realidad y contextos en donde se desarrolla el proceso curricular, que se adentran en las problemáticas que sustentan la razón de ser del mismo (Apple, Giroux, Magendzo, Ferrada, Stenhouse, entre otros). De cara a esa realidad, se afirma la existencia de un campo curricular⁴ que exige una posición clara de la manera como se abordan su análisis y reflexión.

Dado que el propósito central de esta elaboración es retomar de manera crítica la relación entre currículo y DD. HH., se considera conveniente explicitar la concepción que se maneja de currículo:

Proceso eminentemente investigativo, al cual se accede por aproximaciones sucesivas y resultado de un trabajo de elaboración permanente y colectiva donde la indagación sistemática, la pregunta, la duda, el interrogante y la incertidumbre se convierten en elementos dinamizadores de esa búsqueda. (López, 2003, p. 32)

Queda claro entonces que los contenidos o temáticas sobre los derechos humanos no son entendidos en esta concepción como un elemento central y básico; por el contrario, su intención se orienta a señalar las *problemáticas* inherentes al ejercicio de los derechos humanos más que a su información o divulgación.

De igual forma hay que explicitar que el proceso curricular es el resultado de una serie de fases o etapas

4 Según Bourdieu, el campo es concebido como el resultado de relaciones de fuerza y de lucha entre agentes y/o instituciones que tienden a conservar o a transformar formas específicas de poder en lo económico, político y cultural. La noción de campo lleva intrínseca la noción de un espacio de posiciones (dominante/dominado) estructurado en términos de una disputa concreta y generativo de competencias e intereses específicos.

que están inextricablemente vinculadas y que permiten definir su solidez y consistencia. Estas etapas hacen alusión al *diseño*, el *desarrollo* y la *evaluación* curricular. Sin embargo, resulta necesario interrogarnos por las razones que explican la incoherencia entre las mismas; es evidente su divorcio y separación, lo cual genera un distanciamiento entre lo que se dice (planea) y lo que se desarrolla. Se tratará de explicar inicialmente la fractura existente entre la escuela y la realidad como se enuncia en el epígrafe que sirve de partida a esta reflexión y sus implicaciones con la problemática relacionada con los DD. HH.

“El currículo es entendido como el proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye el conocimiento que se considera válido para alcanzar el propósito de formación” (López, 2003, p. 23). En esta perspectiva se considera que su diseño, desarrollo y evaluación son el resultado de una acción eminentemente investigativa, resultado de procesos de aproximación sucesiva y de elaboración permanente, en búsqueda de su pertenencia social y su pertinencia académica. En esta concepción se descarta de manera contundente la pretensión de “neutralidad valorativa” que acompaña buena parte de las elaboraciones curriculares del denominado currículo enciclopédico, academicista y asignaturista.

Acerca de los derechos humanos

En el campo internacional es importante destacar que la educación en derechos humanos es una obligación de los Estados con base en las normas del derecho internacional de los derechos humanos (DIDH) y del derecho internacional humanitario (DIH), relativas a la promoción de los derechos humanos.

En consecuencia, los Estados están obligados a educar y garantizar que se eduque en derechos humanos, y a respetar las diversas iniciativas que surjan acerca de la Educación en Derechos Humanos (EDH). Esta es una obligación de carácter general, cuya población objetivo es el conjunto de los habitantes de un país.⁵ Como se

- 5 Estas obligaciones se derivan, entre otros, de los siguientes instrumentos jurídicos internacionales sobre derechos humanos y derecho internacional humanitario señalados en el PLANEDH: Declaración Universal de los Derechos Humanos; Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; Declaración de los Derechos del Niño; Convención sobre los Derechos del Niño; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Protocolo de San Salvador, adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Convención Internacional contra Todas las Formas de Discriminación Racial; Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer. Convención de Belén de Pará; Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad; Convención 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes; Convención Relativa a la Lucha contra la Discriminación en las Esferas de la Enseñanza (Unesco, 1960); Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Sociales; Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil (Directrices de RIAD); Derecho Internacional Humanitario; Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles inhumanos y degradantes; Convención Internacional Interamericana para prevenir y sancionar la Tortura; Convención para la prevención y la sanción del Delito de Genocidio; Convención sobre la prohibición del empleo, almacenamiento, producción y transferencia de minas antipersonal y sobre su destrucción; Declaración y Programa de Acción de Viena (1993); Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos; Declaración sobre el Derecho y el Deber de promover y proteger los Derechos Humanos; Decenio de los Derechos de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos; Principios básicos sobre el empleo de la fuerza y de la

puede observar a partir de las acciones y declaraciones reseñadas en la nota de pie de página, casi la totalidad de ámbitos, sujetos, procesos y audiencias está regulada; se prescribe su respeto, su cumplimiento, su observancia. No obstante, se mantiene una gran preocupación por la efectividad, aplicabilidad y obligatoriedad de estas normas en los contextos de cada país. Una consideración a señalar es que no se puede afirmar que no existan regulaciones en el campo internacional; lo que se cuestiona es su cumplimiento en los contextos concretos y singulares de cada nación.

En el caso colombiano, a partir de lo planteado en los textos oficiales que en Colombia constituyen el discurso pedagógico oficial,⁶ se observa que los derechos humanos son considerados elementos primordiales en su devenir social, político, cultural, humano. En esta línea la Constitución Política de Colombia de 1991 proclama al país como un Estado social de derecho, en donde la democracia participativa es la que le confiere legitimidad. Respecto del derecho a la educación que incorpora la educación en derechos humanos se hace alusión de manera directa en los siguientes artículos 1, 2 (inciso segundo), 4, 5, 13, 40, 41, 44, 45, 46, 67, 68, 86, 91, 95, 96, 103, 188, 222, 241, 271 y 282:

De manera expresa o tácita, estos artículos, además de aquellos que consagran derechos fundamentales y los que conducen a la observancia del bloque de constitu-

fuerza y de las armas de fuego por los funcionarios encargados de cumplir la ley; Directrices sobre la función de los fiscales.

- 6 Básicamente se analizaron los siguientes documentos: "Programa de Educación para el ejercicio de los Derechos Humanos Edude-rechos; Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH; Estándares básicos de Competencias Ciudadanas, Formar para la ciudadanía ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer, todos ellos elaborados y socializados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

cionalidad, conllevan el sentido primordial de que se impulse una formación continuada y sostenible para la configuración de una cultura universal de los Derechos Humanos. En Colombia los fundamentos constitucionales del Estado Social de Derecho se resumen principalmente en la dignidad humana, el trabajo, la solidaridad y la preeminencia del interés general. (PLANEDH, p. 29)

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) define la educación como “[...] un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. Concretamente, en el artículo 14, se establece la obligatoriedad de la “educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en valores humanos”. Esta ley también consigna como fines de la educación “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como el ejercicio de la tolerancia y la libertad”.

En el artículo 13, la Ley 115 señala, en relación con los derechos humanos:

[...] proporcionar una sólida formación ética y moral y, fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos [...] fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad [...] fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos.

Debe destacarse, como punto de reflexión y discusión, la imbricación entre derechos humanos y *competencias ciudadanas*. Estas son entendidas como:

El conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano asuma y ejerza de manera constructiva los roles que demanda la vida en comunidad. Así, las competencias ciudadanas van de la mano del desarrollo de competencias comunicativas, emocionales e integradoras.

Además se señala:

Las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias, como por las acciones de otros. (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 18)

Es importante relevar la intencionalidad formativa de las competencias, toda vez que son la esencia y la concreción de una serie de estándares,⁷ en donde es preciso analizar si las competencias y los estándares de una disciplina (matemática, historia, lenguaje) no tienen ninguna diferencia ontológica, epistemológica y conceptual con las competencias ciudadanas y de las implicaciones que se derivan de su pretensión de homogenización, generalización y eliminación de diferencias y singularidades. Aquí existe una contradicción evidente entre el discurso pedagógico oficial y su proceso de recontextualización en las instituciones educativas.

7 “Los estándares de competencias básicas son criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones de nuestro país, en todas las áreas, por eso, hemos establecido estándares de competencias básicas en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, sociales y competencias ciudadanas”. *Revolución Educativa. Colombia Aprende* (2011), Ministerio de Educación, República de Colombia.

Naturaleza de la relación currículo y derechos humanos

Al decir de Magendzo (2011), esta relación se da en un *campo de tensiones*, de conflictos, que exige que se develen las contradicciones y no que se oculten; razón por la cual es necesario señalar aspectos básicos y estructurantes de una posición crítica, constructiva y transformadora, sobre la manera como se viene concibiendo, organizando, planeando y ejecutando la política o el programa de “enseñanza” de los derechos humanos en la escuela.⁸

Como se analizó anteriormente, existen diversas regulaciones, normas y leyes concretas que consignan y exigen el respeto, el reconocimiento y la no violación de los derechos humanos. Estas normas se dan tanto en el campo internacional como en el campo nacional; no obstante, se observa con mucha preocupación que, en el transcurrir cotidiano, lo que se conoce de manera profusa y descarnada son las denuncias que desde diferentes lugares y agentes se presentan por la violación y desconocimiento sistemático del respeto a los DD. HH. en Colombia y, desafortunadamente, en la región Latinoamericana.

Analizar el dilema que se presenta cuando se interroga sobre si los derechos humanos son contenidos o son vivencias, ejercicios, prácticas y realizaciones sociales y humanas requiere inicialmente explicitar el concepto de *formación* como un proceso que desborda las dinámicas

8 “Tanto en la sociedad en general como en el sistema educativo en particular, predomina la concepción tradicional del conflicto derivada de la ideología tecnocrática-conservadora, que lo asocia como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como algo que es necesario corregir y sobre todo evitar; pero el conflicto es consustancial e inevitable a la existencia humana. Se trata de poner medios adecuados y enfatizar las estrategias de su resolución pacífica y creativa”. Alvarado, Quintero, Ospina et al., *La escuela como territorio de paz* (p. 226).

escolares y que descarta la concepción de la escuela como la única institución que forma; es necesario integrar otras agencias culturales que también forman y que deben ser tenidas en cuenta cuando se afirma que el estudiante es un *sujeto de derechos*.⁹ Estas agencias son la familia, el trabajo, el barrio, el grupo cultural y artístico, es decir, a lo que se referencia cuando se utiliza la expresión “mundo de la vida”.

Sobre la noción de *formación* se pueden destacar dos concepciones que necesariamente conducen a miradas diferentes y desarrollos autónomos, que en más de una ocasión se repelen y manifiestan su carácter antagónico. Un concepto restringido de *formación* es el que lo asimila a un proceso de “transmisión”, en donde los roles están rígidamente definidos, alguien que transmite (el profesor), algo transmitido (discurso), y alguien a quien se le transmite, (el estudiante). Se evidencia una tendencia curricular marcadamente academicista.

No obstante, existe una concepción de formación más elaborada que la concibe como la síntesis creativa entre un campo de problemas y un campo de conocimientos

9 Las características de un *sujeto de derechos* pueden sintetizarse así: a) Conoce la normatividad básica en derechos humanos y la aplica para promover y defender sus derechos y los de los otros, además, conoce instituciones que le permiten acceder a la garantía de sus derechos. b) Posee competencias lingüísticas que le permiten exigir con argumentos claros y contundentes sus derechos. c) Es capaz de actuar sobre el mundo y asumir con responsabilidad, sentido crítico y autonomía una postura ante las situaciones que le afectan, hace uso de argumentos y nunca de la fuerza, su intencionalidad es convencer, no someter. d) Se sabe libre y reconoce la libertad de los otros y la respeta, sabe que existe valor en la diversidad, por lo que reconoce al otro como legítimo otro, estableciendo relación de respeto mutuo. e) Es vigilante de los otros, lo que no significa ser acusador de las acciones de aquel a quien observa, sino más bien se entiende como una posibilidad de solidaridad y acogida. Magendzo, Abraham (2006). *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile, Editorial LOM.

que generan características determinantes de los procesos a partir de la duda, la incertidumbre y la creación colectiva que su desarrollo comporta. Esta concepción exige que sean los *problemas* y no los contenidos los que determinan el curso de la formación desarrollada. No hay roles definidos, los contextos y sus problemáticas son considerados elementos esenciales del proceso de formación.

A partir de las anteriores ilustraciones es necesario advertir que cuando los derechos humanos son concebidos como *contenidos o temas a dictar*, se hace una clara apología de la concepción restringida de formación (en la actualidad, hegemónica) que genera lamentablemente una orientación hacia el “aprender los derechos humanos”, y se advierte una tensión estructural con la afirmación de que el niño o la niña son sujetos de derechos que deben “vivir esos derechos y no aprenderlos”. No se trata de que sepan qué es la libertad, el respeto a la otredad, la no discriminación, el derecho a un buen nombre, sino que efectivamente sea testimonio de tales derechos, es decir, que sea libre, autónomo, asertivo, tolerante, deliberante, no perseguido.

Resulta paradójico advertir que los principios que guían y orientan el proyecto de Eduderechos que el Ministerio de Educación Nacional viene implementando en el país destaquen como principios básicos los relacionados con la dignidad humana; el ser humano como sujeto activo de derechos; el ejercicio de los DD. HH.: vivencia personal y práctica cotidiana en la escuela; el reconocimiento de los saberes de los diferentes actores; la permanente reflexión pedagógica. Además, estos principios sirven para “construir o referenciar” las denominadas *competencias ciudadanas* que señalan de manera explícita “se orientan al logro de estándares básicos hacia la convivencia y la paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias” (Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, 2007). No obstante, es necesario señalar que en muchas instituciones

educativas en Colombia ni siquiera se menciona el desarrollo del proyecto Eduderechos.¹⁰ La realidad escolar, por otra parte, nos demuestra un ambiente de violencia en diferentes expresiones: matoneo o *bullying*, discriminación, exclusión, irrespeto, autoritarismo, invisibilidad, descalificación, reglamentos arbitrarios y soportados en “disciplinas pretorianas”, entre otros).

Si tomamos como referente de análisis la anterior ilustración de la problemática de la formación, resulta indiscutible y preocupante la tensión existente entre el contexto de formulación de los derechos humanos y el contexto de realización y vivencia de los mismos en la escuela. En esta línea de análisis es entonces oportuno señalar algunos interrogantes que invitan a posicionarnos en el contexto de este dilema. Estas preguntas son:

- ¿Cuál es el contexto y cómo se entiende la escuela en el marco de la problemática de los derechos humanos?
- ¿La escuela está comprometida con la defensa de los derechos humanos y del niño y la niña como sujetos de derechos? Si existe ese compromiso, ¿cómo se evidencia o demuestra?
- ¿Quién o quiénes escogen las problemáticas que se trabajan en torno a los derechos humanos en la escuela?, ¿qué pasa con las problemáticas que no se incluyen?
- ¿La enseñanza de los DD. HH. en la escuela tiene en cuenta la realidad y el contexto de cada institución educativa?

10 En la actualidad, el grupo de investigación PACA, categoría A de Colciencias de la Universidad Surcolombiana, elabora un video testimonial que recoge la percepción que tienen directivos, estudiantes, profesores, académicos y diferentes ONG sobre la relación entre currículo y derechos humanos, algunos de los entrevistados señalan el desconocimiento que existe del programa de Eduderechos.

- ¿Cómo preserva la escuela la pluralidad en todo sentido de sus estudiantes?
- ¿Cómo se fomentan la identidad y el respeto de los estudiantes ante los grupos étnicos, comunidades religiosas, clases sociales, las diferencias de género, entre otras?
- ¿Se puede afirmar que la escuela vulnera los DD. HH. de los estudiantes?, ¿por qué?
- ¿Están formados los docentes para formar en derechos humanos?

Es necesario explicitar que el ejercicio de los derechos humanos, fomentado y consolidado por mediaciones curriculares, debe entender que

Toda acción educativa es un proceso de negociación cultural a través del cual la interculturalidad, en cuanto toma forma en el reconocimiento de lo diferente, que a través del diálogo explicita su identidad, pero que al emprender la acción debe negociar para reconocer que lo diverso va más allá y es susceptible de producir procesos de transformación y modificación de prácticas. (Mejía, 2012, p. 43)

El ejercicio de los derechos humanos en la escuela implica asumir que los niños y las niñas deben vivir un proceso formativo directamente comprometido con la plena libertad, la autonomía, la dignidad y la justicia social, lo cual advierte lo urgente, necesario y básico de deconstruir la escuela actual, para reconstruir la escuela humana, comprensiva, tolerante, diversa que responda por los retos de pertenencia social y pertinencia académica.

Conviene, entonces, señalar que una transformación o intervención de la actual concepción curricular con la cual se aborda la problemática de los derechos humanos plantea o exige como condiciones mínimas básicas un cambio o replanteamiento, entre otros, de los siguientes factores o rasgos característicos:

Cambio en los principios organizativos del conocimiento

Nada es más complejo de argumentar y defender que la organización actual del conocimiento, expresada a través de las estructuras curriculares diseñadas por materias o asignaturas. Las estructuras curriculares soportadas en esta estrategia curricular se asocian con la insularidad, la segmentación y la jerarquización del conocimiento. Su énfasis disciplinario no responde a las emergencias de la actual composición y dinámica del conocimiento. La realidad histórica y social (local, regional, nacional e internacional) apenas ejerce una influencia temática y nocional. Son estructuras descontextualizadas, a las cuales se les puede atribuir buena parte de la responsabilidad con el fracaso o abandono estudiantil actual. La problemática de abordar los derechos humanos en la escuela es que estos no pueden considerarse como contenidos o información que se les suministra a los estudiantes al igual que otras disciplinas, como las matemáticas, las ciencias y el lenguaje. Los derechos humanos deben ser abordados desde sus problemáticas, interrogantes, incertidumbres; lo que se complementa con la indagación sistemática y los contenidos que ofrezcan insumos para interactuar y construir nuevas subjetividades en el niño; es decir, se tienen que intervenir las estructuras de poder y de control que las soportan para manejarlas desde una visión diferente y acorde a la naturaleza de los problemas derivados del ejercicio y la vivencia de los derechos humanos.

Cambio en la naturaleza de las relaciones entre los agentes involucrados en los procesos formativos

La identidad de los actores del proceso formativo debe ser intervenida de manera sustantiva si se trata de abordar problemáticas inherentes al respeto, el conocimiento, la difusión, el ejercicio y la vivencia de los derechos

humanos. El trabajo individual debe dar paso al trabajo colegiado; la asimetría presente en la relación profesor-alumno no puede mantenerse incólume e inmodificable. Si la investigación o la indagación sistemática es la esencia del proceso formativo, la corporatividad de estudiantes y profesores frente a los retos del conocimiento, la difusión, ejercicio y vivencia de los derechos humanos se erige como la estrategia viable y pertinente para “resignificar y recomponer” las relaciones, entre los agentes o actores de la acción formativa. No es aceptable que se sigan manteniendo “agendas particulares” si se trata de responsabilidades colectivas.

Cambio en los contextos de interacción o de las prácticas pedagógicas

Lo formativo no se agota en lo escolar; la flexibilidad en todas sus expresiones (personal, académica, pedagógica, curricular, administrativa) asume que el aula de clase, el espacio físico del salón, no es el único y legítimo espacio formativo.

Si las prácticas pedagógicas se asumen como procesos de interacción social, no se puede considerar que estos solo tengan lugar en la escuela como institución formal. Por el contrario, existen otros contextos que deben ser incorporados al proceso formativo para garantizar que se presente una pertinencia efectiva de la acción formativa. El ejercicio, la vivencia y el reconocimiento de los derechos humanos deben entender y acoger aspectos relevantes con la problemática de los derechos humanos que exige una resignificación y reconstrucción de los procesos de aprendizaje.¹¹

11 En relación con la negociación cultural que exige el abordaje de la problemática de los derechos humanos en la escuela, resulta válido retomar lo planteado por Marco Raúl Mejía en lo que respecta al proceso pedagógico inherente a toda actividad educativa.

Consideraciones finales

Es evidente que dada la complejidad existente entre el proceso curricular y los derechos humanos no se puede pensar en una única salida a la problemática analizada, no obstante, se considera conveniente retomar propuestas alternativas que han logrado avanzar en una concepción diferente de la escuela, sus integrantes, su intencionalidad, sus procesos y su responsabilidad en la búsqueda de la plena libertad, la autonomía, la dignidad y la justicia social.¹²

Es conveniente reconocer que *cada uno de los actores* (estudiantes, profesores, directivos, funcionarios, padres de familia, investigadores, líderes populares, otros) presentes y actores de la realidad educativa en la cual se desenvuelve y adquiere sentido la relación entre currículo y derechos humanos:

El autor retoma como criterios, entre otros, los siguientes: el acto pedagógico produce una recontextualización desde cada actor participante; la actividad educativa es encuentro de comprensiones diferentes desde el reconocimiento de la interculturalidad; la comprensión de lo aprendido está en la acción; el ejercicio de los derechos humanos requiere de una pedagogía coherente y flexible con los procesos de aprendizaje que agencia; la problemática de los derechos humanos debe abrirse a comprensiones variadas que da lugar a nuevas nociones y conceptualizaciones; el abordaje de los derechos humanos implica no solo la vida cotidiana de los actores, sino también una lógica del conocimiento ligada a procesos de praxis. Importante señalar que en esta elaboración se hace una imbricación clara entre la educación popular y el ejercicio y vivencia de los derechos humanos.

- 12 En esta línea podemos ubicar los trabajos y procesos desarrollados por las corrientes de la Educación y la Pedagogía Crítica (Marco Raúl Mejía y otros); las importantes iniciativas construidas a partir de la Escuela como Territorio de Paz y la implementación del Modelo Socio-crítico (Sara Victoria Alvarado y otros), el trabajo persistente y crítico del Grupo de Investigación PACA (Nelson López y otros) que advierte la necesidad de asumir el proceso curricular como un proceso eminentemente investigativo, entre otros, para el caso colombiano.

Cuentan con un pensamiento previo, con formas de operar, con estereotipos y prejuicios y con habilidades y capacidades básicas en el proceso de aprendizaje práctico que encarna la educación, ya que todos ellos funcionan en cada sujeto social como un filtro que selecciona lo nuevo que se integra a sus visiones y acciones, es decir como mediación constructiva. (Mejía, 2012, p. 72)

Por ello, las prescripciones y las reglas y normas únicas y determinantes para interactuar en el contexto currículo y derechos humanos carecen de soporte argumentativo si se quiere actuar en un clima democrático, participativo, justo y transformador.

Es necesario insistir y hacer énfasis en el conflicto, en la tensión, en la problemática de la relación currículo y derechos humanos, porque se afirma "que el conflicto se convierte en la 'centralidad' de la educación para la paz y resolución de forma no violenta" (Alvarado, Quintero y Pinilla, 2012, p. 96). De igual manera, la concepción del profesor-investigador es coherente con la naturaleza de la interacción entre la escuela y la sociedad en la perspectiva de asumir un compromiso sociopolítico con los valores de la paz.

Se convierte en un imperativo fundamental el transformar las prácticas pedagógicas de manera estructural pasando de la transmisión de contenidos a la generación de procesos. Entender las prácticas pedagógicas en su doble dimensión: como transmisor cultural y como lo que ellas celebran o agencian. Las prácticas pedagógicas no se pueden quedar en lo instrumental, toda vez que ellas son dispositivos de poder y control que permiten la reproducción o la transformación cultural.

Des-asignaturizar la formación de los derechos humanos en la escuela se convierte en una expresión de respeto y seriedad para lograr su vivencia, ejercicio, disfrute y asunción por parte de todos sus integrantes. Los currículos no pueden ser cerrados y jerarquizados soportados en asignaturas y materias aisladas y atomizadas, deben sustentarse

en procesos de investigación e indagación permanentes. El enfoque pedagógico de transmisión cultural es una muestra de atraso y obsolescencia del proceso formativo, que origina una identidad heteronómica, dependiente y descontextualizada del estudiante.

La tensión existente entre el desarrollo curricular y los derechos humanos nos advierte la importancia de orientar la actividad académica hacia la acción práctica y la consolidación de nuevos y alternativos tipos de formación, como lo son la enseñanza problémica, el aprendizaje por proyectos, la flexibilidad curricular, académica, administrativa y pedagógica desarrolladas a partir de núcleos temáticos y problemáticos.¹³

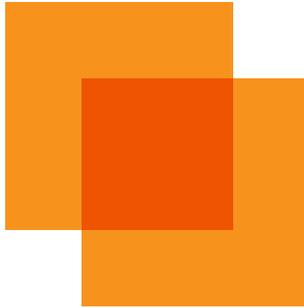
Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina, M. C., y Patiño, J. A. (2012). *Las escuelas como territorios de Paz*. Buenos Aires, Colección Red de Postgrados en Ciencias Sociales, Clacso.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, Códigos y Control Social*. Hacia Una teoría de las transmisiones Educativas [Vol. 2]. Madrid, Akal.
- Bernstein, B. (2003). *Hacia una sociología del discurso pedagógico* [Díaz M. y López N. Eds.]. Bogotá: Editorial Internacional Magisterio.
- Daza, A., Muñoz, K., y Palomeque, Y., (2010). *Los derechos humanos en el contexto escolar: propuesta curricular para los grados, 4º y 5º de primaria en las instituciones educativas públicas del municipio de Yumbo* (Tesis de especializa-

13 Se define como la *estrategia curricular*, aquella que integra un conjunto de problemas con conocimientos académicos y cotidianos afines, y posibilita definir líneas de investigación en torno al objeto de transformación, construir estrategias metodológicas disciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias que garantizan la relación teoría-práctica y la participación comunitaria en el proceso de formación. Se opone de manera sustantiva a la organización por asignaturas o materias (López, J., 2010, p. 72).

- ción). Lumen Gentium, Fundación Universitaria Católica, Facultad de Educación Especializaciones, Cali.
- López, J. N. (2010). *Retos para la construcción Curricular* [6.ª ed.]. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Magendzo, A. (2003). *La escuela y los derechos humanos* (1.ª ed.). Santiago de Chile: Editorial Cal y Arena.
- Magendzo, A. (2011). *Los derechos humanos. Un objetivo transversal del currículum*. Recuperado en <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1843/9.pdf> acceso 8 de marzo de 2013.
- Magendzo, A., y Toledo, M. I. (2009). *Educación en derechos humanos: currículum historia y ciencias sociales del 2º año de enseñanza media* [Subunidad "Régimen militar y transición a la democracia"]. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Mejía, M. R. (2012). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografía de la educación popular*. La Paz: Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia.
- Naciones Unidas Derechos Humanos (2011). *¿Qué son los derechos humanos?* Bogotá Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Serie Derechos Humanos.





Tras las huellas del sujeto contemporáneo

Marina Camargo Abello¹

Ofelia Roldán Vargas²

- ¹ Socióloga. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad de la Sabana, docente investigadora y consultora en educación. Ha estado dedicada al estudio de la primera infancia en Cinde y contribuido a la política pública sobre primera infancia (Estrategia De Cero a Siempre). Ha trabajado sobre formación docente (Análisis de docentes noveles para la OEI) y participado en programas de formación de maestro (Fundación FES y OEI).
- ² Licenciada en Educación de la Universidad de San Buenaventura. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. PhD en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del convenio Cinde, Universidad de Manizales y la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, con el aval de Clacso. Directora Regional de Cinde Medellín.



Huellas no son sólo lo que queda cuando algo ha desaparecido, sino que también pueden ser las marcas de un proyecto, de algo que va a revelarse.

BERGER, 1997

En este capítulo se presentan algunos desarrollos acerca de la emergencia del sujeto contemporáneo en el desplome de las promesas modernas y de la configuración del sujeto en los espacios de la vida cotidiana, que tuvieron lugar en el estudio macro denominado “Configuración del sujeto niño-joven en la cotidianidad escolar”, realizado en el contexto del curso posdoctoral en ciencias sociales, Niñez y Juventud, del convenio Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano—Cinde— (Colombia), Universidad Católica de Sao Paulo (Brasil), Clacso (Argentina) y Universidad Silva Henríquez (Chile), en el que participamos investigadores/as de la Universidad de La Patagonia (Chile), la Universidad de La Sabana (Colombia) y Cinde (Colombia). El estudio se inscribe, por un lado, en el grupo de investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades de Cinde y la Universidad de Manizales, y por otro, en el grupo Educación y Educadores de la Universidad de La Sabana.

Durante los últimos años de la década pasada, la investigación y la ciencia, en particular las ciencias sociales, tornaron su mirada atónita hacia la irrupción de procesos sociales que anunciaron nuevas tendencias en el transcurrir de la vida económica y cultural de las sociedades mundiales, especialmente hacia la manera de entender dichos procesos y hacerlos inteligibles, la forma de acercarse a ellos y construirlos y también hacia los efectos que producen en la sociedad.

En este escenario retorna la pregunta por el sujeto, que si bien no había sido excluido de las elaboraciones teóricas, sí había permanecido diluido frente a las propuestas

de corte estructuralista y funcionalista que enfatizaban en la mirada de la sociedad, y sus determinaciones e influencias sobre los individuos y grupos sociales. Puede decirse, entonces, que son las críticas al determinismo y, en ocasiones, a la visión apocalíptica de las teorías que postulan un sujeto pasivo, al que le antecede el mundo material y social que poco logra impactar pero por el cual sí es bastante influenciado, las que dan vida a cuerpos de conocimiento en los que el sujeto aparece en el centro del análisis para proponer su construcción activa de la realidad social en que vive.

Este movimiento trajo como consecuencia una polarización de la ciencia y de las explicaciones en términos de objetivismo/subjetivismo, pasividad/actividad, determinaciones/construcciones. Muchos autores han intentado superar tales disyuntivas para establecer una conexión que permita mostrar cómo el sujeto se construye a lo largo de su trayectoria vital con las influencias del mundo que encuentra ya hecho, el cual es incorporado en una forma que realza su capacidad activa de transformación. De esta manera, el mundo social se constituye en el conjunto de procesos, influencias, eventos y acontecimientos que le permiten al sujeto construir su propia realidad y apoyar su acción social, orientada de acuerdo con las decisiones por las cuales opte. La sociedad es un referente permanente de esta construcción subjetiva que le posibilita conocer el mundo, habitarlo, “ser en el mundo”, desde una perspectiva histórica, esto es ubicado espacio-temporalmente.

Este capítulo se propone, en primer lugar, mostrar la forma en que emerge el sujeto contemporáneo al derrumbarse las promesas de la modernidad y las características que tiene ese proceso y el sujeto que irrumpe en el escenario de la vida social. En segundo término se trabaja sobre la forma como ese sujeto contemporáneo se configura en los espacios de la vida cotidiana.

Emergencia del sujeto contemporáneo en el desplome de las promesas modernas

Hacemos parte de un mundo bastante complejo que vive las consecuencias del desplome de una serie de promesas que por mucho tiempo sostuvieron la esperanza de la humanidad y se constituyeron en telón de fondo para la construcción de los sentidos individuales y colectivos respecto al sujeto, al conocimiento, a la formación y a la vida en relación.

El ser humano durante un largo trayecto, que implica muchas generaciones, creyó que el mundo le pertenecía en absoluto. "Dentro de la historia de la época moderna y como historia de la humanidad moderna, el hombre intentó desde siempre, en todas partes y en toda ocasión, ponerse a sí mismo en posición dominante como centro y como medida" (Heidegger, 2000, p. 122), desde esa perspectiva de dueño y señor se dedicó a conocer el mundo para dominarlo y transformarlo en su condición material; ubicó como fuente prioritaria de felicidad el desarrollo científico y se dedicó a la producción de conocimiento sin la debida reflexión del rumbo que este podía tomar; pensó que los utensilios y las máquinas podrían extender su cuerpo para ahorrar tiempo y hacer más productivo su desempeño y se dedicó a crearlos de manera acelerada; creyó que la formulación de los derechos era garantía de equidad y la explicitación de las normas condición suficiente de ciudadanía y consagró parte de sus esfuerzos a la "instalación de un marco jurídico explícito, codificado, formalmente igualitario" (Foucault, 1976, p. 255) en el que no se alcanzan a ver los verdaderos rostros de expresión humana; y, finalmente, creyó que el capitalismo en su abundancia representaba prosperidad y bienestar para todos y adoptó sus postulados para la organización del sistema económico sin calcular los impactos que ello tendría en las demás dimensiones de lo humano.

Lo que no pensó el ser humano con suficiente detalle al configurar esas promesas, portadoras de motivos universalistas y sustentadas en una racionalidad técnica o instrumental, que lo soportarían en su caminar por el mundo mientras su condición subjetiva permanecía difusa, es que ellas mismas representan “la historia del sufrimiento, sólo oculta por la superestructura jurídica, del disciplinamiento y sometimiento progresivo de la subjetividad viva [...]” en cuanto esconden “el rasgo violento de un pensamiento identificador que subsume lo particular” (Honneth, 2009, pp. 137-139) y produce simultáneamente al individuo moderno obsesiva y perturbadoramente homogenizado.

El influjo de este orden establecido regido fundamentalmente por la razón, en el que están inspiradas las promesas de la modernidad que aún alcanzan con todo su rigor la experiencia vital contemporánea, impide la lectura reflexiva y crítica de los efectos devastadores de esta forma de organización instrumental de la vida humana; de ahí que se hayan naturalizado las ansias de poder y la acumulación de bienes o riquezas materiales como razones primeras en el rango de las expectativas humanas, que la interacción cotidiana entre desconocidos —entendiendo por ello sujetos que cohabitan los mismos espacios familiares, institucionales y sociales desprovistos de biografía y proyectos comunes— sea cada vez mayor y que la capacidad de acción —concebida como potencial transformador de sí mismo y del mundo— no sea lo suficientemente intencionada desde los procesos formativos y socializadores, pese a que se reconozca la crisis y el advenimiento de otras maneras de concebir el mundo contemporáneo.

Al respecto, son muchas las formas utilizadas por los distintos autores para reportar los cambios contemporáneos: modernidad líquida (Bauman, 2005), posmodernidad (Lyotard 1987), hipermodernidad (Lipovetsky,

2006), segunda modernidad (Beck, 2006) y crisis de la modernidad (Santos, 2003), tardomodernidad y modernidad reflexiva (Bermejo, 2011), entre otras; la coincidencia entre ellas es significativa en cuanto a su referencia a problemáticas que permiten caracterizar las sociedades, al análisis de los cambios y permanencias acerca de los procesos sociales y a la comprensión del significado de ser sujeto. En este caso particular interesa develar los cambios en la manera de concebir al sujeto y los procesos de subjetivación que de ello se derivan.

El sujeto de la modernidad, concebido como un ser generalizado y caracterizado por su necesidad de encontrar en la sociedad y en los procesos de socialización las principales coordenadas para construir su vida en forma estable, coherente y más o menos aceptada socialmente como integrante del Estado-nación, basaba esta construcción en el predominio de la razón, la libertad y el progreso. Esta concepción de sujeto generalizado exige ver a todos y cada uno de los individuos como seres racionales con los mismos derechos y deberes, gobernados por las mismas normas de igualdad y reciprocidad formal, lo cual implica abstracción de la individualidad y la identidad concreta (Benhabib, 2006) con la consecuente negación de sus mediaciones históricas y culturales, y de sus propias expectativas de vida y desarrollo; o dicho de otro modo, el sujeto de la modernidad es visto como un ser objetivado, carente y configurado desde ideales de perfección acordes con parámetros de desarrollo observables, medibles y comparables que la sociedad en curso ha determinado, minimizando de este modo su capacidad de emocionar, reflexionar, criticar, resistir y transformar.

En consecuencia, emerge en este proceso cultural, económico y político moderno el proyecto fundacional de la escuela con la fuerza suficiente para homogenizar las desigualdades de distinto tipo (Kessler, 2002), anclado en

las dimensiones racional y cognitivo-evolutiva, sustentado en la transmisión de saberes de generación en generación y con una concepción de estudiante como ser con gran capacidad de adaptación, moldeable según los lineamientos institucionales y ministeriales, desprovisto de biografía y “a quien hay que ayudarle a establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas” (Foucault, 1984, p. 153) y enseñarle solo ciertos fragmentos de acervo cultural para que sea mucho más fácil su ajuste al *ethos* organizacional instituido y más útil su aporte al medio social que se ha prefigurado.

Es clara la visión de sujeto pasivo, inhibido, subordinado, dependiente, desprovisto e inscrito en condiciones intersubjetivas de dominación *saber-poder* que se lee en la manera de concebir al estudiante desde el pensamiento moderno y que determina de una manera contundente las relaciones entre actores educativos en el contexto escolar y fuera de él. Esa forma de subordinación e invisibilización u ocultamiento del sujeto, traducida en disciplinamiento y obediencia acrítica, como condición de estabilidad, permanencia y aprobación llega incluso a ser vista como consentida o voluntaria en la medida en que hay acuerdo, al menos aparente, entre sus prácticas y el orden escolar instituido facilitando de esta manera que

La dominación inscriba en el orden del mundo un modo de funcionamiento duradero, que se convierte en “natural” y “evidente”. Los dominados consienten en someterse en los términos impuestos por el poder establecido sin incluso darse cuenta. La dominación se convierte en legítima. (Martuccelli, 2007, p. 137)

De este modo, las posibilidades de cambio se hacen cada vez más reducidas; de ahí, que tenga “muy poco sentido hacer una crítica pretendidamente radical de la modernidad occidental sin cuestionar el mecanismo fundamental de su reproducción: la reducción de la realidad a lo que existe” (Santos, 2009, p. 13).

No obstante, hay que reconocer el incremento sustancial de la percepción crítica de la dominación en los últimos tiempos, el valor de la denuncia profunda de la concepción de hombre moderno y civilizado en que se apoya el pensamiento crítico de fines del siglo xx. Durante este emerge una nueva gramática del sujeto que exacerba las prácticas y las experiencias soportadas en la concepción del individuo como centro del mundo, y los vínculos e identidades establecidos en una sociedad ordenada desde el imperio de la razón y el formalismo lógico-deductivo objetivante y reductor de la realidad a invariantes universales.

Las reflexiones que en este sentido hace Foucault (1976), en la segunda mitad del siglo xx, en las que aparecen conceptos como *biopoder* y *biopolítica* para mostrar la manera como el sujeto en su condición de ser viviente es objeto de regulaciones políticas, disciplinamiento y control se convierten en punto obligado de alusión para filósofos, estudiosos y pensadores como: Negri, Hart, Agamben, Esposito y Lazzarato. Tales autores han hecho desarrollos importantes respecto del sujeto político, de la condición humana y de las múltiples maneras como estos han sido asumidos y reflexionados, quebrando así la unidad del sujeto e introduciendo el debate sobre la pluralidad o multiplicidad de yoes en devenir en el que se entrecruzan relaciones sociales, sentimientos, emociones, pasiones y también el cuerpo como espacio subjetivado y de subjetivación.

Esta crítica profunda al sujeto moderno se traduce en la emergencia de diferentes lenguajes y nuevas narrativas, en miradas frescas de un sujeto capaz de ver y verse como parte integrante de las circunstancias actuales sin que el ancla en ellas obstaculice su despliegue a otros mundos posibles y sin confundir la prolongación o lo que subyace en las circunstancias puntuales respecto de su devenir

con lo que solo alcanza a mostrar la especificidad de las circunstancias. Esto quiere decir que se han ido instalando otras maneras de pensar “en el marco de exigencias de construcción excluidas de parámetros como estabilidad, regularidad, reproducción tendencial, estructura, sistema que reducen la función del pensamiento al descubrimiento del orden dado por el discurso del poder y sus modos de acción” (Zemelman, 2002, p. 69).

Aunque la humanidad ha perdido demasiado tiempo tratando de reconstruir verdades que se han descompuesto y también ha tardado mucho en reconocer los nacimientos que se generan en sus ruinas, hay que aceptar como punto favorable de esta crisis la atención prestada al sujeto y la claridad en cuanto a que “el sentido no está ya en la situación, en el sistema, está en el actor, en su conciencia, en su exigencia de ser un actor que se crea a sí mismo” (Touraine, 2009, p. 122) en la medida en que se posiciona políticamente, construye y fortalece sus relaciones sociales e intensifica sus pertenencias culturales como ser poseedor de derechos y en ejercicio de libertades. Esto significa que en lugar de estar acorde con parámetros lineales, homogéneos y externos a él se configura y reconoce en cuanto sujeto, en sus formas diferentes y múltiples de ser, estar, sentir y crear, y en sus maneras de relacionarse con los otros, también distintos y múltiples.

La apuesta que la contemporaneidad hace por el sujeto, concebido como ser capaz de producir su existencia desde el reconocimiento de los derechos y las libertades que tienen sus congéneres para hacer igual cosa y como un “ser creador de sentido y de cambio e igualmente de relaciones sociales e instituciones políticas” (Touraine, 2001, p. 98), deja entrever un sujeto que si bien es portador de razón no se reduce a ella, si bien ha conquistado la naturaleza para configurar su vida en un sentido exclusivamente humano no tiene justificación alguna para seguirse sintiendo amo y señor de

la misma, si bien crea y produce no son solo tuyas sus creaciones porque estas emergen en contextos sociales de mutua aportación, si bien requiere y disfruta de los producidos del desarrollo tecnológico no alcanza a saciar en ellos su necesidad de narrar/se y de desplegar sus sentimientos, y mucho menos alcanza allí a expandir su conciencia y sus sentidos profundos de la vida.

Esta manera de concebir al sujeto, ya no como un ser generalizado, etéreo, privado de identidad, invisibilizado en el relato hegemónico del logocentrismo y abstracto en el que cualquier imagen tiene cabida, sino como un ser concreto, de carne y hueso, con rostro humano, dotado de biografía y provisto pero a la vez incompleto y en proyecto, no solo pone

En cuestión el dispositivo de la razón cartesiana, del sujeto ilustrado y de la concepción del progreso fundada en la absoluta centralidad del Yo moderno, que a su vez hundía sus raíces en el principio lógico de identidad forjado por Aristóteles en la alborada griega. (Forster, 2009, p. 103)

Esta noción también abre camino en una nueva línea de pensamiento que ubica la discusión respecto del sujeto en un plano ético y político, sustentado en el reconocimiento de la singularidad-diversidad, en la solidaridad y en la experiencia, entendida esta última como acción transformadora.

En contraste con la concepción y la situación del sujeto moderno, el mundo contemporáneo —configurado desde el discurso de la diversidad, la des-homogenización, la des-regularización y la des-fronterización— se convierte en nicho propicio para que el sujeto pueda erigirse como ser singular, único, desigual, distinto y hacedor de su propia historia, esa que jamás podría ser construida en la misma forma, condición e intensidad por otro ser humano así se compartan tramos, circunstancias y condiciones.

La historia de cada ser humano comienza con un acto de separación y, probablemente, la existencia entera, a partir de ese instante, quedará marcada por constantes separaciones, salidas y comienzos. Cada comienzo ins-taura una ganancia de libertad que confiere a la realidad densidad existencial. (Bárcena, 2006, p. 181)

Reafirma la singularidad de quien lo vive, recuerda y relata, y además refuerza su condición de ser multi-referenciado en la medida en que las situaciones y las relaciones consigo mismo, con el mundo y con los demás no son nunca idénticas.

La alusión a sujeto multi-referenciado “da cuenta de ‘alguien por hacer’, alguien que ‘se está haciendo’ en cada una de sus situaciones y a través de sus relaciones” (Mélích, 2009, p. 80), es decir, alguien que se autoproduce y configura su identidad, o mejor, sus múltiples identidades como conjunción entre las condiciones sociales e histórico-culturales que precedieron su llegada al mundo y las que se van generando con el concurso o despliegue de sus acciones, que bien pueden ubicarse en un plano generativo y transformador de lo instituido o simplemente de acogida y continuidad de su curso.

En consecuencia, cualquiera sea la posición que adopte frente a lo encontrado y al mundo circundante, el sujeto está permanentemente referenciándose e impactando la referenciación de los colectivos a los que pertenece, nunca está terminado porque según Huergo, la subjetividad “se constituye siempre en la trama de relaciones con lenguajes y experiencias múltiples, pero, sobre todo, en el entramado de otras subjetividades” (2004, p. 129). Tampoco puede hablarse de su radical comienzo porque en sus acciones subyacen voces, gestos, recuerdos, caricias e incluso ausencias de seres representativos en su vida y aun antes de nacer que dotan de sentido “la existencia, más allá de la simple sobrevivencia, que com-

prometen a todo el sujeto, tanto a su estómago como a su espíritu, a su mirada y oídos como a su voluntad de ser" (Zemelman, 2002, p. 26).

Visto así, se reconoce un sujeto relacional con potencial de abrirse al otro, a otro sujeto, lo que le permite constituirse con bastante fluidez y menos quietud, con menor coerción y mayor fundamento ético en la solidaridad, entendida esta como capacidad de unirse a fines compartidos por el reconocimiento y valoración que se tiene del otro en su diferencia. "Éste (el sujeto), no puede entrar en relación más que con otro sujeto" (Touraine, 1997, p. 88), es decir, con alguien que también comparta la pasión de ser y sea capaz de descubrir las potencialidades de seguir siendo en toda la oportunidad que se gesta en un pensamiento autónomo y divergente sustentado en la apuesta por la alteridad.

Estas relaciones "se basan en un principio de relación que no es la pertenencia a la misma cultura y la misma sociedad, sino el esfuerzo común por constituirse como sujetos" (Touraine, 1997, p. 89) no solo determinados por las circunstancias sino también creativos y constructivos, con capacidad de generar su propia realidad social a partir de los sentidos que construyen en escenarios comunes y cotidianos en los que se encuentran inmersos y en los que despliegan su subjetividad. En este espacio de otorgamiento de sentidos y construcción de significados, a veces entre conocidos y otras tantas en medio de extraños, hay descentramiento o *distancia de sí y disposición para otros* como condición posibilitadora del encuentro y génesis del acontecimiento de verse en otro y ver a otro reflejado en el propio rostro que es lo que caracteriza a la alteridad.

Desde esta perspectiva, se concibe un sujeto capaz de actuar, decidir, gobernar/se, ser autor consciente de su propia historia, construida en y por un nexo de relaciones intersubjetivas, en un mundo incierto, inseguro, vulnerable y con problemas inéditos. "La subjetividad es siempre

condensación de recorridos y de memorias, de voces y de aspiraciones en cierto sentido colectivas, [...] acontece y se pronuncia con la carga de historias y biografías, de otras palabras y de otras reflexiones [...]” (Huerco, 2004, p. 129). El sujeto y su capacidad para transformar el proyecto individual y colectivo que realiza, es portador de acciones con sentido, inseparables de su carga de producción subjetiva.

Según Díaz (2005), el sujeto es portador de sentidos construidos a lo largo de la experiencia vital, una experiencia inseparable de la configuración subjetiva de quien la vive. Quiere decir que los sentidos provienen de las experiencias provocadas en los contextos de relación que se establecen en distintos espacios sociales, cuyas producciones subjetivas se alimentan mutuamente. Es así como los sentidos construidos por el sujeto en el espacio escolar, en su condición particular de niño, niña o joven, no solo tienen que ver con sus relaciones escolares sino también con los procesos, acontecimientos, experiencias y producciones sociales precedentes y las que ocurren por fuera de este contexto. De allí que sea más pertinente hablar de un sujeto del sentido que de un sujeto de la razón, de un sujeto de la autocreatividad que de un sujeto de la instrumentación y del precepto, de un sujeto meramente individual que de un sujeto de la alteridad.

El abandono de las seguridades provenientes de la reducción del sujeto a la razón que se da en la sociedad contemporánea, instaura nuevas miradas en las ciencias sociales, centradas ya no solo en la estructura social como determinismo del devenir sujeto sino también en la vida cotidiana y en todo lo que a ella está asociado como manifestación de trayectos vitales: sueño, pasión, deseo, incertidumbre, controversia, resistencia, sentido, intentando de esta manera tender puentes que superen la dicotomía macro-micro, sujeto-objeto, razón-sensibilidad, determinismo social-subjetivismo porque el sujeto no es resultado de lo uno o de lo otro sino de todo ello.

El sujeto no es una simple forma de la razón. Sólo existe al movilizar el cálculo y la técnica del mismo modo que la memoria y la solidaridad, y sobre todo al combatir, indignarse, esperar, inscribir su libertad personal en las batallas sociales y las liberaciones culturales. El sujeto, más aún que razón, es libertad, liberación y rechazo. (Touraine, 1997, p. 67)

Por su parte, Maffessoli (2004) sintetiza en el concepto de *enteridad* esta superación de visiones reduccionistas y dicotómicas al plantear la totalidad del sujeto en su complejidad, en sus múltiples dimensiones y condiciones identitarias. Implica el paso del individualismo al reconocimiento de la subjetividad como expresión y expansión del sujeto histórico, social y político, que solo puede darse entre el *nosotros*, en tramas complejas de intersubjetividad (Alvarado, Ospina, Muñoz y Botero, 2008).

Configuración del sujeto en los espacios de la vida cotidiana

Así, desde el comienzo, mi mundo cotidiano no es mi mundo privado, sino más bien un mundo intersubjetivo; la estructura fundamental de su realidad consiste en que es compartido por nosotros.

SCHUTZ, 2003

Antes de abordar la configuración del sujeto, asumida como expansión de la conciencia de su mismidad, como desdoblamiento de sí—en cuanto proyecto y despliegue de la necesidad de ser— y como flujo de acciones generativas que, por un lado, afirman la incompletitud humana y, por otro lado, evidencian su enorme potencial de *hacerse en relación*, es importante considerar el mundo de la vida cotidiana porque es dentro de ese mundo natural y social donde se dan en simultaneidad la actuación y el devenir sujeto. En otras palabras, la cotidianidad del vivir, hecha contexto de acción individual y social, le permite al sujeto configurarse como tal en la experiencia simultánea de

resistir creativamente las imposiciones del mundo sobre él y de imponerse subjetivamente sobre el mundo, para lo cual no hay momentos específicos ni tiempos determinados, esto sucede en cada instante de la trayectoria vital que, además, siempre es construida en situaciones de coparticipación.

Tal como lo plantea Schutz:

El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado. Al mismo tiempo, las objetividades y sucesos que se encuentran ya en este ámbito (incluyendo los actos y los resultados de las acciones de otros hombres) limitan su libertad de acción. Lo ponen ante obstáculos que pueden ser superados, así como ante barreras que son insuperables. (2003, p. 25)

Desde esta perspectiva, si bien hay un reconocimiento de la acción autónoma del sujeto como potencial transformador de lo instituido, también se advierte la condición de límite o linde inherente a la acción en relación que está en la base de la experiencia intersubjetiva, en la que se construye el *nosotros*.

Es en la cotidianidad, es decir, en ese mundo relacional que se constituye en experiencia en el día a día, donde afloran con toda su fuerza las preexistencias entendiendo por ello no solamente las especificidades de un mundo en curso al que se llega en el momento de nacer o en momentos posteriores de inserción en cualquier escenario culturalmente configurado, sino también lo que el sujeto ha sedimentado de su experiencia vital, todo aquello que lo ha convertido en un ser biográficamente determinado e históricamente situado y con un "acervo de conocimiento a mano", como diría Schutz (2003), que lo hacen único, distinto y singular.

De igual modo, en ese aquí concreto o mundo cotidiano accesible a la experiencia inmediata del sujeto, emergen tensiones entre sus modos particulares de interpretar, comprender, visionar y actuar y las formas igualmente particulares como lo hacen los otros sujetos con quienes comparte tramos significativos de su vida. Es, entonces, la vida cotidiana, en su condición de universo de significaciones, productora y receptora de múltiples tensiones como resultado del choque entre el cambio y la permanencia, entre lo individual y lo colectivo, entre lo que ha sido siempre y lo que se podría instituir.

Esta manera de pensar la vida cotidiana supera la mirada reducida a lo natural, a lo que ocurre todos los días, a lo habitual, rutinario y acostumbrado que se hace “sin pensar”, sin la mediación consciente del lenguaje y a costa del desdibujamiento de los rostros de expresión humana, quizás por el afán de satisfacer las necesidades más inmediatas o dar respuesta a los requerimientos del día a día, en la que el individuo y su pertenencia a la especie se integran de un modo que Heller denomina *mudo*: “muda unidad vital de particularidad y especificidad” (1972, p. 141), porque sin el habla propia y el discurso el sujeto no alcanza a encontrar un verdadero espacio de aparición entre los otros y, desde esa perspectiva, la cotidianidad no sería más que espacio silencioso en el que se promulgan múltiples silencios.

A propósito de lo anterior, vale la pena resaltar en este punto de la discusión los aportes hechos por Arendt quien, desde su apuesta por el discurso y la acción que dotan de sentido a la cotidianidad y hacen de ella un espacio público más allá del afán particular de productividad a costa, en muchos casos, de la invisibilización o reducción del otro, se empeñó en dar respuesta al análisis de lo cotidiano hecho por Heidegger en *Ser y tiempo*, específicamente en su referencia a “el estar en-el-mundo como coestar cotidiano” que, según él, se caracteriza por

Prescindir los unos de los otros, pasar el uno al lado del otro, no interesarse los unos por los otros [...]. Estos modos de ser ostentan, una vez más, el carácter de la no-llamatividad y de lo obvio que es tan propio de la cotidiana existencia intramundana de los otros como del estar a la mano del útil de que nos ocupamos a diario. (Heidegger, 2003, p. 146)

En consonancia con Heidegger, “estos modos indiferentes del convivir desvían fácilmente la interpretación ontológica induciéndola a entender primeramente el estar con los otros como un simple estar-ahí de varios sujetos” (2003, p. 146), como una presencia ausente que inhabilita toda posibilidad de entendimiento, como un compartir mudo que no permite darse cuenta que, tal como lo plantea Schutz, “sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos. Únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo” (2003, p. 25); es este el espacio propicio, pues “la autoconciencia se forma en las relaciones de mutuo reconocimiento entre sujetos, por lo que cada uno se reconoce a sí mismo en el otro” (Habermas, 2002, p. 213).

En esta breve referencia a la vida cotidiana “constituida por aquel cierto ‘mundo’, es decir, por el ambiente en el cual el hombre nace y que él ha ‘aprendido’ a mover y en el que ha ‘aprendido’ a moverse” (Heller, 1977, p. 166), vale definirla como ese gran tapete en el que cada sujeto, en su apuesta abierta por encontrar/se, comprender/se, hacer/se, asume un modo particular de exponer/se ligado al dominio de relaciones que lo constituyen pero también consecuente con los agenciamientos que, a partir de dichas relaciones e incluso en contra de ellas, ha logrado desarrollar.

Es en este contexto de la vida cotidiana, así entendida, que se inicia el acercamiento a los nuevos modos de concebir al sujeto en el mundo contemporáneo, en el que

Importa menos, a la hora de definir al sujeto, su capacidad (indiscutida) de dominio y de transformación del mundo que la distancia que él toma respecto a esa misma capacidad, a los apartados y a los discursos que la ponen en obra. Lo cual no significa en modo alguno negar el mundo social en el que surge, sino constituirlo en el espacio desde el que reivindicar el derecho del sujeto a ser actor, su voluntad de protagonizar la propia existencia. (Cruz, 1996, p. 15)

En este sentido, se parte de la capacidad del sujeto para configurarse mediante el acto de nombrarse e hincar límites a sus pertenencias e identidades, se reconoce que es potencialmente creativo y constructivo, que es singular y multi-referenciado, relacional y necesitado de sí mismo; que lo media el impulso a actuar, a decidir, a autogobernarse, a ser copartícipe principal de su propia historia, los procesos de constitución de ese sujeto no podrán ser otra cosa que espacios favorables a la definición y desarrollo de sus capacidades y al despliegue de sus agenciamientos asociados a autonomía, comunicación, creatividad y acción, bajo la consideración de que no es un sujeto dado *a priori* ni supeditado a determinaciones mecanicistas.

El reconocimiento y afirmación como sujeto se efectúa en el contexto de las relaciones y de las instituciones sociales en cuyo seno los individuos en acción pueden producir sentidos orientados a construir la singularidad y a generar sus propias transformaciones y las de las prácticas sociales en que están inmersos, lo que indica que se requieren espacios autónomos para hacer perceptibles y audibles sus reivindicaciones. De ahí, que sea fácil advertir la apuesta contemporánea por hallar el camino que le permita al sujeto volver a sí mismo para encontrarse, reconocerse, fortalecerse y potenciarse frente a la invisibilización en la que ha estado sumido:

En el mundo contemporáneo, el sujeto aparece cada vez más como una protesta contra la invasión del mundo por la razón instrumental, por el beneficio, por la potencia que actúa asimismo por encima de nuestra experien-

cia individual, en el funcionamiento de los mercados y la concentración de los poderes en las oligarquías, monarquías, partidos y, sobre todo, partidos-Estados todo poderosos. (Giddens, 2009, p. 155)

De esta manera, las relaciones que establece el sujeto y en las que se compromete, las concepciones que porta y las valoraciones que hace, las acciones que lleva a cabo y las que omite, los discursos que proclama y los silencios que sostiene, los sentimientos que exterioriza y las emociones que inhibe, todos ellos producidos en medio de las tensiones, paradojas y contradicciones de un mundo globalizado en candente movimiento, lo individualizan y le permiten darse una identidad, es decir, reconocerse en cuanto ser único pero también miembro de uno o varios colectivos a los que influencia y por los que es influenciado, en los que se hace y se “deshace”. Esta identidad no está sujeta a una estructura unificadora porque es múltiple, diversa, móvil y, por consiguiente situada y en permanente construcción porque “toda persona se hace y se configura con sus esquemas lingüísticos propios, con sus relaciones sociales, económicas y políticas específicas, con sus múltiples tradiciones culturales” (Aguirre, 2011, p. 103). En esta medida, el sujeto se constituye en un proceso de afirmación como actor en medio de las orientaciones y transformaciones de la vida social, en el plano de la experiencia individual vivida.

En los saberes y en las prácticas sociales en los que el sujeto se implica subyace un acervo o capital social y cultural que la sociedad ha ido configurando, dispuesto desde el momento en que el sujeto se inserta en ella y que le es ofrecido de manera permanente en los procesos de socialización en las instituciones en que se inscribe y a través de los distintos medios y grupos que posibilitan la circulación de la cultura. El sujeto interactúa con estas influencias y así va estableciendo sus particularidades, lo que le da identidad como sujeto y universos de acción

posibles. De esta manera, el individuo no es ajeno a los movimientos, ideas, saberes y prácticas que circulan en la sociedad en un momento determinado.

“El sujeto, en consecuencia, no es un espectador en el gran teatro del mundo: el sujeto está en el mundo, implicado en él y en sus vicisitudes. Al transformar el mundo, se forma y se transforma a sí mismo” (Aguirre, 2011, p. 113), pero esto tiene lugar en el encuentro cotidiano con otros que al estar presentes en su autoconstitución le permiten diferenciar/se. Las acciones y apuestas cotidianas, ya sean de complacencia o de resistencia frente a lo instituido, que realiza el sujeto en el marco de una acción conjunta con otros se convierten en la forma de realización de su subjetividad, es decir, la configuración del sujeto está asociada a su existencia en el mundo, la cual es particular así ésta siempre se despliegue en relación.

De lo anterior se desprende una reflexión interesante para los diferentes escenarios de socialización, especialmente para la escuela en su condición de institución de la sociedad en la que niños, niñas y jóvenes pasan largos tramos de su vida, de los que derivan elementos conceptuales y experienciales para la construcción de los sentidos de sí mismos, de los otros y su relación con ellos, de la vida, del conocimiento, del presente y del futuro. Para la escuela, tan cuestionada hoy porque no está respondiendo como se esperaría de ella a los requerimientos del mundo global mercantilizado y tampoco está dando las respuestas particulares para que los sujetos puedan encontrarse a sí mismos en medio del gatuperio que este mismo mundo ha provocado, queda la alternativa de abrirse al despliegue de la singularidad o, mejor dicho, a la relación de las múltiples singularidades que alberga favoreciendo de esta manera el espacio de la heterogeneidad y la diferenciación que son las que le permiten al sujeto hacer parte de un mundo múltiple, diverso y seguramente muy problematizado pero también pleno de opciones por construir con su participación.

Dado que el sujeto se configura en el espacio de la vida cotidiana en el que confluyen mediaciones familiares, académicas y sociales de naturaleza, económica, cultural y política, sería inoficioso tratar de atribuir logros o hacer señalamientos exclusivos a cualquiera de los escenarios de socialización y formación, precisamente por la condición múltiple del entrecruce de acciones e influencias que finalmente convergen en el sujeto, configuran su sustrato experiencial y le dan forma a su ser en-el-mundo, como diría Heidegger, que es constitutivamente *ser con otros*. Este punto de la discusión es crucial al momento de analizar la función de los escenarios de interacción en el despliegue de la subjetividad o, dicho de otro modo, en la formación y transformación del sujeto en y por la experiencia, por lo que le sucede, por el acontecimiento externo en el que se implica, construye sentidos y continúa o re-direcciona su vida, a partir de sus propias coordenadas.

Desde esta perspectiva, la educación ha de orientarse al despliegue de la subjetividad, concebido esto como una verdadera experiencia que le permite al sujeto darse cuenta y actuar en consecuencia, es decir, descubrirse a sí mismo, identificarse como proyecto, redescubrir y aprehender su mundo circundante, y desde allí, expandir su libertad, entendida como posibilidad de nuevas construcciones y agenciamientos más promisorios y potenciadores. En este sentido, la experiencia es única para cada sujeto, pues nadie puede sustituirlo en su actividad de exploración y reconquista de sí mismo o en el diseño de sus sueños o apuestas de vida, tampoco será posible que otros puedan hacer por él su propio ejercicio de comprensión del mundo porque la experiencia es única, particular y de cada quien así sea provocada por acontecimientos que ya por naturaleza son plurales.

Referencias

Aguirre, J. M. (2011). Identidad humana y antropología. Somos los mismos, pero no somos lo mismo. En D. Bermejo (Ed). *Identidad en sociedades plurales*. Barcelona: Anthropos.

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Muñoz, G. y Botero, P. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos de la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), s. p.
- Bárceña, F. (2006). *Hannah Arendt, una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (2006). *The Cosmopolitan Vision*. Cambridge: Polity Press.
- Benhabib, Z. (2006). *El ser y el otro en la ética contemporánea*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós.
- Bermejo, D. (2011). *La identidad en sociedades plurales*. Barcelona: Anthropos.
- Cruz, M. (1996). *Tiempo de subjetividad*. Barcelona: Paidós Básica.
- Díaz, A. (Octubre-diciembre, 2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Universitas Psychologica*, 4(3), 373-383.
- Forster, R. (2009). *Los rostros de la alteridad*. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fe, Argentina: HomoSapiens.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Giddens, A. (2009). *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- González, D. (2003). *Figuras del sujeto. Límites del pensamiento sociológico sobre el tema del sujeto y su constitución*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- González Rey, F. (Octubre-diciembre, 2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. *Universitas Psychologica*, 4(3).
- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 4(2), 225-243.

- Habermas, J. (2002). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Heidegger, M. (2000). *Nietzsche*. Barcelona: Editorial Destino.
- Heidegger, M. (2003). *Tiempo y ser*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Heller, A. (1972). *Historia y vida cotidiana*. Barcelona: Grijalbo.
- Heller, A. (1977). *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Materiales.
- Honneth, A. (2009). *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Huergo, J. (2004). La formación de sujetos y los sentidos político-culturales de comunicación/educación. En M. C. Laverde Toscano, G. Daza Navarrete y M. Zuleta Pardo (Eds.), *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Universidad Central —DIUC— y Siglo del Hombre Editores.
- Kessler, G. (2002). *Experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Liotard, J. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Maffessoli, M. (2004). *La transfiguración de lo político. La trivialización del mundo posmoderno*. México: Herder.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago: Ediciones LOM.
- Mélich, C. (2009). *Antropología de la situación. Una perspectiva narrativa*. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fe, Argentina: HomoSapiens.
- Santos, B. S. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Santos, B. S. (2009). *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI.
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.

- Touraine, A. (2001). *Qué es la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2009). *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México: Anthropos.





Configuración del sujeto niño-joven en la cotidianidad escolar

Marina Camargo Abello¹

Ofelia Roldán Vargas²

-
- 1 Socióloga. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad de la Sabana, docente investigadora y consultora en educación. Ha estado dedicada al estudio de la primera infancia en Cinde y contribuido a la política pública sobre primera infancia (Estrategia De Cero a Siempre). Ha trabajado sobre formación docente (Análisis de docentes noveles para la OEI) y participado en programas de formación de maestro (Fundación FES y OEI).
 - 2 Licenciada en Educación de la Universidad de San Buenaventura. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. PhD en Investigación en Ciencias Socia-



[...] la subjetividad es una experiencia compleja e inestable que no puede inscribirse en periodos o etapas o colocar a los sujetos como víctimas pasivas [...] Hemos constatado que los niños y las niñas contribuyen a estas inestabilidades y descentramientos con sus apropiaciones, resistencias y respuestas no previstas.

HERNÁNDEZ y RIFÀ, 2010

Este capítulo da cuenta de resultados parciales del estudio macro denominado “Configuración del sujeto niño-joven en la cotidianidad escolar”, realizado en el contexto del curso posdoctoral en ciencias sociales Niñez y Juventud, del convenio Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano —Cinde— (Colombia) y Universidad Católica de Sao Paulo (Brasil), con el aval del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales —Clacso— (Argentina), en el que participamos investigadores/as de la Universidad de La Patagonia (Chile), Universidad de La Sabana (Colombia) y Cinde (Colombia). El estudio se inscribe, por un lado, en el grupo de investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades de Cinde y la Universidad de Manizales, y, por otro, en el grupo Educación y Educadores de la Universidad de La Sabana. En este capítulo se presentan los resultados del componente del estudio macro, que realizan investigadoras de la Universidad de La Sabana y Cinde en Bogotá y Medellín, orientado a comprender la contribución que hace y la que podría hacer la escuela mediante sus prácticas cotidianas, en cuanto escenario de formación y socialización, a la configuración de los sujetos que los niños, las niñas y los/as jóvenes valoran y desean ser.

La configuración de la subjetividad no solo acontece en el espacio escolar, también participan en ello otras ins-

les, Niñez y Juventud del convenio Cinde, Universidad de Manizales y la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, con el aval de Clacso. Directora Regional de Cinde Medellín.

tituciones, actores y procesos de la sociedad. Sin embargo, la importancia de la educación y de la escuela radica en su capacidad para proponerse intencionalmente acciones orientadas a este propósito, enfrentando las dificultades y retos que cada momento histórico y cultural traen consigo y haciendo bastante compleja su tarea. Por su parte, los y las estudiantes, en cuanto sujetos que se configuran cotidianamente en espacios de intersubjetividad, se encuentran en un momento especial de su formación y la vida escolar les moviliza experiencias, aprendizajes y significados que los constituye y los hace partícipes de la vida social, tal como queda plasmado en sus textos.

A partir de las intencionalidades que imprime el proyecto que la escuela agencia, de la consideración a los y las estudiantes en su singularidad y diversidad, del tipo de relaciones que se propician y de los contenidos que circulan, entre otros asuntos que corresponden a la vida escolar, los y las estudiantes tienen experiencias que pueden favorecer mucho, o no tanto, su desarrollo como individuos y como seres sociales. No obstante, siempre se espera que la educación se constituya en un proceso intersubjetivo que aporte a la configuración de sujetos que, reconociéndose en su diversidad, sean capaces de construir colectivamente y hacerse cargo de sí mismos y de la sociedad de la que hacen parte, con una postura ética y política sustentada en principios de justicia, equidad y solidaridad.

En concordancia con lo expuesto, surge una primera pregunta: ¿Cuál es la relación entre las prácticas escolares y la configuración de las subjetividades de quienes en ellas participan? o, más concretamente, ¿qué tipo de sujetos se forman a propósito de las experiencias que la escuela propicia? Tal interrogante lleva a pensar, entre muchas otras cosas, si en la escuela se propicia la crítica de tal manera que los niños, niñas y jóvenes que en ella se forman tengan

posturas propias sobre el mundo y la sociedad en los que viven, reconozcan puntos de vista diversos y sean capaces de argumentar su lugar de enunciación. La crítica, en este sentido, es un lugar de apertura al otro como interlocutor siempre válido, para construir con él la sociedad de la que se hace parte y buscar orientaciones de acción conducentes a una vida más justa, equitativa y solidaria en condiciones de bienestar para todos. Caben, entonces, cuestiones como qué tanto se propician experiencias en el ámbito escolar que les permitan a los niños, niñas y jóvenes hacer consciente esta diversidad de concepciones para asumir y argumentar la propia, aceptar y discutir las de los demás, aprender y cambiar con este intercambio y construir juntos nuevas posibilidades; qué tan flexible encuentran los y las estudiantes el mundo escolar para aceptar lo diverso y múltiple de las maneras de ser y de pensar; qué vivencias exponen acerca de su participación en un mundo escolar en el que está presente la crítica y la construcción argumentativa con el otro.

Una segunda pregunta que se le plantea a la escuela es por el reconocimiento de la pluralidad, ¿cómo logra aquella enfocar su acción teniendo en cuenta la historia de cada estudiante, sus contextos de procedencia y su biografía? Esta compleja tarea es fundamental para aprender que en la escuela, como en el resto de espacios de la sociedad, confluyen múltiples trayectorias que requieren atención particular, para que cada sujeto encuentre su lugar protagónico y su espacio de configuración singular, desde sus coordenadas sociohistóricas y culturales. De qué manera en la escuela se atiende la diversidad, cómo se propician experiencias que toman en cuenta lo singular, cómo se hace plural la vida en las instituciones y en qué formas diversas se atienden las particularidades de los y las estudiantes son cuestionamientos que apuntan a encontrar los sentidos que construyen los niños, niñas y

jóvenes en la escuela en relación con lo plural y cómo ella contribuye a configurarlos de esta manera como sujetos.

El tercer interrogante está orientado a las experiencias de construcción colectiva y colaborativa de los y las estudiantes en el espacio escolar, que hace parte de la formación como sujetos. La formación de sujetos colaborativos, dispuestos a participar con otros en la vida social, contribuye a pensar la sociedad como un entramado de relaciones en las que la diversidad no es óbice para la vida en común sino que fortalece las posibilidades de realización solidaria de los ideales propuestos en los que están implicadas vidas diversas. En la escuela ello se propicia mediante la propuesta y desarrollo de proyectos comunes, la construcción cooperada del conocimiento y el acercamiento dialógico y comprensivo de las distintas maneras de pensar y asumir un lugar en el mundo. Por tanto, interesa conocer si las experiencias que los sujetos viven cotidianamente en el escenario escolar están vinculadas con asuntos de interés colectivo y con construcción de tejido escolar y social y si ellas han ejercido una influencia importante dando sentido y significado a la acción educativa.

Finalmente, una cuarta pregunta, tal vez más compleja que las anteriores, hace alusión a lo político de la formación en la escuela. La configuración de sujetos políticos, capaces de discurso y de acción, esto es, formados en el compromiso con la vida social que comparten para contribuir con su acción a construirla, debe hacer parte del trabajo que realizan las instituciones educativas. Los niños, niñas y jóvenes lejos de ser espectadores acomodados a las circunstancias y condiciones de la vida escolar han de asumirla consciente y responsablemente participando en la toma de decisiones sobre su destino y también sobre el destino institucional. Interesa entonces indagar si la escuela propicia espacios de formación que constituyan experiencias favorables al desarrollo de la vocación política, a la construcción de modos de vida

colectiva y al despliegue de la responsabilidad respecto a lo que concierne a todos.

Los anteriores cuestionamientos, orientadores de este componente del estudio, permiten acercarse comprensivamente al potencial constitutivo del sujeto niño-joven participativo, situado, colaborativo y político que se deja entrever en las prácticas escolares, algunas veces bien canalizado y otras reprimido u obstaculizado, tal como puede leerse en las diferentes voces de los niños, niñas y jóvenes que explicitan sus vivencias, de lo cual se da cuenta en el apartado de resultados y su respectivo análisis, presentado una vez hecha la sustentación metodológica del estudio. Por último, y a manera de conclusión, se discute la responsabilidad que tiene la escuela de contribuir a la formación de sujetos críticos, situados, colaborativos y políticos lo cual solo podrá lograr abriéndose a la crítica, provocando experiencias que reconozcan la diversidad, favoreciendo la construcción de entramado social y convirtiéndose en comunidad de discurso y acción, respectivamente.

Metodología

En atención al propósito de comprender la contribución que hace, y la que podría hacer, la escuela mediante sus prácticas cotidianas, en cuanto escenario de formación y socialización, a la configuración de los sujetos que los niños, las niñas y los/as jóvenes valoran y desean ser, se realizó este ejercicio inscrito en la perspectiva de la investigación cualitativa, concretamente de carácter hermenéutico, en el que gracias al lenguaje ha sido posible develar sentidos y dar cuenta de un texto construido socialmente por un grupo de treinta estudiantes, 14 hombres y 16 mujeres entre 10 y 17 años de edad, vinculados a 6 instituciones, oficiales y privadas, de educación básica y media de las ciudades de Medellín y Bogotá

“Al igual que un texto, la acción humana es una obra abierta, cuyo significado está en suspenso” (Ricoeur, 2003, p. 59) hasta tanto ocurra el encuentro de quienes, en su condición de interlocutores, intentan interpretarla dejando en cada ejercicio interpretativo no solo sus palabras sino la experiencia vital que se sintetiza en ellas porque

La interpretación no es ninguna descripción por parte de un observador neutral, sino un evento dialógico en el cual los interlocutores se ponen en juego por igual y del cual salen modificados; se comprenden en la medida en que son comprendidos dentro de un horizonte tercero, del cual no disponen, sino en el cual y por el cual son dispuestos. (Vattimo, 1991, p. 61)

Desde este entendimiento, interpretar implicó desnudar, mediante el uso del lenguaje, acontecimientos escolares cotidianos para develar los sentidos que, como consecuencia de las diversas implicancias, han venido construyendo niños, niñas y jóvenes en su condición de espectadores en algunos casos y de ejecutores en otros.

Para entrelazar la trama de este tejido hecho de sentidos fue preciso el acercamiento, mediante entrevistas en profundidad y grupos focales, a los y las estudiantes que manifestaron su interés de comprometerse con el estudio y ratificaron su deseo mediante el consentimiento informado que fue leído, discutido y finalmente firmado. Con la certeza de que “la interpretación empieza siempre por conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados” (Gadamer, 1992, p. 233) y de que solo es posible construirla como resultados de amplios espacios conversacionales, se realizaron doce entrevistas en profundidad con dos sesiones de dos horas cada una y se realizaron cuatro grupos focales con siete u ocho participantes cada uno.

Los estudiantes hacen parte de instituciones educativas oficiales y privadas, seleccionadas intencionalmente

porque durante los últimos tres años han estado desarrollando proyectos sobre participación infantil y juvenil, razón que permite pensar que contribuyen en su particularidad a configurar ciertas subjetividades; sin embargo, dadas las características del estudio no es posible derivar generalizaciones ni hacer atribuciones de los resultados a la naturaleza y carácter mismo de las instituciones. Por su parte, los niños, niñas y jóvenes que participaron en el proceso investigativo decidieron voluntariamente dedicar parte de su tiempo al estudio y, sobre todo, contribuir con su experiencia, conocimiento y trayectoria escolar a la comprensión que se buscaba. Esta selección intencional y funcional aporta conocimiento útil que en la medida de la capacidad de su lectura teórica ayuda a interpretar y comprender la vida en las escuelas y su influencia en la manera como los niños, niñas y jóvenes de hoy se configuran en cuanto sujetos sociales y políticos. El interés está centrado en los sentidos que los y las estudiantes otorgan a la escuela como facilitadora y obstaculizadora de aquellos aspectos que constituyen su subjetividad.

Resultados

Las cuatro categorías que se desarrollan a continuación dan cuenta del texto social que emerge del sentido subyacente en las voces de niños, niñas y jóvenes cuando se refieren a la contribución que la institución educativa hace y la que podría hacer a la configuración de los sujetos que valoran y quieren ser o, dicho de otra manera, cómo la escuela permea sus expectativas de ser, vivir y proyectarse como seres individuales y sociales en la sociedad contemporánea. Esas categorías son: Formación de sujetos críticos en espacios escolares abiertos a la crítica; formación de sujetos situados en experiencias escolares que reconocen la diversidad; formación de sujetos colaborativos en escuelas que construyen entramado social; y configuración de sujetos políticos en comunidades educativas de discurso y acción.

Formación de sujetos críticos en espacios escolares abiertos a la crítica

*De ahí que la crítica no sea parte solamente
de una forma de construcción teórica, sino
que además representa una actitud del
ser humano a lo largo de su historia.*

ZEMELMAN, 2005

De acuerdo con Giroux:

Si la educación ciudadana ha de ser emancipatoria, debe comenzar con la suposición de que su finalidad principal no es la de "ajustar" a los estudiantes a la sociedad existente; en vez de eso, su propósito principal debe estimular sus pasiones, imaginaciones e intelectos para que sean movidos a desafiar a las fuerzas sociales, políticas y económicas que pesan tanto en sus vidas. (2008, p. 254)

Se requiere, según lo dicho, la configuración de un orden social escolar atento a los significados y sentidos de los sujetos, algo así como una disposición permanente a hacer del encuentro cotidiano una fuente rica de experiencias. Se entiende por ello la posibilidad de que cada uno en su condición de niño, niña o joven, además de sentirse convocado y disfrutar del acercamiento y la compañía de los demás, del trabajo cooperado, de los proyectos comunes, de la controversia y la resolución de tensiones y diferencias, sienta que de allí derivan aprendizajes que avivan o refuerzan su pasión-deseo por continuar construyendo su proyecto vital a la vez que aporta al desarrollo del proyecto de la sociedad.

La experiencia, entendida como eso que sucede o se produce en el sujeto, que atraviesa su vida, lo desubica y obliga a cambiar de rumbo o lo reafirma en la dirección que lleva, pero con mayor nivel de conciencia, es algo que no sucede con la mera prescripción y mucho menos con la obediencia acrítica como consecuencia del temor, la ingenuidad, el desconocimiento o el con-

trol obsesivo. Las escuelas centradas en el control o que definen a partir de él su estilo principal de administración o gobierno son más propensas a la inconformidad, al aislamiento y al desinterés de niños, niñas y jóvenes que aquellas otras abiertas al diálogo, a la discusión y a la búsqueda concertada de intereses compartidos. Esta postura implica cambiar el control unilateral con sus rasgos de poderío, alienación, vigilancia e imposición, ejercido en muchos casos en nombre de la autoridad legítimamente constituida, por un ejercicio regulador del orden social escolar plural sustentado en la responsabilidad, vista esta no como obligación de atender a un mandato externo sino como despliegue del poder autogenerativo de acción consciente del sujeto hacia el logro de fines valorados y, en consecuencia, deseados.

Apostar por la configuración de sujetos críticos implica una estructura normativa escolar que permita concertar con la población infantil y juvenil, en espacios de debate público, los marcos reguladores de la acción más conveniente para todos. Este ejercicio materializado “en actos de la vida diaria con los otros, esto es, actos en los cuales se establecen e interpretan los significados” (Schutz, 2000, p. 47) y se construyen y reconstruyen, desde el reconocimiento y análisis de múltiples puntos de vista, las pautas de acción colectiva deberán quedar plasmadas en un texto social de acuerdos para la convivencia, el cual tendrá que ser renovado cada vez que se renueven las generaciones que integran la población escolar, no hacerlo sería negar la condición cambiante de los seres humanos y el potencial de natalidad, novedad y nuevos comienzos que hay en ellos. Con respecto a esto se manifiestan algunos estudiantes:

Es que aquí ellos [directivas y docentes] no pueden ser tan cerrados. Tienen que entender que estamos en otra época, que estamos en una época donde ellos no entienden, no saben vivir, ellos piensan que todavía se

puede seguir viviendo su época, pero no, todo va cambiando en la vida, entonces se basan como en el pasado de ellos y siguen con unas reglas que esas reglas se van rompiendo no sé por qué no las cambian para nosotros. (Estudiante, grado 9.º)

Me pareció súper lo que hicimos un día en el colegio en un acto cívico con la profesora Yamile, o sea un juicio, así como en los juzgados tratando temas de verdad, lo que hicimos fue mostrar lo que hacen el rector, los coordinadores y algunos profesores. Delante de todos ellos analizamos acciones con las que no estamos de acuerdo, pero bien argumentado porque nos hacían daño y a algunos los condenamos y a otros les pusimos multa. Imagínese que hasta el rector habló después, nos felicitó y también a la profe y dijo que todo eso lo iban a tratar en reunión de profesores. (Estudiante, grado 11.º)

Una institución educativa así concebida tiene que desmontar el conjunto de estructuras rígidas y gerencialistas que la absolutizan, descontextualizan y hacen inoperante y, en su lugar, instaurar formas más dialogales de gestión basadas en la apertura, la disposición a la crítica y la flexibilidad que le permitan la consulta e inclusión de intereses, expectativas, demandas y necesidades de niños, niñas y jóvenes en un aquí y un ahora particulares de su existencia en el curso vital y en el momento histórico de la sociedad. Podría hacerse alusión, en consecuencia, a una escuela organizada de acuerdo con el mundo vital de los sujetos que la habitan, que por ella transitan y de la que hacen parte.

De acuerdo a lo anterior, se requiere una escuela solícita y sensible pedagógicamente, capaz de flexibilizar sus procesos y adecuar sus estructuras físicas y psicosociales a las especificidades de los niños, las niñas y los jóvenes de la época. Una escuela dispuesta a favorecer la experiencia de sujetos concretos, es decir, "individuos que poseen una historia, una identidad y una constitución afectivo-emocional concretas" (Benhabib, 1993, p. 93). Prestar atención

a la experiencia de los sujetos escolares implica contar con márgenes de apertura dentro de los cuales sea posible el cambio y la reestructuración provocados por la participación activa y la construcción colectiva, tal como lo manifiesta este estudiante:

Es muy bacano cuando uno encuentra un profe al que se le puede decir cualquier cosa, usted entiende, pues a lo bien, bien dicha, pero que si uno no está de acuerdo, le parece que algo es injusto o que pues no le gusta a uno y que hay la tranquilidad para uno decir sus puntos sin que de una vez venga el castigo o que vaya donde el coordinador". (Estudiante, 10.º grado)

Pensar en escuelas formadoras de sujetos críticos es algo así como apostar por la palabra oportuna y la acción certera provocadoras de lo correcto o potenciador y aquietantes de lo que aliena o deshumaniza, es un ejercicio de expansión de la libertad materializado en la expresión de simpatía-adherencia o inconformidad-rechazo, debidamente argumentados, respecto de las maneras diversas como se dispone el conocimiento y se entrecruzan las relaciones intersubjetivas en la cotidianidad escolar. Apple y Beane (1999) consideran que en este sentido los sujetos escolares no son consumidores de conocimiento sino fabricantes de significado.

El control y la obediencia, como referentes tradicionales de la normalización y regulación escolar, son reemplazados entonces por la confianza en sí mismo y en los otros, y por el compromiso o acuerdo colectivo de construir una comunidad en la que sea posible la circulación del poder, el uso del lenguaje crítico, el trabajo colaborativo, las estrategias interactivas y el debate público, concebidos todos ellos como alternativas potenciadoras de aprendizaje, entendimiento, desarrollo y transformación. La premisa base de esta construcción es la multiplicidad de voces que confluyen en la institución educativa, con sus diversas concepciones e ideales de mundo, de vida, de proyecto, de saber, de conocimiento y de aprendizaje, todo ello en

el contexto de una propuesta educativa, provocadora, desafiante y seductora que le permite a los escolares su formación como sujetos críticos, situados, con historia propia y una voz distintiva en un mundo diverso.

El soporte para una tarea de esta naturaleza se encuentra, en principio, en la resignificación del concepto de poder y en la construcción colectiva de canales que permitan su circulación en el espacio escolar, concebido como lugar de tensión, conflicto, debate y posibilidad. El escenario escolar con sus dinámicas controversiales es un terreno abonado para sembrar, mediante espacios conversacionales de negociación y de debate público, las semillas de la democracia y ver crecer sus frutos en el ejercicio ciudadano de cada día. Ya es hora de romper los silencios que estatizan los rostros infantiles y juveniles frente al tablero en las aulas de clase y también es hora de cambiar el ruidoso mundo escolar por otro en el que las palabras vehiculen la comprensión y advengan formas de relación éticas y más edificantes como se ilustra a continuación:

Yo me amañé mucho en mi grupo porque después de una convivencia que tuvimos al principio del año con una doctora abogada que vino de la personería hicimos un taller y nos enseñó a hablar moderadamente, a pedir la palabra, a mirar a los ojos y a decirle al compañero o al profe que nos maltrate *qué pena, me siento maltratada, no voy a permitir eso, por favor me respetas* y lo bueno es que tres de los profesores que nos dan clase también aprendieron, entonces lo hemos practicado y yo también en la casa. (Estudiante, grado 6.º)

De acuerdo con Zemelman, “los dinamismos constituyentes de los sujetos se encuentran y despliegan desde los niveles micro-sociales, pero con proyección a planos incluyentes” (2005, p. 17) y de mayor amplitud dentro de proyectos sociales compartidos, razón por la cual la orientación meramente reproductiva en el plano microsociedad de la escuela va en contravía del cometido de contribuir a la

formación de sujetos críticos. Es necesario que la estructura y dinámica institucionales, así como la organización del trabajo escolar, la jerarquización y secuenciación de contenidos, las interacciones y regulaciones a las mismas tomen en cuenta la sensibilidad y experiencia de los estudiantes para llevar a cabo su tarea formativa. En consecuencia, los ámbitos de autoridad y de poder, de disciplina y de control, de regulación y de permiso, de convivencia, son propicios para la reflexión, el debate y la reconstrucción como lugares de configuración de sujetos críticos.

Entre las líneas de estos textos de los y las estudiantes es fácil interpretar la valoración que hacen de los espacios escolares en los que pueden expresar de manera abierta sus opiniones y posicionar sus puntos de vista debidamente argumentados. Así mismo, se hace explícito el reto que le atribuyen a la institución educativa de configurar mecanismos, orientar dispositivos e implementar formas de gestión que favorezcan el establecimiento de acuerdos y diferencias, la argumentación y la contraargumentación, el reconocimiento del otro y de sí mismo, la exposición de las posturas propias y la escucha activa frente a propuestas diferentes, inscrito todo ello en un proyecto común que se construye de forma permanente. Aunque pareciera contradictorio, con su rigidez en algunos casos o con su apertura en otros, la escuela ha ido configurando sujetos críticos en dos sentidos. En el primero queda la sensación de falta, de lo que se piensa pero que todavía no se ha logrado hacer porque no se ha contado con las condiciones favorables para ello, este es el caso de quienes reclaman los espacios para la expresión y el disenso pero siguen sujetos a los preceptos y regulaciones de la escuela, así los habite el descontento. En el segundo caso están los que se sienten cómodos porque su palabra ha ido ganando espacio en el contexto escolar, porque sus acciones se han inscrito en la apuesta institucional y porque han tenido la experiencia de la crítica constructiva movilizadora de nuevas acciones.

Formación de sujetos situados en experiencias escolares que reconocen la diversidad

*Se trata de que se acepte al otro en su extrañeza
y en la soberanía de su diferencia.*

JABÉS, 2001

“Existen diferencias que marcan la diferencia” dice Van Manen (1998, p. 43), existen individuos que reclaman la especificidad y también existen situaciones particulares que demandan atención igualmente particular y situada de escenarios de formación como la escuela. La institución educativa como contexto en el que confluyen multiplicidad de historias vitales, variedad de problemáticas, un sin número de incertidumbres y también muchas expectativas y potencialidades asociadas al interés y a la apuesta por “ser alguien” en y para una sociedad, que desafortunadamente ha soportado su proyecto socio cultural en la pesadilla del mercado y la productividad, no puede reducir su función social a dar respuestas, y mucho menos homogéneas, que lo único que producen es la continuidad o afianzamiento del sinsentido o la sensación de jamás llegar porque tampoco hay claridad respecto de la meta particular que se quiere alcanzar.

La escuela no puede seguir siendo ese escenario de la modernidad al que acudían niños, niñas y jóvenes para someterse a un proceso de homogenización que les facilitaba su integración a la vida social mediante el aprendizaje de ciertas normas, valores, reglas y un cúmulo de conocimientos previamente seleccionados por quienes concentraban el poder y, en consecuencia, podían decir qué tenía validez o qué sería reconocido y legitimado socialmente, tal como puede leerse en los textos que siguen:

Los profes lo obligan a uno a hacer lo que ellos quieren. A mí hay muchos temas y actividades que no me gustan y los tengo que hacer obligado y a veces hasta he pagado pa’ que me los hagan. Es como si nos vieran a

todos iguales y yo creo que iguales nada más somos en los derechos, ¿me entiendes? (Estudiante, grado 11.º)

Limitarse a dar respuestas iguales o valerse de las mismas alternativas para provocar el aprendizaje reduce a una sola la gama de posibilidades, lo que desconoce la particularidad de las trayectorias vitales de sujetos caracterizados por la diversidad. Lo anterior no logra disponer los ambientes educativos para convertir el aprendizaje en “un acontecimiento ético y una experiencia singular” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 161) que ayude a superar los problemas de estratificación de la sociedad y haga más probable la formación de un sujeto que, desde su reconocimiento como ser único y distinto entre los otros, se comprometa a construir con ellos un proyecto común, fundamentado en la autoconciencia y en la conciencia de la alteridad, es decir, en el reconocimiento de los demás como *sus otros*.

La escuela, en su condición de escenario de interacción cotidiana y configuración subjetiva, necesita abrirse, refundamentarse y acoger la diversidad. Sus espacios, sus tiempos, sus contenidos, sus métodos, sus discursos y sus prácticas requieren de un origen y un desarrollo plurales para que quepa en ellos la diversidad. En escenarios múltiples como este tiene que haber cabida para quienes apenas inician en el descubrimiento de sí mismos, para quienes poseen amplia trayectoria en esta experiencia vital y también para quienes no han logrado percatarse de su potencial ni de cómo podrían reconstituir su vida a partir de este. La estructura, el orden y la disciplina escolares tienen que modificarse para que suceda el milagro de muchos nacimientos a partir del reconocimiento de lo que es y puede llegar a ser cada sujeto, tal como lo ilustran los siguientes textos:

Si hubiera más creatividad sin igualarnos a todos y libertad para uno escoger, las clases serían más divertidas y a todos nos iría bien. Unos niños aunque estudien les cuesta más o no son capaces de concentrarse entonces a veces tienen que hacer trampa pa' poder ganar, y también David que escribe con los pies porque no tiene manos, se cansa mucho entonces le tenemos que ayudar nosotros, en vez de ponerle a él algo que sea para él. (Estudiante, grado 9.º)

Aquí solo importan los buenos estudiantes, los que ganan los exámenes, ¿y los malos qué?... y los que somos de la comuna trece donde viven matando a los jóvenes, ¿qué? y también otros que trabajan pa' ayudar en la casa cuando se duermen en clase les rebajan disciplina; a mí no me parece, o sea, es injusto... (Estudiante, grado 10.º)

En el marco de este requerimiento que los estudiantes le hacen a la escuela de propiciar experiencias soportadas en el reconocimiento de la diversidad hay dos aspectos importantes. Por un lado, las solicitudes hacen referencia a la condición plural que debería caracterizar los procesos educativos para que puedan albergar múltiples formas de ser y de estar en el mundo escolar. Esto significa que una escuela concebida desde el reconocimiento de la diversidad estimula de manera simultánea los procesos de individuación y socialización, o en otras palabras, permite que cada sujeto se descubra y adquiera conciencia de sí y de los otros como sus otros con quienes ha de construir cotidianamente espacios vitales de comunidad interpersonal. Así lo ilustra este texto:

Cada estudiante es un mundo pero todos juntos formamos el mundo, si faltara así fuera un pequeño mundo el mundo no sería del todo mundo solo uno el mundo no sería mundo. (Estudiante, grado 11.º)

A manera de analogía podría pensarse la escuela y el devenir sujeto en ella como una experiencia deportiva relacionada con el recorrido de un trayecto, actividad en

la que tienen que participar todos los individuos de un contexto particular. Algunos son deportistas profesionales que, además de tener la disposición kinestésica, han dedicado parte de su vida al entrenamiento deportivo, otros que no cuentan con el equipamiento genético y tampoco se han entrenado para ello pero que están motivados y quieren hacerlo y, finalmente, hay un grupo de participantes que no cuentan con ninguno de los tres factores mencionados: aptitud, entrenamiento y motivación; pero necesariamente tienen que participar porque sin su concurso el evento no se puede realizar. Si las condiciones de logro son las mismas en términos de tiempo y velocidad, es indudable que el evento estaría destinado al fracaso pero si lo que importa es la experiencia personal y colectiva de recorrer el trayecto, asumiendo como válidas multiplicidad de opciones de recorrido, todos los participantes tendrían la posibilidad de saborear el éxito en su doble condición de sujetos individuales y colectivos.

Cuando la meta es la misma siendo diferentes las condiciones de inicio y cuando los procesos se diseñan iguales desconociendo las diferencias entre quienes los van a vivir se estimula una competencia malsana que refuerza el individualismo egoísta y desinteresado del otro. De este modo se favorece la creación de falsas imágenes de superioridad entre quienes alcanzan el éxito con pequeñas cuotas de esfuerzo, siendo que todo estaba dispuesto y ajustado a sus condiciones. Además, y esto es lo más lamentable, se corre el riesgo de que muchos desistan en el camino por la soledad, el temor y la impotencia de enfrentarse a situaciones que superan sus posibilidades reales; así, quienes abandonan construyen imágenes distorsionadas de sí mismos, lo que en buena medida los inhabilitan para aventurarse a soñar y trasegar por los caminos de la incertidumbre que caracteriza lo humano; como lo plantea un estudiante en el siguiente texto:

Claro a los mejores les queda fácil porque ellos son más inteligentes y mientras uno tiene que estudiar y estudiar para aprenderse algo, ellos lo hacen súper fácil y así cualquiera. Con los más tesos deben ser más exigentes y con los demás más suave para que todos nos animemos y podamos ganar. (Estudiante, grado 7.º)

Tal como lo advertía poéticamente Alejandra Pizarnik: “para ser dos hay que ser distintos”, y para ser tres, cuatro y muchos más se requiere, en mayor medida, la distinción. En contextos escolares, caracterizados por la diversidad social, cultural y económica, distinguir, diferenciar e individualizar es un asunto de equidad que tiene que estar en la base de todo proceso educativo porque no hay nada más inequitativo que tratar a los diferentes como iguales y nada más destinado al fracaso que utilizar estrategias iguales y pretender el mismo aprendizaje en seres humanos diversos, dotados de potenciales genéticos específicos, procedentes de contextos permeados por la desigualdad y expuestos a condiciones particulares de crianza, desarrollo y trato social. El reto de la escuela en este sentido es grande, se trata precisamente de crear condiciones de posibilidad para los unos y los otros, para aquellos a quienes siempre les han estado negadas y para quienes se han conformado con la rutina del “siempre igual”, lo cual implica pensar la educación de otro modo, recreando lo existente y “transitando de la homogeneidad tiránica de lo Uno a la heterogeneidad liberadora de lo plural” (Skliar y Tellez, 2008, p. 128).

Formación de sujetos colaborativos en escuelas que construyen entramado social

Aprender es aprender a ser, a actuar, a vivir, a implicarse, a tener una opinión... y sobre todo a situarse en el contexto social más amplio del que los chicos y chicas forman parte. No se trata de

"significados escolares" se trata de significados que cobran sentido más allá de los límites de la escuela como institución reglada, es una invitación de la escuela a pensar sobre el mundo.

HERNÁNDEZ Y RIFÀ, 2010

Dado que la institución escolar es una realidad social que contribuye, junto a otras, a la configuración de sujetos en el horizonte de sus historias de vida, tejidas siempre en espacios de relación, es importante mirarla en su conjunto no solo como estructura interna o como agregado de microestructuras asociadas a sus campos de acción académico, administrativo, financiero y de proyección sino como una realidad constituida, en algunos casos, por la tensión y, en otros, por la convergencia de fuerzas internas que a su vez hacen parte de un mundo social más amplio y complejo. Entendiendo que "la formación de la subjetividad está interconectada con los aprendizajes sobre las relaciones" (Hernández y Rifà, 2010, p. 118), la institución educativa tiene el reto de fortalecer sus relaciones internas y ampliar el marco relacional con otras instancias de socialización y desarrollo, inmersas en el contexto del que hace parte, todo ello con la intención de construir la base de confianza que se requiere para asociarse con otros en proyectos de interés compartido y desplegar acciones conjuntas con capacidad de transformación individual y colectiva.

A mayor nivel de complejidad del mundo social, mucho más diversas y amplias tienen que ser las relaciones entre los sujetos y las de estos con el orden institucional vigente; a mayor distancia entre los pocos que tienen mucho y los muchos que no tienen nada, más intenso aún se hace el requerimiento de juntarse esos muchos para hacer la gran fuerza capaz de abrir el espacio que los pocos en su indiferencia les niegan cotidianamente; a mayor precarización de las condiciones de vida y a más

altos índices de riesgo, incertidumbre y vulnerabilidad, mucho más fuerte tiene que ser la confianza entre quienes cohabitan los espacios escolares y sus alrededores si se desea respirar otros aires y contemplar otros amaneceres que posibiliten construir a varias manos la esperanza de una sociedad más justa y con rostro más humano. Aunque preparar la urdimbre en la que ha de tejerse la trama social no es labor exclusiva de la escuela sí se convierte en uno de esos encargos especiales que le demandan, además de todo su cuidado, mucha creatividad para construir confianza entre quienes por su corta vida no han tenido la alegría de saborearla o devolvérsela a quienes la han perdido fatigados por el peso de la inequidad, decepcionados por la corrupción o abrumados por la ruidosa apariencia del discurso vacío de acciones.

Las instituciones, “de modo análogo a las personas, se forjan un carácter u otro a lo largo de sus vidas, un carácter por el que se identifican y por el que los demás las identifican” (Cortina, 2003, p. 18); es así como la escuela puede llegar a ser una entidad que de manera solipsista ofrece servicios educativos sin mayores conexiones con el medio social y, en consecuencia, con un bajo impacto en la transformación del orden instituido, o por el contrario, puede lograr ser reconocida como instancia dinamizadora del entramado social por la forma en que articula sus acciones y compromete sus apuestas en proyectos de carácter colectivo y con un alcance que trasciende los muros que la contienen. Cuando esta segunda opción es la que identifica a la escuela, hay una ganancia adicional para quienes en ella se están formando reflejada en espacios de interacción social en los que se facilita el aprendizaje de actitudes y desempeños cooperados, además de la creación y fortalecimiento de vínculos entre actores educativos y sociales; concebido todo ello como una base muy importante para la creación de la confianza que tanto se

requiere en estos tiempos de adversidad e incertidumbre. Como bien lo afirma Luhmann, “donde hay confianza hay aumento de posibilidades para la experiencia y la acción” (1996, p. 14) y, desde luego, hay mejores condiciones para instaurar procesos de comunicación intersubjetiva que también son básicos para la configuración del sujeto posicionado histórica y socialmente.

Crear, en el marco de una relación entre personas, y confiar en los resultados de una apuesta o proyecto que se desarrolla dentro del contexto de una relación entre grupos o instituciones son aprendizajes de gran valía, posibles en escuelas capaces de atender la convocatoria o abrir sus puertas para salir al encuentro de otras instituciones amigas con quienes debatir, proyectar y ejecutar. Trabajar en equipo, construir redes, coparticipar, desarrollar sentimientos de pertenencia y corresponsabilidad, hacer parte de entornos amplios de actuación social y adherir a intereses colectivos son igualmente aprendizajes asociados a la apertura, disposición y flexibilidad de instituciones que promueven la interacción en condiciones caracterizadas por el trabajo cooperado, tal como lo afirma el siguiente texto:

El colegio es muy amigable y está en muchos proyectos con la alcaldía y con otros colegios y aunque ha habido peleas y todo hemos aprendido mucho, ya somos más capaces de trabajar en equipo y uno está seguro que todo mundo responde cuando hay que responder. (Estudiante grado 9.º)

Estimular la capacidad colectiva para hacerle frente a la adversidad que converge y pulula en los entornos escolares, materializada hoy en formas diversas de violencia, precariedad, sufrimiento, desesperanza, soledad y sentido fugaz respecto de la vida, es un cometido al que no se le puede conceder más plazo ni mucho menos disimular

justificando su desatención en la no disposición de formas estandarizadas de observarla, medirla y evidenciarla. Muchos asumen esta razón como válida y suficiente para excluir dicha capacidad colectiva de la lista de indicadores de calidad que posicionan a las instituciones hoy en la primera fila de la competencia nacional e internacional. Fortalecer la voluntad de cambio para ir tras la búsqueda de nuevos recursos de lenguaje provocadores de entendimiento y generadores de acción transformadora de cuanto aquieta, inhibe o aniquila es una función muy importante de la escuela que no puede seguir traslapada en el afán de mostrar resultados que se esfuman en el juego mordaz de la apariencia, del que generalmente salen unos pocos vencedores y muchos vencidos.

No se puede caer en la ingenuidad de creer que la escuela tiene la potestad o la responsabilidad prescrita de resolver de manera inmediata y certera las múltiples demandas que una sociedad en crisis le hace a la educación. Tampoco “sirve de nada condenar o rezongar, más bien hay que arriesgar palabras que ‘correspondan’, que respondan a la retórica social que intenta expresarse” (Maffesoli, 2004, p. 39) y sean la base de una reflexión afirmativa y esperanzadora de lo que sí se puede lograr mediante el cambio de condiciones en las pequeñas historias locales, en los acontecimientos situados, en los sucesos cotidianos y en el pensamiento propio que se construye en la relación con otros como la ilustra este texto:

Todo mundo reniega por la pobreza, por la violencia, por la falta de valores pero en el colegio ni siquiera se dan cuenta que algunos estamos en grupos de comunidad como los zanqueros y los teatreros de la 45 tratando de mostrar otra cara del barrio y para que los niños y los pelaos no se paren por ahí en una esquina o cojan vicios. Eso no lo califican pero lo hacemos y el colegio sano, no saben nada de eso, sabiendo que podían hacer

cosas así también para la problemática que hay, o sea pues, que nosotros mismos podemos unirnos y aportar. (Estudiante grado 11.º)

Yo estoy en la emisora del barrio y soy reporterita pero a veces no puedo ir a las grabaciones si son en la mañana porque en la escuela no me dan permiso. Y allá entrevistamos niños o jóvenes preguntándoles ideas para solucionar problemas de convivencia del barrio y así [...]. (Estudiante grado 5.º)

Voces como las anteriores, propias del espíritu no tan prevenido y más soñador que caracteriza a la niñez y a la juventud, “nos incitan a estar atentos justamente, a lo que se encuentra en estado naciente, en su fuerte sentido de cultura en gestación, cultura compartida por todos, un manto cultural lleno de sociabilidad” (Maffesoli, 2005, p. 39), que es lo que precisamente se ha podido develar en este proceso de investigación. Como hemos visto hasta ahora, niños, niñas y jóvenes coinciden en demandar de la escuela formas más diversificadas de relación que, además de permitirles modos más razonables y sensibles de ser y habitar el mundo, faciliten la lectura de lo que sucede en el contexto con la consecuente configuración de redes de acción social desde las cuales sea posible romper con los poderes establecidos y crear salidas, porque según ellas y ellos lo vivido emocionalmente en común se convierte en alternativa: “Es más fácil que uno se comprometa con uno mismo y con los otros cuando conoce y siente lo que pasa” (Estudiante grado 9.º).

Para la construcción de sujetos colaborativos es indispensable saber y reconocer que se camina con el otro, con un otro que se expone, que comparte su experiencia y que en ese encuentro deja una huella. Esta forma de encuentro narrativo aporta a la comprensión de la educación como acontecimiento ético (Bárcena y Mélich, 2000) en cuanto permite la puesta en escena de las biografías

hechas relatos que le otorgan sentido y significado a lo que se aprende, a lo que implica el ejercicio escolar y el compartir la vida en común. En consecuencia, si bien la realidad subjetiva que construyen niños, niñas y jóvenes en la escuela es un proceso individual, plasmado en su recorrido vital, este se articula al movimiento social en el que interactúan y negocian para estar juntos y convivir, por lo cual puede decirse que “[...] la subjetividad es relacional [...]” (Hernández y Rifà, 2010, p. 121) y en esta relación hay cooperación, construcción de un nosotros, presencia de un colectivo. Los estudiantes lo expresan en el siguiente registro en el que puede leerse la apuesta por un proceso de construcción conjunta o de colaboración en la diferencia del que queda como ganancia el aprendizaje:

Cuando uno oye lo que dice otro que piensa diferente uno se da cuenta que hay otras formas de entender las cosas, y las oye y uno puede aprender. Aunque a veces la gente se queda callada, porque no le gusta discutir, y si esas diferencias son con un profesor pues uno nunca va a ganar. (Estudiante 9.º grado)

La concentración del poder en el maestro, reflejada en situaciones cotidianas como pocos espacios para la conversación, el debate, el entretendido de sueños y el descubrimiento conjunto, pero sí muchos para la transmisión, la instrucción y la prescripción, ha hecho que los estudiantes tengan cierta prevención o desconfianza respecto a si pueden ser tenidos en cuenta en sus ideas, apreciaciones y/o sugerencias. Cuando ese otro, en este caso el maestro, no se expone para que también sean debatidas sus ideas, quebrando un poco la tradición que lo ha ubicado como poseedor absoluto de la verdad, inhibe la aparición de muchos estudiantes en la escena pública coartando de esta manera la posibilidad de que desarrollen confianza en sí mismos, se asuman como parte de un entramado social en el que van a estar expuestos a la aceptación pero

también al rechazo o controversia de sus puntos de vista. Esta clase de maestro impide que los estudiantes avancen en la configuración de un pensamiento divergente, crítico y argumentativo, entendido como herramienta o dispositivo fundamental para el establecimiento de relaciones afectivas y laborales en condiciones de simetría.

Otro aspecto importante que contribuye a configurar sujetos colaborativos es el reconocimiento por parte de la sociedad y sus instituciones de los individuos que las integran en cuanto tales, en cuanto lo que son, lo que para ellos mismos significa ser en contextos situados. El reconocimiento de la manera particular de ser sujeto, esto es: uso del lenguaje, estética corporal, estilos de comunicación, formas de pensamiento, entre otros, crea condiciones favorables a la acción conjunta y, en consecuencia, a la formación de sujetos colaborativos porque esto implica apertura para acoger a quien llega, disposición para integrarlo al micromundo instituido y decisión para dejarse afectar mutuamente por el encuentro. Cuando esto no sucede en los espacios escolares los vínculos no logran consolidarse, es por ello que la normativa escolar no siempre les resulta adecuada a los estudiantes, pues, como dice Kessler (2002), cuando estos ingresan reconocen que las reglas escolares no han sido hechas para ellos porque sus formas de vivir la escolaridad dependen de su historia y sus condiciones de vida, que no siempre se ajustan a las características de las instituciones educativas. Así lo expresa uno de los jóvenes participantes en el estudio:

Es chévere lo de las diferencias pero siempre resulta alguien que no le va a gustar o que se va a oponer, porque me peino así, porque me puse esos aretes, porque llevo las uñas así. Ahí, entonces, no se piensa en la persona, se critica solamente lo de afuera, no es la persona. Por eso para mi hace más falta que en el colegio se entreguen más a conocer a las personas. (Estudiante, grado 9.^o)

En este sentido, ser reconocido en su singularidad y ocupar un lugar apropiado en la escuela como comunidad configurada desde la diversidad es punto de partida para desplegarse como sujeto y entrar en relación de colaboración con otros. La experiencia escolar se verá enriquecida con una cotidianidad en la que se fomente la deliberación, la construcción a varias manos, la reflexión grupal, la búsqueda colectiva de alternativas, la colaboración y responsabilidad en el trabajo conjunto, la disposición para el encuentro en el debate.

En síntesis, la experiencia de formar sujetos colaborativos se vincula directamente con la inserción de niños y jóvenes en grupos, desarrollando su proceso escolar y a través de él dialogando con el mundo. El grupo ha de permitir su despliegue de tal manera que se convierta en un potenciador de las relaciones y de la propia subjetividad antes que un limitante. Para ello es necesario que cada cual se ubique en los espacios que más comodidad le reportan sin sentirse compelido u obligado a hacerlo y sin incomodar a quienes, desde su diferencia, son merecedores de tal comodidad u oportunidad para desplegarse.

Configuración de sujetos políticos en comunidades educativas de discurso y acción

Si la acción como comienzo corresponde al hecho de nacer, si es la realización de la condición humana de la natalidad, entonces el discurso corresponde al hecho de la distinción y es la realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales.

ARENDT, 2004

Esta referencia que hace Arendt a la realización de condiciones humanas como la natalidad y la pluralidad, asocia-

das respectivamente a acción y discurso, resulta bastante provocadora para introducirse en la responsabilidad que tiene la escuela de contribuir a la formación de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos en un contexto como el colombiano en el que el ejercicio de la política, en los diferentes escenarios y niveles, está preocupantemente salpicado por omisiones, perversiones, vicios y escándalos de diferente naturaleza.

Tomar de manera asociada estos cuatro términos, que constituyen pilares importantes de la teoría política de Arendt, para pensar la escuela como comunidad política y, en ese contexto, la formación del sujeto niño-joven, implica por lo menos dos grandes transformaciones que, de llevarse a cabo, representarían una revolución importante en materia educativa sin necesidad de grandes inversiones económicas, que es el primer impedimento que aflora cuando se quiere transformar la escuela. Se trata entonces, de la disposición y el cuidado para dar cabida a muchos nacimientos, tantos cuantos niños, niñas y jóvenes habiten el espacio escolar, y de derrumbar los muros del poder concentrado que impiden ver la grandeza del ser que se esconde en la pequeñez del rostro atemorizado.

En términos arendtianos, cada nacimiento en el espacio escolar está definido por la emergencia de ideas, adherencias y controversias, realización de acciones individuales y colectivas por iniciativa propia, configuración de nuevos discursos y experiencias vitales que finalmente tendrán que evidenciarse en la transformación del *ethos* instituido. La natalidad como finalidad y consecuencia de la acción de los sujetos, en ejercicio político, solo es posible en escenarios educativos dinámicos, abiertos, flexibles, dispuestos a disfrutar la polifonía de las voces de los recién llegados y de quienes cuidadosamente los esperaban, tal como se deja entrever en el siguiente texto:

Me gusta el colegio o más bien el rector que hay ahora porque le gusta que hablemos, recoge las ideas que le damos y a veces nos toca ir al consejo directivo a sustentarlas, entonces uno busca argumentos con los compañeros y prepara, eso es mejor que una clase. Uf, se nota el cambio en el colegio aunque hay muchos profesores que dicen que eso es pérdida de tiempo y no lo quieren, aunque él también los tiene en cuenta mucho a ellos. Y al principio del año pone a votación de los estudiantes las ideas sobre obras o cosas grandes. Uno así se siente animao [sic], vivo, participativo. (Estudiante, 7.º grado)

El reconocimiento de que el otro —niño, niña, joven—, como parte constitutiva de un escenario educativo, tiene opiniones, ideas, sueños, dudas, necesidades y aportes, que bien pueden reforzar las condiciones existentes a su llegada pero también pueden modificarlas de manera sustancial, es en sí mismo una acción política en cuanto se concede a ese otro un estatus de interlocutor válido dentro del proceso. No obstante, el verdadero ejercicio político se concreta cuando, además de dar cabida a la palabra, se permite la acción mediante la cual cada sujeto participa activamente en la afirmación o negación de lo existente como una forma de transformar su mundo circundante pues aunque

Somos *libres* de cambiar el mundo y de comenzar algo nuevo en él. Sin la libertad mental para negar o afirmar la existencia, para decir “sí” o “no” [...] no sería posible acción alguna; y la acción es, desde luego, la verdadera materia prima de la política. (Arendt, 1973, p. 13)

Atreverse a decir “sí” al cambio, al movimiento, a la pasión, al deseo, al sueño, al sentimiento, a la ruptura; y “no” a la rutina, a la quietud, a la prescripción, a la orden y al mandato es un signo de natalidad en una cultura escolar tan marcada por el interés adulto de formar seres dóciles y consecuentes con el orden social establecido. En su función formadora de subjetividades políticas, la escuela tiene la responsabilidad de propiciar condiciones para que

los y las estudiantes aprendan a consentir o a disentir con argumentos, a proponer o a continuar lo propuesto por otros, teniendo claridad de las razones que los animan a lo uno o a lo otro, a actuar o a dejar de hacerlo acompañado de las justificaciones morales, éticas o políticas que están en la base de la decisión tomada. De esta manera lo conciben algunos de los y las estudiantes al referirse a la institución educativa en la que se forman:

El colegio es como en la política, a veces hay unos de un partido y otros de otros, pues, digo, sobre las ideas y también para las decisiones, pero me parece que es bueno aunque yo creo que todavía no estamos preparados para tomar decisiones sin miedo porque los profesores siempre quieren que uno haga lo que ellos quieren y si no, después se la cobran. (Estudiante, grado 10.º)

A mí me gusta mucho por ejemplo dar a conocer las ideas o liderar algún proyecto para tomar decisiones. (Estudiante grado 9.º)

Así entendidos los procesos de natalidad en la escuela, es decir, la emergencia de nuevas voces y la visibilización de acciones de sujetos que ocupan un espacio social reconocido y legitimado dentro de la cultura escolar, es preciso pensar en el poder, no en el sentido de fuerza bruta que distancia y aniquila cualquier intento de entendimiento sino como “lo que mantiene la existencia de la esfera pública, el potencial espacio de aparición entre los hombres que actúan y hablan” (Arendt, 2004, p. 223) en contextos particulares en los que transcurre su experiencia vital.

De acuerdo a lo anterior, el poder representa posibilidad de acción y de discurso, promesa de nuevas realizaciones o capacidad de agenciamiento en espacios de relación en el entendido de que este, el poder,

Solo es realidad donde palabra y acto no se han separado, donde las palabras no están vacías y los hechos no son brutales, donde las palabras no se emplean para

velar intenciones sino para descubrir realidades, y los actos no se usan para violar y destruir sino para establecer relaciones y crear nuevas realidades. (Arendt, 2004, p. 223)

Concebido de esta manera el poder, en relación con el escenario escolar, tendría mucho más sentido hacerlo circular para que unos y otros, esto es, niños, niñas, jóvenes y adultos participen de forma más activa y recíproca en los destinos de la institución y en el direccionamiento de su proyecto vital, si se tiene en cuenta que este “puede dividirse sin aminorarlo, y la acción recíproca de poderes con su contrapeso y equilibrio es incluso propensa a generar más poder, al menos mientras dicha acción recíproca sigue viva y no termina estancándose” (Arendt, 2004, p. 224). Lamentablemente no sucede de esta manera en las instituciones educativas, tal como lo evidencian los siguientes textos:

Hablan mucho de la participación pero los profesores son muy autoritarios, les da miedo que nosotros tengamos poder en algo, qué bueno sería que ellos tuvieran poder sobre lo que saben y nosotros en lo de nosotros, así progresaríamos mucho más todos y las relaciones serían más equilibradas. (Estudiante, grado 10.º)

Siempre he sido muy boba, muchas veces quisiera rebelarme, hacer cosas o decir con las injusticias, pero no soy capaz, me da miedo que me echen. También me duele que me vean como una incapaz. (Estudiante, grado 8.º)

Textos como el anterior dejan entrever posibilidades para la construcción de la subjetividad política de niños, niñas y jóvenes en el escenario escolar mediante la circulación del poder. Es absolutamente importante propiciar condiciones para que estas formas de *poder-deseo* y *poder-resistencia* logren concretarse una vez superado el miedo a la sanción-castigo porque ello contribuye de manera

significativa a la emergencia de la subjetividad creadora y autogenerativa, capaz de formular lo que no está o ver lo que no existe como resultado de trascender la realidad mediante el sueño o la imaginación.

Discusión final

Tal vez diríamos que en los saberes de la escuela también está la vida, la posibilidad de cuestionar sus sentidos y los órdenes sociales en que la sumimos, de re-crearla y no tan solo reproducirla.

ESCOBAR, 2011, p. 265

La realidad de la institución educativa es fundamental a la hora de considerar las experiencias de subjetividad de los niños, las niñas y los jóvenes. La educación misma se convierte en una experiencia vital que permite la constitución de sujetos en la particularidad que requiere cada uno, superando la homogeneización tal y como lo postula la idea fundacional de la escuela en la que la organización, los contenidos y los distintos componentes se orientan a afectar el desarrollo y los aprendizajes de todos los estudiantes de la misma manera.

Los procesos de interacción en el aula y en el ámbito de la institución han de ser capaces de configurar sujetos activos encarnados en alumnos críticos, situados, colaborativos y políticos, capaces de transformar las asimetrías de la vida escolar en posibilidad de conocimiento y experiencia acerca del poder, la autoridad y las reglas de juego de la sociedad para su transformación y cambio.

El orden, la organización y la disciplina negociados y participativos comportan aprendizajes que el estudiante necesita para su configuración subjetiva. Las formas de comunicación y participación superan la concepción del sujeto moderno cartesiano para privilegiar formas de expresión y construcción colectiva como corresponde a las exigencias del mundo y el sujeto contemporáneo.

En relación con los contenidos escolares —en particular con la secuencialidad y jerarquización de los mismos— se torna vital la mirada intersubjetiva e interdisciplinaria en los procesos de selección, organización y construcción del conocimiento escolar. La toma de decisiones en un proyecto como este, que interesa a todos, es fundamental para la configuración de sujetos. Los contenidos, el conocimiento y el saber escolares, no pueden organizarse ni disponerse jerárquicamente. Tanto el ejercicio de la autoridad como la toma de decisiones vertical, de arriba hacia abajo han de movilizarse hacia estructuras horizontales y participativas de relación entre sujetos y de ellos con el conocimiento.

Ahora bien, una participación orientada a la constitución de sujetos se vive en la vida escolar como un proceso que toma lugar en muchos escenarios. Uno de ellos, con mucha potencialidad es el gobierno escolar, otro, los proyectos escolares.

Lo dicho anteriormente se fundamenta en el supuesto de que una de las experiencias vitales a través de las cuales se configuran los sujetos es la escolar. En la escuela se aprende a creer o a desconfiar, a pensar o a evadir el pensamiento, a hablar o a silenciar las palabras, las emociones y los sentimientos, a ser parte de una comunidad o a vivir en permanente solipsismo, a disfrutar y a potenciar lo que se tiene o a lamentar de por vida la carencia, a edificar a partir de la crítica constructiva o a destruir con la crítica y a soñar formas de expandir la realidad o a conformarse con una realidad estrecha. La concepción que la sociedad en general y la escuela en particular tengan de formación, subjetividad y sujeto incide de una manera significativa en la forma como los sujetos se configuran y despliegan a lo largo de este mundo vital.

En medio de “la ambigüedad y la complejidad de la situación del tiempo presente, un tiempo de transición,

en sincronía con muchas cosas que están más allá o más acá de él, pero descompensado en relación con todo lo que lo habita” (Santos, 2009, p. 18) la escuela, como institución legítima de la sociedad, juega un papel aún muy importante no solo en la presentación crítica al sujeto de las condiciones del mundo existente sino también en la construcción de los mundos soñados o posibles, es decir, aquellos mundos que con su concurso pueden llegar a ser reales. En este cometido socializador y formativo, la escuela se ve afectada por problemáticas sociales severas que, además de permearla, demandan de ella una labor educativa crítica, situada, cooperada y comprometida políticamente con la transformación de la cultura mercantil eficientista, de la violencia, de la exclusión y de la inequidad, tan fuertemente naturalizadas en el mundo contemporáneo.

Lo anterior deja al descubierto una enorme paradoja en la que no puede dejarse inmovilizar la escuela contemporánea precisamente por la falta de claridad respecto de su función formativa y de la relación que ello tiene con la configuración de los sujetos y de la sociedad en general. La escuela, esa a la que concurren cotidianamente niños, niñas y jóvenes cargados de múltiples potenciales, sueños, expectativas, influencias culturales y también muchas incertidumbres, con frecuencia cae en la trampa de disociar formación para el trabajo y formación para la ciudadanía o, dicho de otro modo, asume como funciones separadas e incluso contradictorias el favorecer la incorporación de los sujetos al mundo laboral —lamentablemente sustentado hoy en la premisa del saber-tener—, y contribuir a la formación de ciudadanos comprometidos con ellos mismos, con los demás y con la configuración de una sociedad democrática. En esta disociación, presente desde la concepción de educación y evidente en los procesos de socialización y gestión curricular, la escuela se

enreda de tal manera que termina disponiendo todos sus recursos, e incluso declinando sus apuestas filosóficas y pedagógicas, con tal de ubicarse en un buen peldaño de la escala clasificatoria de las “mejores instituciones”, es decir, las que responden sin objeciones a las demandas del mundo laboral capitalista.

En esa tarea aparentemente contradictoria que tiene la escuela, en la que se nota una ruptura importante, entre *saber, tener y ser*, que hace ver frágil su acción, muy vulnerable su imagen y que en ocasiones la lleva a perder el rumbo como institución social, está la clave para pensar en este escenario de formación y avanzar en su refundamentación como espacio de configuración subjetiva. En esa tarea aún no comprendida, por el carácter paradójico o contradictorio que se le atribuye, hay un nicho importante de debate y construcción educativa entendiendo que “deberíamos redoblar la apuesta por aquellas partes de la educación que mantienen viva la democracia, que son vulnerables y se encuentran bajo una presión enorme en la era de la globalización económica” (Nussbaum, 2010, p. 162).

En consecuencia con el anterior planteamiento de Nussbaum y siguiendo la vía de la esperanza de la transformación individual y social, lo primero que la escuela tiene que aclarar es su función esencialmente política. En ese sentido, su aporte debería estar orientado a la configuración de un sujeto que, además de *darse cuenta* de sí mismo y del mundo que habita, sea capaz de aportar a la construcción de una sociedad democrática genuina, es decir, una sociedad en la que se reconozca la diversidad y se gestionen los recursos para dar respuesta a las necesidades de todos y no solo de unos pocos privilegiados. Si la escuela parte de esta claridad y asume, como se anunciaba en párrafos anteriores, una labor educativa

crítica, situada, cooperada y comprometida políticamente aportará a la configuración de un sujeto capaz de acción y nuevos nacimientos, es decir, un sujeto del “que cabe esperarse [...] lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable” (Arendt, 2004, p. 202), cualidades que describen bien lo que significaría en este momento dar un giro significativo a la tendencia totalitaria de la sociedad neoliberal y la supremacía capitalista dominante, que aparece como inquebrantable.

Pensar una escuela con estas apuestas y compromisos claros respecto de la configuración del sujeto implica pensar en el cambio de la enseñanza por la vivencia, del mandato por el acuerdo y de la prescripción por la experiencia. Al respecto, Maturana plantea:

Tenemos que enseñar porque aquello que enseñamos no lo estamos viviendo... Hablamos de enseñar valores porque no los estamos viviendo. Si los estuviéramos viviendo no los enseñaríamos: comentaríamos cuando hay una falla pero no lo tendríamos que enseñar, que es una cosa distinta... enseñada, como mostrada... (2003, p. 20).

No basta con prescribir lo que se debe hacer si la cotidianidad no evidencia que lo dicho se está experimentando, no basta con explicar lo que es la democracia y las formas de lograrla si la convivencia escolar, esa de todos los días y de cada instante no da cuenta de ello.

Referencias

- Apple, M. y Beane, J. A. (1999). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Arendt, H. (1973). *Crisis de la República*. Madrid: Editorial Taurus.
- Arendt, H. (2004). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

- Bárcena, F. y Mélich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Benhabib, S. (Spring-summer, 1993). The utopian dimension in communicative ethics. En *New German Critic 35* (special issue on Jurgen Habermas, pp. 83-96). New York: Duke University Press.
- Cortina, A. (2003). *Construir confianza. Ética de la empresa en la sociedad de la información y las comunicaciones*. Madrid: Trotta S.A.
- Escobar, M. R. (2010). El cuerpo en la escuela contemporánea: construcciones en tensión. En A. Sánchez, F. D. Hensel, M. Zuleta y Z. Pedraza (Comps.), *Actualidad del sujeto. Conceptualizaciones, genealogías y prácticas* (pp. 249-267). Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Iesco, de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes de la Universidad Central, Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales de la Universidad de los Andes y Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.
- Gadamer, H.-G. (1992). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación* [6ª ed.]. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Hernández, F. y Rifà, M. (Coords.) (2010). *Aprender a ser en la escuela primaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.
- Kessler, G. (2002). *Experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: Unesco-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, sede regional Buenos Aires.
- Luhmann, N. (1996). *Confianza*. México: Anthropos.
- Maffesoli, M. (2004). *La transfiguración de lo político. La tribalización del mundo posmoderno*. México: Herder.
- Maffesoli, M. (2005). Nomadismo juvenil. *Revista Nómadas*, 13, 152-164.
- Maturana, H. (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires/Madrid: Katz Editores.

- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI Editores.
- Santos, B. S. (2009). *Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales*. Buenos Aires: Waldhuter Editores, Clacso.
- Schutz, A. (2000). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Vattimo, G. (1991). *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona y México: Editorial Anthropos y Centro de Investigaciones Humanísticas, Universidad Autónoma de Chiapas.





Formación ciudadana y universidad: un abordaje crítico a la responsabilidad social de la universidad desde la perspectiva de los jóvenes

Liliana Margarita Del Basto Sabogal¹

-
- 1 Socióloga. Especialista en Filosofía. Magíster en Evaluación Educativa, doctora en Ciencias de la Educación. Posdoctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Directora Académica Nacional del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades Estatales de Colombia y de la Universidad del Tolima. Directora de la Línea de Investigación en Formación ciudadana del grupo de Investigación Currículo, Universidad y sociedad, del cual es codirectora.



La problemática de la responsabilidad social en el contexto universitario

La situación de conflicto que ha caracterizado a la sociedad latinoamericana a lo largo de toda su historia, la exclusión social que da origen a diversos tipos de violencia, así como la debilidad institucional y las deficiencias en la participación política de los ciudadanos, que limita las posibilidades de construir alternativas a esta condición de crisis permanente, plantea numerosas demandas a la universidad como institución responsable de la construcción del *ethos* de la sociedad. Se le exige la formación de profesionales capaces de desempeñarse satisfactoriamente en los distintos ámbitos de la vida social; la construcción de sujetos políticos propositivos y comprometidos con el desarrollo del país y, finalmente, la producción de conocimientos que respondan a las necesidades más relevantes de la sociedad.

Tantas y tan complejas exigencias, hacen que la sociedad en su conjunto interroge el tipo de formación que brinda la universidad a través del ejercicio de sus funciones misionales. Más aún, existe cierto consenso acerca del papel determinante de la educación en la construcción de un orden social incluyente, con base en la formación integral, de sujetos políticos conscientes y participativos y no solo de la capacitación de trabajadores competentes para el mercado laboral que, muchas veces, ni siquiera alcanzan una inclusión exitosa en el mundo del trabajo.

Por ello, se espera que los procesos de formación que tienen lugar en la universidad aporten a la construcción de alternativas a los problemas sociales y al reconocimiento, la comprensión y la superación de estos últimos, no solo en su dimensión estrictamente técnica, sino en sus implicaciones sociales, políticas, éticas y ambientales.

Para comprender de qué manera contribuyen los procesos de formación que desarrolla la universidad a la superación de estos conflictos, se precisa como punto de partida una idea de universidad que reconozca su trayectoria histórica y su papel en la construcción de la cultura, así como una comprensión profunda de las implicaciones éticas y políticas de la formación de ciudadanía en el contexto del proyecto democrático de la modernidad y, finalmente, de las formas de socialización política que les subyacen. El presente trabajo atiende a la necesidad de aportar a esta comprensión.

Para el caso de la institución universitaria, los procesos de formación de sujetos políticos tienen lugar en todos los ámbitos en los cuales esta ejerce sus funciones sustantivas y, en particular, en los escenarios de formación académica y de participación y representación política, elegidos para los fines del presente trabajo, como manifestaciones significativas del sentido que adquieren las prácticas pedagógicas y la socialización política en el contexto de la formación universitaria.

La idea de responsabilidad emerge en esta reflexión en respuesta a la búsqueda de definiciones acerca del vínculo entre la universidad y la sociedad. En las deliberaciones de los jóvenes estudiantes, la universidad tiene como responsabilidad estrechar los vínculos con la sociedad civil: "La responsabilidad social de la universidad es muy grande, es [...] un reto para transformar la sociedad desde la universidad" (Carlos, estudiante de ciencias sociales. Universidad del Tolima. Colombia). Para estos jóvenes, la universidad, a pesar de sus múltiples problemas, sigue siendo "un espacio de reflexión, de deliberación, del debate, de confrontación de ideas, etc."

Sin embargo, el concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se ha convertido en una idea orien-

tadora de los procesos de investigación y extensión de numerosas instituciones y, sin embargo, la tesis sobre la que descansa el presente trabajo es que la responsabilidad social es una condición inherente a la naturaleza de la institución universitaria, y que su alcance trasciende las acciones, políticas y programas de extensión a la comunidad, para situarse en lo que es esencial a la educación superior: la producción, divulgación y apropiación del conocimiento, la construcción de una conciencia crítica de la sociedad, la formación de la sensibilidad y el carácter y, en última instancia, la transformación de la sociedad.

En contraste con este planteamiento, se ha detectado que la mayoría de las elaboraciones sobre el tema de la RSU trasladan el concepto tradicional de responsabilidad social, originalmente confeccionado para la empresa, al quehacer universitario, asociando la responsabilidad de las universidades con la gestión de los impactos negativos que tienen sus acciones sobre el medio ambiente y la sociedad, importando al ámbito universitario la lógica de la empresa capitalista y de sus formas de relación con el entorno.

Más adelante, volveremos sobre las elaboraciones que generan mayor preocupación y que, por lo tanto, motivan el esfuerzo de construir una resignificación de la responsabilidad social en el contexto de la universidad, al respecto motiva la reflexión de un joven universitario: “[...] producto de la formación en el proceso educativo por el cual se va a desempeñar más que un cargo, una responsabilidad [...]; formarse para la vida profesional, pero también como persona, [...] digamos, una responsabilidad ciudadana y ética.”

En las líneas que siguen se presentará un esfuerzo por develar una mirada alternativa al tema de la responsabilidad social de la universidad, construida desde la

experiencia de los jóvenes universitarios en su proceso de formación. Esta mirada se apoya, como ya quedó dicho, sobre la tesis de que la universidad ejerce su responsabilidad en la totalidad de las acciones que realiza con fines de formación y, en particular, en el sentido que le confiere a sus prácticas pedagógicas y en las diversas formas que adquiere la socialización política.

El logro de este propósito requirió el establecimiento de escenarios de diálogo con jóvenes universitarios, para este caso, de Colombia y Chile. En dichos escenarios se propuso una indagación de carácter cualitativo, orientada a comprender el significado que para los jóvenes tiene la formación universitaria como ejercicio de responsabilidad social y a caracterizar, en los espacios de participación y representación que conforman los jóvenes universitarios, las diversas formas que adquieren los procesos de construcción de sujetos políticos en la universidad, así como identificar las concepciones sobre la responsabilidad social de la universidad que subyacen a las experiencias y propuestas de los jóvenes universitarios.

De igual forma, este planteamiento se nutre con una caracterización del sentido tanto de las prácticas pedagógicas como de los procesos de producción de conocimiento que se desarrollan en la universidad, en especial, en lo que hace referencia a la formación ciudadana; y con la identificación de las concepciones que sobre ciudadanía subyacen a dichas prácticas y procesos, en relación con el sentido que adquiere la responsabilidad social en la universidad.

Los países seleccionados como referentes para esta reflexión fueron Colombia y Chile, atendiendo a varias consideraciones: ambos países, durante el último año, han puesto en evidencia la importancia y la urgencia de repensar la educación superior y sus vínculos con el Estado

y con la sociedad en general, ante la inminencia de una crisis universitaria ocasionada, tanto por la inclusión de intereses económicos y de políticas estatales consistentes con la adecuación de la universidad a las dinámicas del neoliberalismo como por las limitaciones de la comunidad universitaria al momento de responder, desde el ejercicio de sus funciones misionales, a los retos que estas tensiones le plantean.

Al mismo tiempo, estos dos países representan las tensiones y los conflictos, pero también las oportunidades, que han caracterizado la historia de los Estados latinoamericanos en función de la democracia: en el caso colombiano, toda su historia republicana ha estado caracterizada por desequilibrios sociales que han permitido la emergencia y el desarrollo de múltiples violencias. Chile, por su parte, ha hecho prioritaria la necesidad de consolidar un proyecto democrático de nación, a partir de la experiencia histórica de la dictadura.

En ambos casos, la historia de la universidad ha sido la historia de las tensiones sociales de cada país, lo cual hace de la institución universitaria objeto de las exigencias y expectativas de la sociedad.

Desde sus tempranos orígenes en el siglo xvi, producto de las necesidades de formación del clero y de la elite española nacida en América, las universidades latinoamericanas pusieron en evidencia la estrecha relación entre educación y poder, relación que no solo sirvió a los propósitos de consolidación del poder colonial, sino que se vio claramente reflejada, después de los procesos de independencia, en las tensiones entre diversos bandos políticos por el control de la universidad y por el modelo universitario que debía adoptarse para la consolidación de los ideales republicanos, disputa que se solucionó mediante la adopción de un modelo importado de uni-

versidad: la universidad napoleónica, de carácter fuertemente profesionalizante, con graves implicaciones para las ciencias y las humanidades.

Actualmente, el carácter cientificista de la universidad persiste en esta sociedad del consumo y la competencia, en detrimento de una concepción humanista de la educación. En ella pareciera operarse un divorcio entre la formación moral y el desarrollo científico-técnico, en virtud de lo cual se privilegia la formación científica y técnica respecto a la formación ética, política y moral, a tal punto que las nociones de calidad que en la actualidad orientan las políticas universitarias, otorgan mayor relevancia a la eficiencia, competencia y funcionalidad de los profesionales, que a su condición de ciudadanos y ciudadanas integrales.

Finalmente, el énfasis profesionalista adoptado por la universidad latinoamericana, además, le otorgó un carácter desarticulado, más próximo a la sumatoria de un conjunto de escuelas que a una práctica científica y de enseñanza articuladas, todo lo cual dificultó el desarrollo de las ciencias en estos países, sin ofrecer soluciones para el talante aristocrático de la universidad, heredado desde la Colonia.

En suma, la universidad tradicional en Latinoamérica se caracteriza por su carácter elitista, por su énfasis en las profesiones, por poseer una estructura académica desarticulada y, por lo mismo, una compartimentación en la enseñanza de las profesiones, con muy escasos avances en materia de carrera docente y una organización administrativa poco eficaz.

En consecuencia, la autonomía universitaria, así como la participación estudiantil en el cogobierno de la institución, se han manifestado en grados muy distintos.

El caso colombiano

La mirada a la historia de la universidad colombiana propuesta por el profesor Guillermo Hoyos muestra varias tendencias en distintos momentos de su desarrollo:

1. Un proceso de modernización, con base en ciencia y tecnología, para contribuir a la industrialización.
2. Una universidad “revolucionaria”, con influencia de los procesos de transformación social de otros países, a partir de la década del sesenta.
3. La universidad de investigación, que se repliega sobre sí misma, bajo la forma de la comunidad investigadora científica.
4. Una nueva “universidad política”, esta vez con cabida en el gobierno y la gestión económica, que parece confundir “la política universitaria con infectar a la universidad de política partidista” (Hoyos, 1998).

Todos estos modelos tienen en común que ven al pueblo como masa, inculto, menor de edad, y a la sociedad civil de forma aislada, “desde las alturas”, lo que se constituye en una de las razones por las cuales el modelo de universidad modernizante hizo crisis pese a todas las leyes, reformas y modificaciones orientadas a preservar su vigencia.

Una revisión de las transformaciones que ha sufrido la universidad colombiana pone en evidencia cómo los intereses políticos y las necesidades históricas ejercen una influencia permanente sobre la universidad, cuyas dinámicas a lo largo de la historia del país han sido tan diversas como diversos han sido los poderes, formas de gobierno y proyectos históricos en nuestra vida nacional. Ello explica que, también en el momento actual, el modelo econó-

mico y las transformaciones culturales que se le derivan, interpelen a la universidad exigiéndole respuestas a los problemas que se gestan en el seno de la sociedad.

El caso chileno

La universidad chilena emerge en el periodo colonial, a comienzos del siglo XVIII, bajo la estricta tutela de la Corona. Más tarde, la universidad republicana, en el esfuerzo por superar los vestigios coloniales persistentes en el funcionamiento de las universidades, adopta el modelo napoleónico en virtud de la orientación de la elite intelectual chilena hacia la Ilustración francesa, orientación que se caracterizaba por la adherencia a la fe en el progreso y en la razón y, como consecuencia, en la educación como fundamento del espíritu nacional.

En torno a ese proyecto de nación se articula toda la historia de la universidad en Chile, cuyo carácter y propósitos han estado estrechamente vinculados con las dinámicas políticas, sociales y culturales orientadas a la consolidación de dicho proyecto, en sus diversas versiones. Por ejemplo, la respuesta del gobierno a la crisis económica mundial de la década de los treinta, en el sentido de transformar la naturaleza de la economía chilena, inicialmente minero-exportadora, hacia una orientada a la industrialización, trajo consigo nuevas exigencias para la universidad, en torno a la ciencia, la tecnología y la cultura.

Es así como durante el siglo XX se crearon instituciones y programas orientados a la formación de profesionales para contribuir al desarrollo del aparato productivo, capaces de generar y manejar la tecnología necesaria para los propósitos de industrialización definidos por el Estado.

Otros ejemplos de esta simbiosis entre universidad y sociedad los constituyen la influencia que sobre el sistema universitario tuvieron las políticas estadounidenses en el

sentido de exigir que las universidades ofrecieran a los estudiantes los conocimientos más generales necesarios para la integración en la dinámica económica mediante un título profesional, o para la obtención de un grado académico. La Universidad de Concepción (fundada en 1919) se constituyó en un claro ejemplo del proceso de modernización adelantado en esta perspectiva, con la reforma desarrollada, principalmente, con recursos de la Fundación Ford, y consistente, entre otras cosas, en la creación de institutos independientes de las escuelas y facultades dedicados a la investigación y a la docencia en ciencias básicas.

Así, los procesos de reforma de la década de los sesenta buscaron que las universidades se ocuparan de proveer a la sociedad de “grandes cantidades de hombres especializados, hombres con iniciativa, con imaginación y con conocimientos técnicos dentro de los más diversos campos del conocimiento y del esfuerzo humano” (Rudolph Atkon, citado por Correa, 1985, p. 42).

Durante el periodo de consolidación de la propuesta socialista del gobierno de Allende, la universidad presentó también cambios significativos: se incrementaron la cobertura y el presupuesto, se consolidaron nuevas estructuras académicas y de dirección universitaria y se acentuó el vínculo de la universidad con los sectores populares, mediante proyectos de extensión que incluían capacitación e investigación sobre aspectos productivos y prácticas de campo.

Pero, al mismo tiempo, los conflictos sociales derivados de la polarización de la población que caracterizó a este gobierno y que fue ocasionada por los intentos de ciertos sectores sociales poderosos avalados por los Estados Unidos, se manifestaron también de forma directa sobre la universidad, situando el debate político en el centro de las discusiones universitarias.

También la situación de la universidad chilena durante el periodo de la dictadura de Augusto Pinochet, con su proyecto político reaccionario y su intento de “fascistización” progresiva de la sociedad, demuestran las implicaciones que tienen las dinámicas sociales y políticas sobre la educación: la universidad chilena cayó bajo el control de los militares, iniciándose un proceso de reversión de las reformas antes descritas. Se destituyeron así las autoridades académicas para ser reemplazadas por otras, designadas de forma vertical, modelo este que alcanzó a todas las demás instancias del gobierno universitario.

Aunque en 1990 el régimen militar fue reemplazado por un gobierno de coalición centro-izquierda, muchas políticas heredadas del periodo de la dictadura seguían vigentes, hasta que en 1997 se fijaron políticas en educación superior, esta vez, concentradas en la calidad, la equidad, la regionalización y la internacionalización (OCDE, 2009).

En el año 2006 se creó un sistema nacional para el aseguramiento de la calidad de la educación superior, mediante procesos de acreditación de programas e instituciones. Sin embargo, todas estas medidas han venido acompañadas de una fuerte intervención financiera y política de los organismos multilaterales y de la transferencia de los costos educativos a los estudiantes, mediante diversas modalidades de crédito, lo que generó que, a partir de 2011, se movilaran miles de estudiantes chilenos en torno a la problemática del acceso y la calidad de la educación.

En este último aspecto confluyen, en el momento presente, las principales preocupaciones de las universidades de los dos países, en torno a múltiples tensiones: el conflicto entre las demandas de respuesta a las necesidades sociales que se le hacen a la universidad, frente

al problema del financiamiento y la responsabilidad del Estado; el problema de la calidad de la educación, frente a la inevitable manifestación de las problemáticas sociales en el interior de las instituciones universitarias; en suma, el problema del sentido y la naturaleza de la universidad en el contexto de una sociedad en crisis, de cuyos problemas esta hace las veces de “caja de resonancia”.

Tanto en Chile como en Colombia, el impacto del neoliberalismo se ha hecho sentir en las políticas estatales en materia de educación superior y en la concepción misma de la universidad, subordinándola de forma cada vez más evidente a las necesidades exógenas impuestas por el mercado, en detrimento de su condición de conciencia crítica de la sociedad.

Pero suponer que la respuesta de una universidad que se gesta y se desarrolla en medio de dinámicas como las hasta ahora descritas debe ser la adecuación del sistema universitario a las demandas del aparato productivo es cancelar la idea misma de universidad, al punto que, actualmente, tanto las políticas gubernamentales como el imaginario social en torno a la universidad la conciben cada vez más como una empresa que requiere producir resultados para la competitividad en el mercado, en detrimento de su función académica y cultural.

Al indagar en las respuestas de las universidades latinoamericanas frente a esta problemática, se detecta la consolidación, en los últimos años, del discurso de la “responsabilidad social universitaria”. Pero, revisados los orígenes del concepto de responsabilidad social en el mundo empresarial, y habida cuenta de las limitaciones que estos le imponen, se hace urgente la necesidad de construir conocimiento sobre los procesos formativos que tienen lugar en la universidad, conocimiento este que aporte al esclarecimiento teórico del alcance y la exigibilidad de

un proyecto de responsabilidad social para la universidad con centro en la formación de sujetos éticos y políticos.

Por lo tanto, los puntos de referencia para llegar a este conocimiento deben ser las funciones sustantivas de la universidad y, con ellas, los procesos de socialización política que hacen posible la emergencia del sujeto político en el ámbito universitario.

La idea de universidad y su responsabilidad en el ámbito de la formación ciudadana

La universidad es una de las instancias de la sociedad civil responsable de los procesos de reproducción y transformación cultural y de la construcción de sujetos políticos. Dicho de otro modo, para los fines de esta reflexión, la universidad debe ser entendida, no solo como la institución encargada de otorgar títulos profesionales, técnicos y tecnológicos para la inserción de los individuos en el mundo del trabajo, sino como una institución con la responsabilidad social, moral y política, de construir sujetos capaces de introducir verdaderas transformaciones en las dimensiones cultural, política, ética y estética.

Si bien la función de la educación en todos sus niveles es permitir la apropiación por parte de los jóvenes de los productos, valores y construcciones propios de la cultura, la expresión más elaborada de este proceso de apropiación tiene lugar en la universidad en donde, además, se producen nuevas creaciones, nuevas formas de comprensión, apropiación y transformación del mundo y de la cultura. Según Hernández, son tres los elementos fundamentales de la cultura académica de la universidad, que justifican esta particular concepción de la misma:

- 1) Una conexión estrecha con la *tradición escrita* que permite el aprovechamiento del saber previamente

construido en cualquier campo, 2) la *discusión racional* que asegura la puesta en común de los conocimientos, el análisis de los diferentes puntos de vista, la contrastación entre las distintas perspectivas y 3) la capacidad de predecir y calcular, de *prefigurar*, de explorar y discutir posible consecuencias y corregir el camino. (Hernández, 2007, p. 131)

Podemos entonces destacar el hecho de que la universidad es un espacio para la diferencia, la crítica racional y la deliberación, por cuanto su quehacer aspira a abarcar todos los campos del conocimiento y en ese proceso emergen tensiones, conflictos y diferencias. Como el *ethos* universitario está determinado por la cultura académica, es de esperarse que el abordaje y la superación crítica de dichas tensiones transcurran en el marco de la práctica de la valoración de las diferencias y el respeto activo, valores que se encuentran en la base de todo el proyecto democrático de la universidad.

Consideramos que lo anterior sintetiza las claves del vínculo entre universidad y democracia. A ello habría que agregar, además, el papel determinante que la universidad jugó en el proceso de consolidación de los Estados nacionales durante todo el siglo XIX en Occidente, proceso que estuvo marcado por la aspiración a la construcción de un orden social y político racional, con la democracia como referente fundamental. Esta impronta histórica le confiere características culturales a la universidad, que se inscriben en su modo mismo de ser.

Hasta aquí, podría afirmarse que el quehacer de la universidad, desde los fundamentos de su *ethos* hasta las actividades a través de las cuales, cotidianamente, ejerce sus funciones misionales de docencia, investigación y proyección social, está estrechamente vinculado y, más aún, comprometido, con la consolidación y el perfeccionamiento continuo de la democracia. Tal debe ser, como

se sostuvo al inicio de estas líneas, el sentido de la responsabilidad social de la universidad: la formación ética y política de sujetos capaces de emprender las transformaciones estructurales que requieren la sociedad y el Estado.

Este planteamiento se distancia, entonces, de las definiciones oficiales que en las últimas décadas se han construido de la responsabilidad de la universidad, bajo el rótulo de “responsabilidad social universitaria”, entendida como un modelo de gestión de impactos institucionales, es decir, un modelo de gestión empresarial, que enfatiza en la gerencia ética e inteligente de los impactos (externalidades económicas) que suscitan las empresas y organizaciones en su entorno. Para los autores e instituciones que sustentan esta postura, la RSU tiene algunos de sus antecedentes en la Responsabilidad Social (RS) y la Responsabilidad Social Empresarial (RSE).

Una mirada al tema de la responsabilidad, abordado a partir de sus implicaciones éticas, permitirá esclarecer esta discusión:

La problemática ambiental y social a la cual se ha aludido, aunada al individualismo egoísta que prevalece en la cultura occidental y a una idea de desarrollo que se operacionaliza únicamente a través del crecimiento, la productividad y la acumulación, obligan a plantear la pregunta por la responsabilidad y, más aún, por la orientación ética y política que debe conferírsele a este concepto. Como consecuencia, la cultura contemporánea ha estructurado el concepto de responsabilidad en términos jurídicos, reducida a la imputación, la exoneración o la indemnización.

En respuesta a esta problemática, José Luis Villacañas (2011) propone situar la responsabilidad, con miras a su resignificación, en el contexto de la acción social, en el cual se concreta el vínculo con los otros y con los bienes a los cuales aspiramos.

Hans Jonas (1995), por su parte, realiza un importante aporte al situar el debate sobre la responsabilidad en el ámbito de la relación naturaleza-sociedad. Esta relación ha estado definida, a lo largo de toda la historia de Occidente, por una ruptura epistemológica que se sitúa en la base del pensamiento moderno, y en virtud de la cual la conciencia quedó dividida en dos sectores incomunicados entre sí: la objetividad quedó reservada al ámbito de las ciencias exactas y, por lo tanto, a sus expresiones técnicas y tecnológicas, en tanto que la subjetividad se convirtió en patrimonio exclusivo de las ciencias humanas y sociales, negándoles a las primeras la posibilidad de pensarse a sí mismas y a sus impactos sobre el mundo, y a las segundas, la posibilidad de intervenir directamente sobre las decisiones que afectan al medio ambiente y a la sociedad. La esencia del poder pasó a ser la técnica que interviene sobre la realidad para modificarla, pero liberada de cuestionamientos de orden ético.

La hiperespecialización de las ciencias y la imposición tecnológica desdibujan cada vez más al sujeto consciente, distorsionando incluso la noción de ser humano que ya no es visto como un todo, sino de forma fragmentada, según los objetos de estudio de cada especialidad. Las ideas generales y la reflexión crítica sobre el *hacer* y sus implicaciones son vitales hoy en día para contrastar la actividad de las ciencias con las posibilidades de sostenibilidad de la vida humana sobre la tierra.

Como consecuencia se requiere, a juicio de Jonas, un nuevo imperativo categórico, esta vez en dirección a la responsabilidad, que obligue a reflexionar acerca del futuro de la vida en el planeta. No se trata solo de que después de nosotros sigan existiendo seres humanos, sino que esa existencia esté caracterizada por los principios de la humanidad. Dicho imperativo está planteado

en los siguientes términos: “actúa de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica” o “no pongas en peligro la continuidad indefinida de la humanidad en la tierra” (De Siqueira, 2009, p. 172).

Para ello, se necesita una nueva comprensión de la ética que incorpore una idea de responsabilidad, referida específicamente al actuar humano sobre la naturaleza y, en consecuencia, sobre sí mismo como especie.

La ética de la responsabilidad está presidida por una *racionalidad teleológica*, es decir, aquella que se encarga de definir los medios más adecuados para el logro de un determinado fin. A diferencia de la ética kantiana, en la ética weberiana de la responsabilidad no hay imperativos categóricos, sino solo imperativos hipotéticos puesto que, para el imperativo categórico, no cuentan las consecuencias de las acciones por él motivadas, sino únicamente su total adhesión al mismo.

Estas consideraciones son pertinentes por cuanto el mundo contemporáneo asiste al surgimiento de la tecnociencia (es decir, de la ciencia sustentada, elaborada y legitimada tecnológicamente), una de cuyas consecuencias es la difuminación de la distinción entre el uso teórico y el uso práctico de la razón, que hace posible una pluralidad de valores.

La tecnociencia posee importancia en la medida en que su “progreso” puede tener implicaciones tales que pueden hacer avanzar o retroceder nuestra condición de sujetos morales y la propuesta de Jonas (1995), en esta dirección, si bien ha estado sujeta a críticas, propicia una importante reflexión en torno a las consecuencias de la ruptura epistemológica que sirve de explicación para los efectos devastadores de la racionalidad tecnocientífica sobre el mundo, y la consecuente amenaza sobre la permanencia de la especie humana en él.

Sin embargo, las modernas empresas, a lo largo de todas las fases de acumulación, han reproducido este paradigma: el de un mundo objetivo, susceptible de ser transformado y explotado para el beneficio humano, y un sujeto transformador, dotado de una razón prepotente que le permite perpetrar dicha explotación.

Todo lo anterior nos conduce, inevitablemente, a cuestionar la viabilidad de convertir la ética de la responsabilidad en un modelo de gestión empresarial, tal y como lo proponen algunas tendencias de la responsabilidad social empresarial, habida cuenta de las contradicciones que entre estos dos modelos se gestan.

Más aún, para quienes han hecho aportes a la definición de la RSE en el país, la apropiación de esta ética de la responsabilidad constituye una necesidad en términos de competitividad y posicionamiento de las empresas.

Para los teóricos de la RSE, la universidad, por su carácter de organización que está inmersa en el mundo globalizado (de la democracia y el libre mercado), no puede permanecer al margen de esta reflexión, sino que se le debe proyectar el alcance de la responsabilidad social.

Entre otras razones porque, siendo la universidad la encargada de formar a los profesionales a cargo de las empresas que hoy generan impactos devastadores sobre la sociedad y el medio ambiente, estas deberían adoptar un paradigma de responsabilidad que no se identificase con un enfoque filantrópico, sino que gestionara todos los ámbitos de la vida universitaria, en función de la sostenibilidad, con la tranquilidad de que "los gastos de proyección forman parte de la inversión académica normal de la universidad (sostenibilidad temporal y financiera)" (Vallaey, s. f.).

De esta forma el problema de la responsabilidad, la responsabilidad entendida como responsabilidad social y

la responsabilidad social como responsabilidad empresarial, constituyen algunos de los ejes axiales en torno a los cuales se articulan las propuestas y conceptualizaciones de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

Justamente, sobre el discurso de la RSU, Guillermo Hoyos plantea un debate en el que caracteriza dicho modelo como una iniciativa que tiene como objetivo primordial consolidar la mercantilización de la universidad. De igual forma, este autor señala que el desarrollo del discurso de la RSU está acompañado del concepto de *pertinencia educativa*, término que se ha venido consolidando como el principal indicador del nivel de responsabilidad que ejercen las universidades y través del cual se ejerce presión sobre ellas para adelantar procesos de reforma institucional (Hoyos, 2009).

En contraposición al modelo gestor de la responsabilidad, Hoyos plantea una “universidad sin condiciones” al estilo de Jacques Derrida:

El nuevo humanismo que estamos buscando es el de la *Universidad sin condición (gracias a las “humanidades”)*, en el sentido propuesto por Jacques Derrida en Stanford en abril de 1998 y de nuevo en Frankfurt en 2000 y en Murcia un año después. Allí dijo que la universidad del futuro debería ser totalmente libre: en ella no debería obstaculizarse de ninguna forma la investigación. (Hoyos, 2009, p. 430)

Para Hoyos, la responsabilidad como parte del *ethos* de la Universidad, es una característica que permite visionar a esta institución social como un escenario que trasciende el paradigma cientificista heredado de la tradición humboldtiana y rescata la perspectiva humanista de la educación superior.

Por lo tanto, cuando en este trabajo se afirma que la responsabilidad social de la universidad reside en la for-

mación de ciudadanía, estamos afirmando que reside en la construcción de un sujeto político consciente, crítico, participativo, conocedor de sus derechos y de sus deberes pero, al mismo tiempo, comprometido con la transformación social y con la superación de la injusticia.

No aludimos entonces al ciudadano que acata sin cuestionamientos las normas y ejerce mecánicamente sus derechos en el marco de una relación impersonal y apolítica con el Estado y sus instituciones, sino a aquel que, consciente de las desigualdades que engendra el orden social, político y económico tan característico del mundo globalizado, se sabe parte de las posibilidades de transformación de dicho orden y actúa en consecuencia.

Un ciudadano de estas características solo es posible en el contexto de una democracia real, por lo tanto, al aludir a la democracia, nos estamos refiriendo, sí, a una forma de organización de los mecanismos de interacción entre la sociedad y el Estado, por supuesto, pero sobre todo, a una particular forma de concebir la realidad social, centrada en el reconocimiento del estatus de sujeto ético y político del ser humano. Esta forma de concebir la realidad implica resignificar el sentido de las relaciones entre los miembros de una sociedad, con base en la valoración de las diferencias y en el respeto activo, y con el Estado, que no puede ser otra cosa que el ámbito en el cual el conjunto de la sociedad vea identificadas sus necesidades, sus aspiraciones y también sus conflictos.

La idea de democracia que subyace, entonces, a esta propuesta, es la de la democracia como una cultura que reconoce e incorpora el conflicto como condición necesaria de la vida en sociedad, pero que reivindica la comunicación, la deliberación y el reconocimiento del otro, como únicos caminos para su abordaje y su superación crítica. Esta idea de democracia debe incorporar también la crí-

tica permanente de la sociedad sobre sí misma y el control minucioso sobre el poder político del Estado, como condiciones para la superación de las dinámicas de exclusión, no solo material sino también simbólica, a las cuales han sido confinados individuos y comunidades, por obra del mercado y de la cultura que en torno a él se ha construido.

Los procesos de socialización política en Colombia y Chile: organización y participación estudiantiles, prácticas pedagógicas e investigación

El debate sobre la responsabilidad incluye consideraciones de carácter ético que no se pueden desconocer cuando se trata de formular una propuesta de responsabilidad social para la universidad. Consideramos que esta debe partir de una idea de responsabilidad que reconozca, siguiendo a Villacañas, no solo los valores involucrados en toda acción y, para el caso que nos ocupa, en toda acción de la universidad en el marco de sus funciones misionales, sino además el tipo de sujeto que la realiza y el contexto ético-político en que tiene lugar, así como aquel que se desea construir.

Pero la perspectiva prevaeciente desde la cual son abordados, hoy en día, los cambios que debe sufrir la universidad en el mundo globalizado, para responder a las exigencias que este le propone, no promueven una postura crítica frente a las transformaciones de un mundo con centro único en el mercado, la competitividad, la productividad y la competencia, postura crítica que debería ser el resultado de la construcción sistemática y racional de conocimientos orientados a una mejor comprensión de estos fenómenos y de las posibles vías para su superación. Por el contrario, abogan por una institución universitaria

volcada hacia la adaptación y la incorporación del lenguaje y de las lógicas del mercado, en detrimento del sentido de la universidad como escenario para la construcción de sociedad civil de cara a los conflictos sociales y, por lo mismo, de la esencia de su responsabilidad.

Un análisis del papel que le corresponde a la educación en la formación de sujetos exige trascender la dupla educación-empleo y darle lugar a procesos de formación ciudadana y de participación política desde la escuela. Por eso la categoría *socialización política* se torna relevante en la comprensión de la responsabilidad social de la universidad que, entendida como *formación* (de seres humanos, ciudadanos y profesionales), implica la transformación del escenario universitario en favorable a la participación, la crítica y la transformación social.

Para los efectos del presente trabajo, se denominará *socialización política* al proceso por el cual el individuo aprende y transforma las valoraciones, afinidades, preferencias y construcciones simbólicas en torno a la política, propias de su entorno social inmediato. Se trata de un proceso de aprendizaje de lo político, en el cual intervienen múltiples actores (individuos, instituciones y organizaciones) que pueden estar directamente involucrados con la formación política o, sencillamente, favorecer o hacer posibles ciertos comportamientos políticos.

A lo largo de los procesos de socialización política se aprenden y modifican los contenidos legados por las generaciones anteriores en cuanto a concepciones, valores, formas de actuación, actitudes y lealtades hacia grupos sociales, clases y partidos políticos, todo lo cual influye sobre la cultura política, tanto para su permanencia como para su transformación. Pero consideramos que el conocimiento y la apropiación, la aceptación o el rechazo de las normas que regulan las relaciones de poder

en una sociedad, así como de las instituciones encargadas de su reproducción y los mecanismos institucionalizados para la promoción y la defensa de los derechos consagrados por la comunidad política, también forman parte del proceso de socialización al cual estamos aludiendo.

Por eso, hemos propuesto que en el contexto universitario existe una relación entre socialización política y formación ciudadana. Proponemos también que dicha relación sea vista, no en el sentido de un proceso que hace posible la adscripción del sujeto a un partido o movimiento político en particular, sino más bien, como un conjunto de acciones, actitudes y situaciones que tienen lugar en el contexto universitario y que dan lugar a la construcción, por parte de los estudiantes, de una disposición favorable a la participación en el ámbito de lo público, al debate y a la coordinación de acciones para incidir efectivamente, en cuanto que universitario, sobre la realidad social.

Si la sociedad es vista desde la educación como un todo armonioso y el conflicto como un elemento de poca importancia, ajeno y distante de las preocupaciones estrictamente disciplinares de la capacitación, se niega la posibilidad de rupturas y cambios en las estructuras de poder, en los valores, las instituciones y las prácticas. Es así como con frecuencia los conceptos y valoraciones sobre la política son presentados por la escuela como hechos objetivos, favoreciendo los procesos de reproducción social y cultural. Giroux, citado por Smith (2000), afirma al respecto: "El sistema educativo refleja intereses de dominación y se propone operar como transmisor de representaciones y prácticas que facilitan la legitimación y reproducción de intereses dominantes en un orden social".

Pero, si se asume que las instituciones educativas no son neutrales, que en su interior se reflejan los conflictos

de la sociedad y que ellas se instalan en la tensión entre la reproducción de la cultura hegemónica y la construcción de nuevos saberes y prácticas que la transforman, se empieza a problematizar el papel de la escuela en los procesos de socialización política:

En este marco, la socialización política es estudiada como un mecanismo básico para que los miembros de una sociedad acepten sus valores generales y desarrollen solidaridad social hacia la sociedad a la que pertenecen. [...] Se trata de una socialización dirigida a cada individuo, que se interesa en los valores más generales de la sociedad y en la reafirmación de la cultura global. (Smith, 2000, p. 22)

Los procesos de socialización política en jóvenes universitarios de Colombia y Chile

Como se sigue de las consideraciones anteriores, todo proceso de socialización política requiere del establecimiento de una relación con el poder, relación a partir de la cual el sujeto político construye una determinada manera de concebir la política y concebirse a sí mismo.

Participación estudiantil

Los procesos de participación política estudiantil constituyen a la vez un elemento y una manifestación de los procesos de socialización política que tienen lugar en el interior de las instituciones. En el caso de la universidad chilena, la interacción entre los estudiantes y el gobierno universitario ha sido claramente asimétrica: desde el establecimiento de la dictadura militar en 1973 y la posterior Constitución de 1981, las posibilidades reales del estamento estudiantil de incidir efectivamente en el gobierno de las universidades, se vieron no solo limitadas, sino suprimidas por fuerza de ley.

Con el restablecimiento de la democracia, las universidades estatales han realizado avances significativos en esta materia, en tanto que las universidades privadas, por su parte, han descrito un camino en la misma dirección, aunque un poco más lento, puesto que la participación de los estudiantes está sujeta a la discrecionalidad de cada institución (Ballesteros, 2011). Sin embargo, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (n.º 18962), que actualmente regula el sistema chileno de educación superior, establece en su artículo 45 la exclusión de los “alumnos” y funcionarios de la participación mediante el voto en el gobierno de la universidad y en la elección de las autoridades y órganos directivos (Ballesteros, 2011).

De manera que un buen número de los escenarios de participación de política, reconocidos por el Estado y presentes en la universidad chilena, existen gracias al constante reclamo de la comunidad universitaria sobre la ausencia de este derecho y, aún en la actualidad, no existen procesos claros o estrategias originados por la universidad chilena que estimulen la participación política de la comunidad (Vallejo, 2011, entrevista).

En Colombia, por su parte, los intentos por contener los avances del movimiento estudiantil fueron más evidentes durante la primera mitad del siglo xx y las dos décadas posteriores. En la actualidad, el movimiento estudiantil atraviesa por periodos de alta y baja intensidad alternativamente, definidos por las situaciones coyunturales que obligan a la movilización de los estudiantes pero, una vez superadas estas coyunturas, la visibilidad del movimiento estudiantil y de su capacidad crítica y propositiva se tornan nuevamente escasas (Tocora, 2012).

De hecho, la ley de educación superior vigente (Ley 30 de 1992) establece la participación de los estudiantes en los consejos superior (art. 64) y académico (art. 68) y

la promoción de las prácticas democráticas, la participación ciudadana (art. 128) y la formación ética (art. 129). Más aún, formalmente, toda institución de educación superior que desee solicitar su personería jurídica, deberá incluir entre los requisitos, el “régimen de participación democrática de la comunidad educativa en la dirección de la institución” (art. 100). Las instituciones de educación superior, por su parte, han incorporado estas disposiciones en sus reglamentos y estatutos.

Ahora bien, la influencia de la representación estudiantil sobre las decisiones de la universidad en torno a temas académicos, políticos y administrativos es relevante a pesar de que los estudiantes sólo cuentan con un voto en las instancias decisorias de la institución. Tal es el caso de la universidad del Tolima (Colombia), en donde se adelantaron procesos de sensibilización de la comunidad universitaria frente a la importancia de respaldar ese único voto y generar una movilización política que permita empoderarlo y posicionarlo como relevante.

Las dificultades identificadas en ese proceso tienen que ver, por una parte, con la falta de legitimidad del consejo superior frente a los estudiantes, puesto que consideran que sus integrantes (representantes de los estamentos de la universidad, del gobierno nacional y departamental y del sector productivo) no están al tanto de las necesidades experimentadas por la comunidad universitaria y, por otra parte, con el riesgo de que la representación estudiantil sea manipulada por las directivas o se limite a satisfacer intereses egoístas en detrimento del interés general (Rondón, 2012).

Sin embargo, los estudiantes manifiestan que, en la práctica, su participación, tanto en el gobierno universitario como mediante la búsqueda de formas de organización política en función de reivindicaciones, no es estimulada

por las universidades, las cuales, si bien ofrecen escenarios para la participación de los estudiantes en el gobierno institucional, no estimulan como instituciones y de manera deliberada, la discusión política; los estudiantes consideran que, de hacerlo, es en función de los intereses de las administraciones de turno (Rondón, 2012).

Más aún, los jóvenes entrevistados consideran que no existe una intención clara y sistemática de la universidad colombiana por formar políticamente a sus estudiantes; más bien, perciben un interés por adecuar la formación de los profesionales a las necesidades del mercado (Rondón, 2012).

Algunos escenarios universitarios para la participación de los estudiantes son los acuerdos pedagógicos por asignatura, el restaurante² y la representación estudiantil. Pero esos escenarios no han sido adecuadamente aprovechados, bien porque las directivas no les confieran relevancia al momento de tomar decisiones o trazar políticas sobre la universidad, bien porque los estudiantes no han reconocido su valor, tanto por ignorancia como por falta de claridad política (Tocora, 2012).

Los estudiantes chilenos resaltan la importancia de los procesos de participación política en la formación de ciudadanos que contribuyan a la transformación de la sociedad. Por esta razón, los estudiantes tienen pleno conocimiento del desarrollo histórico de dichos procesos y su importancia en la construcción de compromisos con el entorno social. En este aspecto hay un contraste significativo con las deliberaciones de los universitarios colombianos, cuyas preocupaciones centrales están puestas en los actuales procesos de reforma de la educación superior, sin

2 La Universidad del Tolima cuenta, entre sus políticas de bienestar universitario, con un restaurante que ofrece alimentación con subsidio a los estudiantes de escasos recursos.

alusiones directas al desenvolvimiento histórico de la universidad colombiana (Lagos, 2011). También reconocen que estos procesos se enfocan en el permanente aumento de los costos de las matrículas y en la exigencia al Estado en el cumplimiento efectivo de los derechos referentes al acceso a la educación superior (Vallejo, 2011).

Organización estudiantil

Los estudiantes participantes en el estudio son, todos, integrantes de organizaciones estudiantiles. Los estudiantes colombianos se encuentran adscritos a organizaciones, cuyos objetivos, aunque con algunas diferencias y particularidades, se pueden tipologizar de la siguiente manera: un nivel macro o global, que incluye la defensa del territorio, la autodeterminación de los pueblos, la construcción de un modelo económico distinto, el rechazo a los tratados de libre comercio y la defensa de la palabra; un nivel meso o nacional, en el que se sitúa la discusión en torno a la reforma a la educación superior,³ considerada por los estudiantes como una discusión que debe ubicarse en el contexto más amplio de las transformaciones de carácter estructural que requiere el país; y un nivel micro o local, en el que se sitúan el trabajo con la comunidad universitaria, la denuncia de las irregularidades cometidas por las administraciones, la defensa de los recursos públicos y la construcción de escenarios democráticos dentro de las instituciones.

3 En el año 2011, el Gobierno colombiano presentó ante el Congreso de la República un proyecto de ley que sustituiría a la Ley 30 de 1992 que actualmente regula el sistema universitario en el país. Dicho proyecto de ley incorporaba disposiciones que fueron duramente rechazadas por los sectores universitarios, en lo cual el movimiento estudiantil desempeñó un papel determinante. Finalmente, el proyecto fue retirado del Congreso y, al momento de la redacción de este informe, los actores involucrados en el debate elaboran una propuesta alternativa de ley estatutaria para la educación superior.

La participación política es interpretada por estos estudiantes como la posibilidad de incidir, desde los criterios y expectativas de cada individuo, en la toma de decisiones que afectan la vida institucional. Por lo tanto, no se reduce al voto ni a la legitimación de las decisiones tomadas desde las instancias directivas (Tocora, 2012). Las motivaciones de estos estudiantes para participar en una organización política, tienen que ver con la construcción de identidad en torno a un discurso político y el desarrollo de acciones que expresen y legitimen dicha identidad.

Por su parte, los grupos conformados en el interior de la universidad chilena reconocen que su línea de trabajo va en la misma dirección que algunos sectores políticos conformados por la sociedad civil. Son estos escenarios —externos— los que permiten a la población estudiantil una participación política de gran alcance y en la que se sienten realmente protagonistas del proceso de transformación social.

En las universidades de carácter privado, especialmente, no se generan escenarios de participación política; por esta razón, no se presenta en dichas instituciones indicios de organización estudiantil. Esta situación también se presenta en buena parte de la población universitaria que pertenece a las facultades de derecho, medicina y ciencias, aun de las universidades estatales (Lagos, 2011).

En síntesis, la participación y la representación estudiantiles en las universidades estudiadas son ejercicios de socialización política que, históricamente, han estado sujetos a las transformaciones sociales experimentadas por los diferentes países. Así, los gobiernos han concedido o negado a las universidades opciones de intervención de sus estudiantes en el gobierno universitario, pese a lo cual las organizaciones estudiantiles y algunas instituciones

han hecho avances significativos en materia de representación de los estudiantes en las instancias directivas y participación en el cogobierno.

En las declaraciones de los jóvenes universitarios, se evidencian diversos niveles de inconformidad con respecto a los mecanismos empleados por las instituciones para estimular su formación política, aunque esta en cualquier caso se ve estimulada por la existencia de tensiones, conflictos y reivindicaciones en el escenario universitario, concebido como espacio político por naturaleza. Por esa razón, en los jóvenes universitarios es posible identificar actitudes y disposiciones favorables hacia el ejercicio de la participación política y la interlocución efectiva con las instancias de poder, pese a que declaran que ellas no son producto de una política universitaria deliberadamente diseñada para tal fin. Sin embargo, es evidente que la universidad ofrece escenarios que, si bien son insuficientes, hacen posible la construcción de representaciones y afinidades hacia la política reflejadas claramente en los argumentos y formas de pensar de los estudiantes frente a la participación democrática.

En suma, los procesos de socialización política en la universidad están estrechamente vinculados con su desarrollo histórico y sus niveles de democratización, y se construyen alrededor de las formas de organización, participación y representación política de los estudiantes.

Dichas formas de organización se caracterizan por contribuir al proceso de construcción de una identidad personal alrededor de afinidades políticas, representaciones e imaginarios frente a las relaciones económicas y de poder. Debido a las edades de ingreso a la educación superior, que en promedio no superan los 18 años, esta necesidad de identificación con propósitos y objetivos comunes propicia la adscripción de los jóvenes a organi-

zaciones estudiantiles o el establecimiento de vínculos de identidad o acuerdo con sus objetivos, lo cual genera las condiciones favorables para los procesos de reflexión, deliberación o movilización, constituyentes de la socialización política en la universidad. Sin embargo, un papel muy importante en este proceso lo desempeñan las directivas universitarias, quienes inciden de forma más significativa en el gobierno universitario y en algunos casos son determinantes de la participación o no de los estudiantes en dicho gobierno.

Finalmente, los jóvenes manifestaron que las familias, en cuanto que instancia de socialización primaria, dan lugar a procesos de socialización política que se orientan en la misma dirección del poder hegemónico. Por esta razón, ellas depositan en la universidad sus deseos de transformación social inmediata y de corto plazo, con lo cual la idea universidad se sitúa lejos del llamado a construir sujetos políticos. El grueso de las familias, por el contrario, ven a la universidad como una posibilidad de incrementar los ingresos familiares una vez el joven haya obtenido un título universitario.

Las consideraciones anteriores ponen en evidencia que la socialización política en las universidades se orienta en la dirección de construir sujetos críticos, interlocutores de las instancias de poder de la sociedad y, por lo tanto, ciudadanos en el sentido en que quedó establecido en el presente trabajo, esto es, un sujeto político consciente, crítico, participativo, conocedor de sus derechos y de sus deberes pero, al mismo tiempo, comprometido con la transformación social y con la superación de la injusticia.

De forma explícita, los estudiantes reconocen que la responsabilidad social de la universidad debe orientarse, justamente, en esa dirección:

Yo creo que la responsabilidad social de la universidad, llamémosla de una forma más general, debe... es la forma como la universidad se muestra como una alternativa para construir unos criterios ideológicos, para construir unos criterios políticos, cuando la educación se convierte como en una herramienta para la liberación. Una herramienta en la que yo pueda entender una realidad, pueda participar de procesos de organización, pero entendiendo yo y teniendo conocimientos claros de qué es lo que viene ocurriendo. Y esa es la forma como se puede responsabilizar socialmente a la universidad. No es solventando coyunturas, ni es formulando políticas públicas; es, naturalmente, construyendo desde el conocimiento, ciudadanos que permitan cambiar este modelo, o al menos permitan confrontar con criterios ideológicos. (Rondón, 2012)

Las prácticas pedagógicas y la investigación como oportunidad de formación ciudadana y ejercicio de la responsabilidad social de la universidad

En este momento de la reflexión se busca establecer una relación entre el sentido de las prácticas pedagógicas y la producción de conocimiento que tienen lugar en el ámbito de la educación superior, con los procesos de formación ciudadana que la universidad desarrolla como parte de su responsabilidad social. Se parte de las declaraciones de los jóvenes, que en sus discursos señalan referentes que permiten comprender la responsabilidad social de la universidad, como un elemento que hace parte del *ethos* universitario; es decir, como un factor que se despliega en el ejercicio cotidiano de sus funciones sustantivas.

Como punto de partida se considera conveniente plantear los siguientes interrogantes: ¿qué sentido adquieren las contribuciones que se hacen desde las prácticas pedagógicas a los procesos de formación ciudadana?,

¿qué idea de formación ciudadana, de democracia y de ciudadanía se promueve a partir de dichas prácticas? y ¿en qué sentido, estas prácticas, constituyen un ejercicio de responsabilidad social de la universidad?

Atendiendo a los aportes entregados por los jóvenes universitarios, se considera conveniente asumir una postura crítica de la educación y la pedagogía, como referente para construir una deliberación consecuente sobre el sentido de responsabilidad que subyace a los procesos de formación ciudadana que se generan en las interacciones y relaciones pedagógicas que tienen lugar en la universidad. Cobran relevancia, entonces, las contribuciones de los estudiantes universitarios que ven en la formación integral un claro ejercicio de RSU. Esta visión de los procesos educativos articula la formación técnica y profesional con la educación ético-política, y, además, busca configurar a la universidad como una institución que aporta a la transformación de los contextos problemáticos de la realidad social.

En cuanto a este aspecto, los jóvenes universitarios señalan que la universidad desarrolla un ejercicio de responsabilidad social construyendo, desde el conocimiento, ciudadanos que permitan cambiar este modelo (Rondón, 2012), idea que permite vislumbrar una perspectiva crítica de la universidad. Este planteamiento también se evidencia en los aportes de Carlos Tünnerman:

Una nueva dimensión adquieren también las funciones de la universidad cuando se conjugan para realizar la importante tarea de *crítica de la sociedad*, que da contenido a la llamada *función crítica*. Esta representa un aspecto de mucha trascendencia en el quehacer universitario contemporáneo, así como su complemento indispensable —la “acción reconstructiva”— en virtud de la cual la universidad puede, sobre la base de su crítica objetiva y científica de la sociedad actual, adelantar

visiones del futuro que entrañen nuevas alternativas para el reordenamiento de la sociedad. (Tünnerman, 1999, p. 97)

Así mismo, los jóvenes aportan conceptualizaciones que entienden la formación integral como el proceso por medio del cual se forman sujetos libres, quienes asumen la realidad como principio de la comprensión que facilita el diálogo (Rondón, 2012).

En este espacio se entrecruzan las concepciones de los jóvenes con los planteamientos de la pedagogía crítica, específicamente en la idea de una práctica docente que permita construir una ciudadanía deliberativa, que a través de la participación en el ámbito de lo público, busque la consolidación de escenarios emancipatorios. Es evidente también, como lo señalan los jóvenes, que esta formación debe favorecer la construcción de una ciudadanía crítica y deliberativa que permita que la gente entienda cuál es su realidad y, a partir de ese entendimiento de esa realidad y esa reflexión, comience a actuar (Rondón, 2012).

Con fundamento en los aportes de los jóvenes universitarios, se considera que el sentido de las prácticas pedagógicas, que soporta un claro ejercicio de responsabilidad social de la universidad, es aquel que se da cuando estas se ocupan de potenciar las capacidades humanas a través de un ejercicio docente que aporte a la consolidación de elementos como:

- El uso del diálogo, la comunicación y la participación, como herramientas para fortalecer la convivencia, el respeto a la diferencia y la democracia.
- La comprensión clara de la responsabilidad que tiene cada ser humano con la búsqueda de la paz, la equidad y la justicia social.

- El compromiso y la responsabilidad que le asiste a la universidad y los profesionales que esta forma a la hora de aportar soluciones que permitan construir alternativas a las agudas problemáticas que hoy agobian a vastos sectores de la sociedad.

Sin embargo, el sentido de las prácticas pedagógicas no asume una forma unívoca, en ellas se expresan distintas maneras de concebir las relaciones docente-discente. De esta forma, las observaciones de prácticas pedagógicas y las entrevistas, realizadas en las universidades vinculadas al estudio, permitieron evidenciar que en la universidad coexisten distintas modalidades de trabajo en el aula. De una parte se hallan los docentes que desarrollan estrategias didácticas que articulan la formación estrictamente disciplinar, con espacios para reflexionar sobre temas relacionados con el contexto; y de otra, se perciben estilos pedagógicos más cercanos a la idea de docencia como transmisión de conocimientos.

En relación con lo anterior, los estudiantes manifestaron que en su experiencia formativa han logrado percibir algunas modalidades de práctica pedagógica cercanas a la educación controlada y a la reproducción de contenidos, especialmente cuando el docente deposita una excesiva confianza en el uso de tecnologías de la información y la comunicación, sobre el supuesto de que ellas, por sí mismas, resuelven todos los problemas asociados a la relación pedagógica. Este aspecto, a juicio de los estudiantes, no corresponde a lo que podría denominarse una perspectiva docente que apunte a formación de seres integrales (Tocora, 2012).

Del mismo modo, se identificaron referencias hechas por los jóvenes universitarios en las que se percibe una noción humanista e integral de la educación; estas alu-

siones muestran, por ejemplo, cómo en ramas del saber vinculadas al medio ambiente y los estudios clínicos, la formación articula los elementos teóricos y técnicos, con la reflexión bioética; aspecto que invita a los estudiantes a pensar sobre las consecuencias que los avances científicos tienen en el mundo social y natural (Quintero, 2012).

En relación con lo anterior, la posibilidad de plantear y desarrollar en la universidad una práctica docente vinculada con el principio ético de la responsabilidad tiene una estrecha relación con la construcción de espacios de formación que promuevan la vinculación efectiva de los sujetos que intervienen en la relación pedagógica con la esfera pública, aspecto que para su desenvolvimiento requiere de una idea de educación para la vida, conectada directamente con los problemas de la sociedad. Esta concepción de los espacios educativos, conlleva necesariamente a concebir a la universidad y al aula de clase como escenarios de socialización política en los cuales los jóvenes continúan su construcción como ciudadanos.

Investigación y formación ciudadana, como ejercicio de la responsabilidad social de la universidad

Teniendo en cuenta los aportes realizados por los jóvenes universitarios cuando plantean: “Obviamente la investigación, si tiene unos impactos en las comunidades, tiene un impacto en la población”, (Rondón, 2012); se considera que cuando la universidad, producto de su ejercicio investigativo, responde a las problemáticas sociales con alternativas de solución, ejerce parte de su responsabilidad.

Pero este argumento lleva igualmente a plantear unos cuestionamientos: ¿continúa siendo la investigación que se genera en la universidad un instrumento para aportar al desarrollo de las comunidades? ¿O, por el contrario, es

la investigación que se genera en el ámbito universitario una herramienta supeditada a los desarrollos del capital y la empresa privada?

Estas inquietudes cobran valor si se considera, como lo plantea Boaventura de Sousa, que “al dejar de ser la única institución en el campo de la educación superior y en la producción de la investigación, la universidad entró en una crisis de hegemonía” (Santos, 2005, p. 13). Crisis que se ha agudizado con la intromisión de los organismos multilaterales, que en sus valoraciones invitan a los Estados a disminuir los presupuestos que invierten en las universidades, ya que desde su punto de vista la tasa de retorno de dichas inversiones es negativa.

Ante este hecho, los Estados han planteado reformas a los sistemas de educación superior que obligan a la universidad a competir en el mercado por recursos para financiar sus actividades de investigación. Esta situación representa una forma indirecta de vulnerar la autonomía de las universidades, que se ven obligadas a regirse por la lógica de la empresa privada.

Frente a esta compleja situación, los jóvenes consideran que la investigación es un área que en el fondo debería estar, sobre todas las cosas, apuntándole a las necesidades de todo el país (Ballesteros, 2011); esta posición de los estudiantes universitarios constituye una crítica contundente a las políticas que fomentan la mercantilización de los conocimientos que se producen en las universidades.

La lógica neoliberal invita a creer en el mercado como el mejor y más completo sistema para distribuir los recursos, propiciar el crecimiento económico, generar empleo y por ende construir una sociedad equitativa y democrática. Esta forma de entender las relaciones de producción establece también que la intromisión del Estado en este “orden natural” perturba y obstruye el libre desarrollo de

las fuerzas productivas y retrasa las posibilidades de brindar bienestar a los miembros de la sociedad, por medio de las oportunidades que ofrece la empresa privada.

Los jóvenes en sus deliberaciones señalan que, ante la falta de financiamiento estatal, las universidades pueden tender a subordinar su autonomía ante la empresa privada; que cuenta con los recursos necesarios para patrocinar actividades de investigación, que tienen como fin último el lucro particular. Sometidas a estos criterios, las universidades no pueden cumplir con la función crítica de la que habla Tünnerman y, por el contrario, pueden terminar formando parte del engranaje que soporta un sistema político y económico que, hasta el momento, ha demostrado ser inviable en términos de justicia y equidad.

Al respecto, los jóvenes señalan que en los procesos de investigación: “Nosotros estamos trayendo y estamos generando conocimiento es para mantener el mismo sistema y eso es lo lamentable de las universidades” (Tocora, 2012). En esta apreciación se articula la ética a las consideraciones políticas que hasta el momento se han señalado como punto de partida para entender las relaciones que a través de los procesos de investigación entabla la universidad con la sociedad y el Estado.

En relación con lo anterior, es posible decir que los vínculos entre la universidad, la producción científica y la responsabilidad social, se articulan en el principio de autonomía, que le otorga a las universidades la capacidad de adelantar procesos de investigación que respondan a las necesidades de la humanidad. Este argumento nos lleva a determinar que la independencia, a la hora de formar científicos y producir conocimiento, es un rasgo incuestionable de las universidades que abordan el desarrollo de sus funciones sustantivas y su misión institucional, en el marco de la responsabilidad social.

Como se dijo anteriormente, la función investigativa de la universidad se relaciona con la sociedad y el contexto, a través de la producción científica y la investigación formativa; al hablar de la primera, se hace referencia a la producción de conocimiento nuevo y universalmente válido, y, al referirse a la investigación formativa, se hace alusión a un tema eminentemente pedagógico que “aborda, en efecto, el problema de la relación docencia-investigación o el papel que puede cumplir la investigación en el aprendizaje de la misma investigación y el conocimiento” (Restrepo, 1999, p. 5).

Sobre la investigación formativa se resaltan algunos aportes de los jóvenes universitarios, en los que manifiestan que la formación para la investigación desarrollada en la universidad no debe limitarse a los asuntos teóricos y metodológicos propios de la producción científica; por el contrario, señalan los jóvenes, esta debe permitir el abordaje de elementos éticos, que les permita reflexionar sobre el impacto que tienen los desarrollos científicos y tecnológicos en la sociedad y el medio ambiente. Esta manera de ver la formación investigativa permite “que nuestras futuras generaciones tengan formación académica ética, sean idóneos, que respondan también a las falencias que tiene esta sociedad” (Tocora, 2012).

A partir de los referentes brindados por los jóvenes y los aportes de la ética de la responsabilidad, que coinciden en determinar los riesgos que se corre al asumir la producción científica sin criterios reflexivos, se considera que la integralidad en la formación de investigadores y la autonomía a la hora de adelantar procesos de producción de conocimientos representan los fundamentos para plantear procesos de investigación que aporten a la formación ciudadana y al ejercicio de la responsabilidad social de la universidad.

Consideraciones finales

En el contexto universitario, la responsabilidad debe ser entendida —y tal es la resignificación que hemos propuesto a lo largo de estas páginas— como la satisfacción de los requerimientos éticos de las acciones de la institución y de los individuos que la conforman, en coherencia con la aspiración histórica a la construcción de la cultura democrática y del sujeto político que la apropia y le confiere sentido: el ciudadano.

Sin embargo, las elaboraciones que subyacen a los proyectos, programas y políticas de las universidades latinoamericanas en materia de responsabilidad social han tomado como punto de referencia una concepción similar a la de la responsabilidad social empresarial, por cuanto considera a la universidad como una organización que genera impactos en el medio en que se desenvuelve.

Antes de que esta particular concepción de responsabilidad social universitaria se afanzara en los discursos oficiales de las instituciones, los gobiernos y los organismos multilaterales, la responsabilidad social de la universidad se identificó en la función de *extensión*, posteriormente conocida como *proyección social*.

Extensión y proyección social

La preocupación de las universidades por el vínculo universidad-sociedad dio origen a una primera aproximación a esta cuestión mediante la institucionalización de procesos de extensión a la comunidad. Estos procesos se caracterizaron como un esfuerzo por ofrecer a las comunidades oportunidades de capacitación y asistencia en diversos campos, mediante la oferta de actividades, servicios y proyectos orientados a dar respuesta a necesidades urgentes y puntuales de las comunidades más próximas a las instituciones educativas.

Sin embargo, la extensión social, así concebida, ha sido objeto de múltiples críticas, por cuanto descansa sobre una concepción asistencialista del vínculo universidad-sociedad y una unidireccionalidad en la relación con esta última. La sociedad, en esta perspectiva, es concebida como un campo ajeno a la institución universitaria, lejano y cualitativamente inferior.

En respuesta a estas críticas, surge el concepto de *proyección social*, orientado a superar la univocidad de la *extensión* y dirigido a hacer visible el alcance las políticas universitarias en materia de desarrollo social. Sin embargo, esta idea de proyección social, que se erige como función sustantiva de la universidad junto con la docencia y la investigación, desconoce que estas últimas también forman parte de la proyección de la universidad hacia la sociedad y que en los procesos de producción y reproducción del conocimiento se concreta la función social de la universidad.

Esto es así porque, tanto el conocimiento que genera la universidad a través de sus procesos de investigación como el tipo de profesionales que ella forma inciden sobre las dinámicas políticas, económicas y culturales propias de una sociedad y, por lo tanto, dichos procesos también *proyectan* la función de la universidad sobre el contexto social. Esta situación no se explicita en la idea de proyección social, que desconoce el papel de las restantes funciones misionales en la configuración del vínculo universidad-sociedad.

De la proyección social a la responsabilidad social universitaria

En los últimos años, el discurso de la responsabilidad social empresarial se ha posicionado como una estrategia de gestión responsable de los impactos generados por las empresas. Como quedó establecido anteriormente,

la emergencia de esta perspectiva obedece a la toma de conciencia en torno a los perjuicios que la actividad económica propia de la moderna sociedad industrial ha causado sobre el medio ambiente y sobre la sociedad.

Sin embargo, esta toma de conciencia no ha conducido a una transformación de fondo de los modelos económicos y formas de acumulación propios del modo de producción vigente en la mayor parte del mundo, ni ha dado lugar a compromisos efectivos de modificación de los patrones de consumo que hacen posible la expansión y profundización de la sociedad de mercado. En cambio, ha permitido la construcción de una idea de responsabilidad social empresarial que deja intactos los problemas estructurales del sistema económico mundial evidenciados en la crisis ambiental, en la violencia y en la pobreza.

De acuerdo con el Credit Suisse Research Institute, en un informe del año 2011, citado por Lander:

La mitad más pobre de la población adulta global es dueña de sólo 1% de la riqueza global. Un total de 3051 millones de adultos, que representan un 67,6% de la población adulta global, es dueña de sólo el 3,3% de la riqueza global. En contraste con esto, el 10% más rico es dueño del 84% de la riqueza global, el 1% más rico posee el 44% de la riqueza global y el 0,5% más rico es dueño del 38,5% de la riqueza global. (Lander, 2012, p. 10)

Estas cifras ponen de manifiesto que la responsabilidad social empresarial motiva, sí, iniciativas útiles en términos de legitimación social de la actividad empresarial y asistencialismo a las comunidades, pero no ataca los problemas sociales y ambientales de fondo que dicha actividad genera.

En la misma lógica, las elaboraciones en torno a la responsabilidad social universitaria apropian esta propuesta de gestión de impactos, con lo cual trasladan a la univer-

sidad las problemáticas de la empresa, generadas por la naturaleza de esta última, desconociendo que, entre ambas instituciones, existen diferencias de fondo y que, por lo tanto, los efectos que sus actividades generan en los contextos sociales son distintos, obedecen a factores diferentes y se distancian sustancialmente al examinar los propósitos de una y otra institución.

Por eso no resulta extraño que las universidades que han acogido el discurso de la responsabilidad social universitaria pongan el acento en programas, proyectos, políticas e iniciativas orientadas a atender aspectos puntuales del contexto social: las consultorías a empresas públicas y privadas, la oferta de programas de extensión y de educación continua, el desarrollo de actividades de voluntariado, son algunos ejemplos de estas iniciativas, mediante las cuales estas instituciones pretenden dar cuenta de su responsabilidad social.

Como quedó establecido a lo largo de todo el documento, para los autores del mismo la responsabilidad social de la universidad no puede reducirse a un conjunto de acciones específicas, diseñadas a partir de modelos de administración y gestión de los impactos sociales, ambientales, cognitivos y epistemológicos de la universidad, y mucho menos materializarse a través de oficinas o vicerrectorías de responsabilidad social.

La razón de esta negativa es que la responsabilidad social es inherente a la naturaleza misma de la universidad y, por lo tanto, atraviesa el conjunto de las acciones que esta realiza con propósitos de formación. La mirada histórica que se propuso de la idea de universidad y su desenvolvimiento en el contexto latinoamericano ponen de manifiesto el hecho de que, desde sus orígenes, la universidad ha buscado dar respuesta a las necesidades y problemáticas más relevantes para una sociedad, tales como la construcción de conocimientos puestos al servicio de la consolidación de un proyecto político de Estado

nacional, la construcción y reproducción de identidades culturales, la generación de conocimientos que posibiliten una interacción con el entorno más adecuada a las exigencias del momento histórico y del lugar en que se sitúa una sociedad, entre otras.

Aun cuando la universidad ha sido objeto de políticas económicas que amenazan su supervivencia como institución de carácter público (incluso las universidades privadas son instituciones públicas, en virtud del tipo de función que desempeñan), o cuando ha sido intervenida por gobiernos autoritarios (como vimos a propósito del caso chileno), se pone de manifiesto la importancia estratégica que, para cualquier sociedad y para cualquier Estado, tiene el construir un proyecto de universidad que contribuya a la materialización de una idea de nación.

Socialización, docencia e investigación como responsabilidad social de la universidad

Por lo tanto, el trabajo adelantado con los jóvenes universitarios en torno a la resignificación de la responsabilidad social de la universidad pone de presente que esta última reside en el ejercicio de todas las funciones sustantivas de la universidad.

En Colombia “la proyección social de la universidad debe ser la construcción de una posición ética de los profesionales y, de una u otra forma, eso es lo que está fallando. Que la universidad como cuerpo institucional genere un impacto frente a todas esas dinámicas que se dan en el territorio” (Rondón, 2012).

Se conciben la formación que brinda la universidad y su relación con el entorno como estrechamente vinculadas, tanto que, de romperse este vínculo, se corre el riesgo de que la universidad deje de cumplir con el llamado his-

tórico que se le hace a la transformación de la sociedad. Más aún, los conflictos propios de la sociedad permean a la universidad, puesto que ella es, al mismo tiempo, conciencia crítica de la sociedad y caja de resonancia de los problemas del entorno.

La universidad no es perfecta

Los estudiantes reconocen que los procesos académicos y administrativos que desarrolla la universidad tienen efectos sobre el entorno, por cuanto la universidad responde a un modelo de desarrollo a cuya estabilidad contribuye mediante el ejercicio de sus funciones misionales y la formación de profesionales que pueden o no perpetuarlo mediante su ejercicio laboral.

De manera que la universidad se encuentra sometida a una tensión fundamental: la tensión entre la reproducción del orden de cosas existente y su transformación mediante el conocimiento y la crítica. De la forma como la institución universitaria aborde esta tensión y de las alternativas que construya para su superación, se sigue también una especial manera de incidir sobre el contexto social.

Por lo tanto, los jóvenes universitarios han señalado que exigirle a la universidad impactos positivos sobre los conflictos y las necesidades de la población, sin que se generen las condiciones que favorezcan dichas transformaciones y, más aún, sin que la universidad cuente con los recursos para poner en marcha propuestas curriculares, procesos de investigación, prácticas pedagógicas y estrategias administrativas orientadas hacia el cambio cultural, equivale a asignarle un rol de "bombero", confinarla al asistencialismo y a la respuesta a situaciones estrictamente coyunturales. Mientras tanto, las universi-

dades seguirán participando de políticas y decisiones que representan serias afectaciones sociales y ambientales.

En el caso colombiano, un ejemplo de esta situación planteado por los estudiantes es el de la reforma al sistema nacional de regalías, reforma mediante la cual las universidades reciben recursos para investigación a costa del daño ambiental asociado a la extracción del petróleo, esto es, a costa de la explotación de la dotación ambiental del país por parte de empresas en su mayoría extranjeras (quienes a su vez contratan los servicios de las universidades para adelantar investigaciones en beneficio de su actividad económica, cuyos resultados quedan por lo demás supeditados a los intereses de la empresa contratante) (Tocora, 2012).

De manera que la universidad está lejos de ser una institución que responda satisfactoriamente a todas las exigencias y expectativas que en torno a ella se han construido a lo largo de su historia. Las expectativas de la sociedad actual respecto de esta institución están sujetas al nivel socioeconómico y a los intereses políticos que sirven de trasfondo a la construcción de dichas expectativas; así, los sectores económicamente privilegiados esperan de la universidad el ejercicio de una función que contribuya a perpetuar las relaciones de poder existentes, mediante la capacitación de mano de obra barata y acrítica, mientras que los sectores vulnerables de la sociedad esperan que la universidad forme profesionales comprometidos con el desarrollo de los países, de manera que se superen progresivamente las problemáticas derivadas de la desigualdad y la exclusión. Entre tanto, la comunidad académica y los sectores contrahegemónicos esperan de la universidad que esta forme éticamente a sus profesionales, que contribuya a la consolidación de la sociedad civil y el sentido de lo público, que construya conociemien-

tos que permitan la comprensión y superación de los conflictos sociales y que dichos conocimientos dialoguen con los saberes tradicionales de las comunidades.

En cuanto a la correspondencia del quehacer universitario con estas expectativas, se reconoce que la tendencia general (que, por supuesto, admite excepciones) es a que la universidad se identifique más con el primer grupo de intereses; más aún, los estudiantes hablan de una complicidad de la institución universitaria con los poderes hegemónicos, respaldada por el proceso de privatización de la educación superior y por el escaso compromiso de las universidades privadas con la formación de sujetos que transformen esta realidad. Por estas razones, conferirle un nuevo significado a la responsabilidad social de la universidad, como el que se planteó al inicio de este capítulo, pasa por reconocer de forma autocrítica las limitaciones que enfrenta la institución universitaria cuando se la contrasta con esta idea de responsabilidad.

Los estudiantes chilenos clasificaron estas limitaciones en tres grupos: a) las debilidades de los procesos de docencia, que no siempre se orientan hacia la construcción del pensamiento crítico y el reconocimiento de los problemas del entorno mediante la contextualización de los conocimientos; b) los problemas de financiamiento de las instituciones estatales, aspecto que se ha deteriorado de manera progresiva y que, aun cuando se solucionase, no garantiza por sí mismo una transformación de fondo de la universidad, si sus esfuerzos siguieran encaminados hacia la prosperidad económica de la empresa privada; c) finalmente, unos profesionales que egresan preparados —en el mejor de los casos, y sabemos que esto no siempre ocurre— para desempeñar con eficiencia un cargo, pero sin compromiso con la sociedad a la que se debe.

Un llamado a la ética de la responsabilidad

Líneas atrás se habló de la *ética de la responsabilidad*, como una propuesta construida desde tendencias filosóficas contemporáneas que hacen un llamado a reconocer las implicaciones, no solo técnicas o económicas, sino fundamentalmente éticas, de las acciones humanas sobre la sociedad y sobre el ambiente.

Consideramos que en la ética de la responsabilidad se pueden encontrar claves para que la idea de responsabilidad social de la universidad que hemos propuesto pueda trascender la elaboración teórica y alcanzar estatus de realidad también en el mundo de las relaciones concretas entre universidad y sociedad.

Esta perspectiva ética reconoce que el sujeto consciente, como condición de posibilidad de la responsabilidad, se encuentra hoy en día frente a una hiperespecialización de las ciencias y a la imposición tecnológica que tienden a eliminar a ese sujeto y a distorsionar la idea misma de hombre, que ya no es visto como un todo, sino de forma fragmentada, con base en los objetos de estudio de cada especialidad.

Por lo tanto, las ideas generales y la reflexión sobre el hacer y sus implicaciones, son vitales hoy en día para contrastar el quehacer de la universidad con la sostenibilidad de la vida humana sobre la tierra.

Desde esta perspectiva, y para finalizar, la responsabilidad social de la universidad se entiende como *formación* en el sentido amplio: formación de seres humanos, mediante todas las acciones que adelanta la universidad en el ejercicio de sus funciones sustantivas; formación de profesionales capaces de incidir sobre la realidad social en que se desempeñen; formación de sujetos políticos y, por lo tanto, críticos, capaces de indignación frente a las inequidades del sistema económico y a las formas de

exclusión que reproduce la cultura dominante, pero también capaces de construir propuestas y de movilizarse en torno a proyectos de largo plazo a favor de la transformación estructural de la sociedad; formación, en suma, de una sociedad civil consciente y deliberativa, que dialogue interlocute con el poder y lo cuestione permanentemente, en aras de construir un mejor proyecto de nación que haga posible, no solo la democracia real, sino incluso formas cada vez más justas e incluyentes de organización social.

El trabajo realizado suscita múltiples inquietudes y cuestionamientos en torno a la tarea social y a la responsabilidad de la universidad en el ámbito de lo público: en principio nos preguntamos si hay una responsabilidad en la universidad que motive a que los procesos de formación de los jóvenes universitarios posibiliten la consolidación de un horizonte donde prevalezca el interés común, la realización de los fines sociales y la convivencia ciudadana. Igualmente, desde Habermas, también podríamos preguntarnos si en esta situación de crisis que vive nuestro país, la esfera pública y autónoma de deliberación política está siendo asumida desde la formación de sujetos capaces de argumentar racionalmente y en condiciones de igualdad de participación, o, retomando a Honneth, si asumimos que los sujetos poseen determinadas expectativas de reconocimiento desarrolladas en procesos de socialización a lo largo de su vida, ¿cómo contribuye, en los jóvenes, la universidad en la medida en que posibilita una perspectiva de los fundamentos de la moral social?

Referencias

- Alvarado, S. V. y Carreño, M. T. (2007). La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. *Revista de ciencias sociales, niñez y juventud*, 5(1), 15-31.

- Ballesteros, C. (Abril de 2011). Presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Santiago (L. Del Basto, C. A. Moreno y M. C. Ovalle, entrevistadores).
- Basto del, L. (2007). Lo público y la sociedad civil en el contexto de la universidad (Tesis doctoral). Universidad del Cauca.
- Basto del, L. (2011). *Universidad y sociedad civil. Dimensiones éticas y políticas de la educación. Universidad de Tolima*. Ibagué: León Gráficas Ltda.
- Bourdieu, P. (2002). La juventud no es más que una palabra. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Grijalbo.
- Correa, S. (1985). Las universidades chilenas antes de la reforma: un esquema histórico. En M. A. Garretón y J. Martínez, *Universidades chilenas: historia, reforma e intervención*. Santiago de Chile: Sur.
- Dávila, Á. (1993). La responsabilidad social o la ciencia de la riqueza. En F. Social, *Brújula*. Bogotá: Fundación Social.
- De Siqueira, J. (2009). El principio de responsabilidad de Hans Jonas. *Revista Bioetikos*, 3(2), 171-193.
- Hernández, C. A. (2007). La universidad y la vigencia de la cultura académica. *Aquelarre*, 8(17), 127-136.
- Hoyos, G. (1998). El *ethos* de la universidad. *UIS-Humanidades*, 27(1), 13-23.
- Hoyos, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis*, 1(2), 435-433.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder: Barcelona.
- Lagos, C. (Abril de 2011). Integrante de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (L. Del Basto, C. A. Moreno, y M. C. Ovalle, entrevistadores).
- Lander, E. (2012). ¿Un nuevo período histórico? Crisis civilizatoria, límites del planeta, desigualdad, asaltos a la democracia, estado de guerra permanente y pueblos en resistencia. Foro social temático, Portoalegre.
- OCDE (2009). *La educación superior en Chile*. Santiago de Chile: Banco Mundial.

- Quintero, D. (Mayo 30 de 2012). Grupo de investigación de ciencias zoológicas de la Universidad del Tolima (M. C. Ovalle, y C. A. Moreno, entrevistadores).
- Restrepo, B. (1999). Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto. Recuperado el 12 de mayo de 2012, de http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6674.pdf
- Rondón, A. (Mayo 4, 2012). Representante de los estudiantes ante el Consejo Académico de la Universidad del Tolima (L. Del Basto, C. A. Moreno, y M. C. Ovalle, entrevistadores).
- Smith, M. (2000). Educación, socialización política y cultura política: algunas aproximaciones teóricas. *Perfiles Educativos*, 87, 20-34.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tocora, J. (4 de mayo de 2012). Representante de los estudiantes ante el Consejo Superior de la Universidad del Tolima. (L. Del Basto, C. A. Moreno, y M. C. Ovalle, entrevistadores).
- Tünnerman, C. (1999). El compromiso social de la universidad con la paz y la cultura en el próximo siglo. *Educación superior y sociedad*, 95-110.
- Vallaey, F. (2010). *¿Qué es responsabilidad social universitaria?* Recuperado el 9 de Noviembre de 2012, de www.recur-sostic.javeriana.edu.co
- Vallejo, C. (Abril de 2011). Presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (L. Del Basto, C. A. Moreno, y M. C. Ovalle, entrevistadores).
- Villacañas, J. L. (2011). *Responsabilidad y esferas de acción*. En M. J. Guerra, y R. Aramayo, *Los laberintos de la responsabilidad* (pp. 37-62). Tenerife: Universidad de La Laguna.



Configuración de sentidos y subjetividades sobre los procesos de escolarización secundaria desde la experiencia de estudiantes de liceos públicos municipales en Chile

Walter Manuel Molina Chávez¹

-
- ¹ Trabajador Social. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Universidad de Magallanes, Chile. Director Alterno del Convenio Desempeño para el Fortalecimiento de las Humanidades, Artes y Ciencias Sociales "Identidad del Fin del Mundo: Patagonia, Tierra del Fuego y Antártica".



En los últimos cuarenta años, la sociedad chilena ha sido objeto de un conjunto de transformaciones estructurales que se han manifestado en el ámbito económico, político, social, cultural y educativo. Estas transformaciones, analizadas en su conjunto, han producido nuevas formas de estructuración del lazo social que han complejizado el modo de relación de los sujetos con algunos ámbitos claves de la vida social: trabajo, familia, conocimiento y específicamente con la educación escolarizada. A juicio de Araujo y Martuccelli (2012) estos cambios estructuran los actuales desafíos comunes o “pruebas sociológicas”² a los que están sometidos los sujetos en la sociedad chilena contemporánea.

En este contexto de transformaciones globales de la sociedad, se ha producido un cambio radical en la estructura y en los fundamentos del sistema educativo chileno. Una evidencia de estos cambios es el rápido crecimiento de la tasa de matrícula en todos los niveles educativos (básico, medio y superior). Mientras la enseñanza secundaria en los años sesenta alcanzaba un 14 % de cobertura, en la actualidad constituye un sistema de acceso masivo con una tasa neta de matrícula de 80,5 % (Mineduc, 2009, p. 25). Es decir, ocho de cada diez jóvenes se encuentra inserto en alguna modalidad de educación secundaria.

Esta amplia cobertura, sin embargo, no ha estado unida a niveles de calidad en la prestación de los servicios educativos, lo cual ha generado un conjunto de inequidades e ineficiencias del sistema y una pérdida progresiva de

2 Es una noción teórica que busca articular los problemas personales con las estructuras sociales que los crean o amplifican. Su objetivo es lograr caracterizar precisamente los desafíos a los que son sometidos los actores y las maneras en que los individuos superan, o intentan superar las pruebas. La noción permite articular lo individual y lo colectivo en la explicación (imaginación) sociológica (Martuccelli, D., y de Singly, 2012, p. 72).

su eficacia externa como mecanismo de movilidad social ascendente (Unesco, 2002; Capce, 2006; OCDE, 2004, 2010; Mineduc, 2010, 2011).

Desde un enfoque más general, diversos autores (Tenti, 2000, 2007; Braslavsky, 2001; Berger Philo, 2002; Kessler, 2002; Baeza, 2001; 2005, Ferreyra, 2006) han señalado que esta encrucijada en la que se encuentra la enseñanza secundaria en América Latina, y particularmente en Chile, se relaciona con tres fenómenos claves fuertemente conectados: el proceso de masificación y obligatoriedad de la educación secundaria, la creciente tendencia a la segmentación social de la oferta educativa del nivel secundario y, finalmente, la evidente falta de protagonismo de las niñas, niños y jóvenes en los procesos de escolarización secundaria en nuestro continente. En este contexto, para Mayol (2012, p. 110) la estructura de segregación construida en el mundo educativo en Chile se expresa en la existencia de planteles para estudiantes de bajos, medianos y altos ingresos, quienes respectivamente estudian en establecimientos público-municipales, particulares subvencionados y privados.

Considerando que los sectores con más bajos recursos económicos constituyen la mayoría de la población estudiantil secundaria que asiste a escuelas y/o liceos públicos (financiados por el Estado) en nuestro continente; resulta necesario repensar la estructura, las funciones y sentidos educativos de la escuela secundaria pública tanto en Chile como en el resto de Latinoamérica. Por ello, y en el marco del presente capítulo, se presentan los resultados de una línea de investigación en desarrollo que pretende dar cuenta de una pluralidad de sentidos y subjetividades emergentes desde la propia experiencia escolar de los estudiantes secundarios latinoamericanos, quienes en el torbellino de los procesos de globalización y neoliberal-

lismo se las han arreglado para producir subjetividades y nuevos sentidos educativos en torno a los procesos de escolarización secundaria obligatoria de los cuales solo participan pasivamente en cuanto beneficiarios. Desde nuestra perspectiva de análisis, dichos sentidos y subjetividades, son una suerte de viga maestra que estructura sus trayectorias educacionales y sociales postsecundaria. Por ello, se sostiene que es relevante, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de sentidos presentes en las aulas de la escuela secundarias públicas, tanto en Chile como en Latinoamérica. Adicionalmente, es urgente la integración de esas subjetividades en el diseño y en la implementación de las políticas educativas y de juventud, lo cual puede contribuir a mejorar significativamente las condiciones y oportunidades para que las y los jóvenes latinoamericanos continúen sus estudios superiores, ingresen al mundo del trabajo y logren una mayor inserción social en el futuro inmediato.

En consecuencia, articular el significado social que ha tenido históricamente este nivel educativo y la significación subjetiva que emerge desde la experiencia social de los estudiantes en las sociedades contemporáneas es una tarea ineludible para la identificación de los nuevos sentidos educativos de la enseñanza secundaria, tanto en su dimensión estructural como subjetiva:

La educación es y ha sido siempre un componente insoslayable de la construcción social y una coproductora de subjetividad. El tratamiento institucional del enigma subjetivo en relación con el conocimiento es su objeto, así como el tejido del lazo social es su meta. (Frigerio, 2002, p. 48)

Al mismo tiempo, los jóvenes estudiantes de secundaria establecen determinadas relaciones con los establecimientos educativos donde no están ausentes sus

propias subjetividades, generando interacciones dinámicas y significativas en su propio proceso de escolarización (Baeza, 2005).

Desde otro ángulo, y siguiendo a Ferreyra (2006), es importante considerar que la escuela secundaria aparece encomendada a una doble función social: favorecer la incorporación de todos los estudiantes y, a su vez, continuar con su mandato fundacional de seleccionar académica y culturalmente a "los más aptos". De lo anterior se derivan algunos de los ejes centrales en los debates educativos contemporáneos respecto de la enseñanza secundaria: redefinir sus actuales finalidades educativas y estructura curricular, actualizar su misión social y potenciar su contribución específica a los propósitos de integración sistémica.

De este modo, los diversos diagnósticos sobre la educación secundaria en América Latina reafirman dos aspectos claves de su funcionamiento. En primer lugar, la importancia estratégica que este nivel educativo tiene para las trayectorias sociales de los jóvenes que logran (o no) culminar con éxito este ciclo educativo. Y en segundo lugar, los análisis coinciden en una visión crítica de su actual organización y sus bajos estándares de calidad. Por ello, desde nuestro punto de vista, resulta urgente incorporar los sentidos y subjetividades emergentes sobre la educación secundaria desde la propia experiencia escolar de las niñas, niños y jóvenes que habitan cotidianamente el espacio escolar de la educación secundaria pública en Chile.

Este capítulo ha sido organizado en cinco apartados principales. En el primero de ellos se realiza una problematización acerca de los procesos de escolarización secundaria. En segundo lugar, se enuncian brevemente algunas nociones teóricas que están en la base de los resultados de

investigación que se presentan. En tercer lugar, se exponen los aspectos más relevantes de la actual estructura y funcionalidad de la enseñanza secundaria en Chile. El cuarto apartado está referido a la presentación y discusión de los principales resultados empíricos de una investigación en torno a los sentidos educativos de la enseñanza secundaria desde la experiencia escolar de los estudiantes. Finalmente, en el quinto apartado, se presenta un conjunto de conclusiones, a modo de propuestas para la apertura del debate sobre la relevancia de reconocer estos nuevos sentidos y subjetividades que emergen en relación con los procesos de educación secundaria y sus implicancias tanto para el diseño de las políticas educativas como para las proyecciones de futuro de las juventudes en Chile y Latinoamérica.

Procesos de escolarización secundaria en América Latina y Chile: una mirada global y local

En los últimos veinte años, en América Latina, y particularmente en Chile, actores sociales y educativos han construido un amplio consenso en torno a la necesidad de realizar profundos cambios en los sistemas educativos nacionales. En este escenario, la agenda de las políticas educativas de inicios de los años noventa estuvo marcada por las llamadas reformas de primera generación, las que orientadas por el consenso de Washington,³ intentaron generar mayores oportunidades educativas para

3 Referencia a un documento escrito por Williamson en noviembre de 1989, "Lo que desde Washington se entiende por política de reformas". Documento de trabajo para la conferencia organizada por el Institute for International Economics y contiene una lista de diez políticas económicas que el autor y los organismos financieros internacionales, sugerían para los países "en vías de desarrollo". Entre las políticas propuestas, se destacan: disciplina presupuestaria

niños, niñas y jóvenes que asistían a educación primaria y secundaria en nuestro continente. El balance conocido de estas iniciativas indica que en la región se ha logrado expandir la matrícula de manera efectiva, aunque principalmente en el nivel de educación primaria, y, con un menor ritmo, también se observa el crecimiento de la educación secundaria. Es decir, se logró extender la cobertura de estos servicios educativos a sectores de la población latinoamericana que por lo general estaban al margen de dicha oferta educativa. Sin embargo, en la actualidad persisten importantes problemas y desafíos en ambos niveles educativos, sobre todo en el ámbito de la educación secundaria.

Al respecto, de acuerdo a datos de la Cepal (2000), se puede sostener que en América Latina es preciso cursar diez años de educación para tener la oportunidad de alcanzar un nivel adecuado de bienestar y situarse por sobre la línea de pobreza. De acuerdo a esta misma fuente, las personas del decil más pobre tienen un promedio 3,1 años de escolaridad, mientras que las personas del decil más rico tienen 11,4 años de escolaridad. Lo anterior, evidencia que, aun en el contexto de creciente aumento de cobertura, el acceso a los servicios educativos continúa siendo altamente inequitativo; pero sobre acceder a una educación de calidad se ha convertido en un proceso altamente diferenciado para los diversos grupos socioeconómicos de la población latinoamericana.

Como vemos el desarrollo educativo en América Latina tiende a la masificación de la escolarización en un contexto marcado por fuertes desigualdades socioeconómicas.⁴ A

y reordenamiento de las prioridades del gasto público (educación, salud pública, infraestructura).

- 4 La escolarización secundaria jurídicamente se ha hecho obligatoria. “También se observa un crecimiento significativo en la escolarización de los adolescentes. La asistencia escolar en la franja de edad

modo de ejemplo, Tenti (2007) destaca que la masificación de la escolaridad media en Argentina ha operado junto a un profundo proceso de segmentación de la oferta educativa para grupos socioeducativos específicos, es decir, los estudiantes pertenecientes a los sectores económicos “acomodados” asisten a escuelas (privadas o particulares con subvención del Estado) con mayores niveles de calidad. En consecuencia, por una parte se ha producido un acceso altamente segmentado a una escolarización de “elite”; y, por otra parte, los estudiantes pertenecientes a los sectores de menores recursos acceden a una educación secundaria pública (municipal para el caso de Chile) que ha experimentado un continuo proceso de pérdida, tanto de calidad como de relevancia en cuanto mecanismo de movilidad social ascendente.

Lo anterior es preocupante, teniendo en cuenta la existencia de un amplio consenso entre diversos autores y organismos internacionales (Macedo y Katzkowicz, 2002; Cepal, 2000; Unesco, 2001; Cepal, 2008) respecto de la importancia estratégica que tiene la educación secundaria, tanto para los procesos de desarrollo social como para las trayectorias socioeducativas de los sujetos que egresan de ella en nuestro continente. En este contexto social, la Cepal (2000) sostiene que tener al menos 12 años de escolaridad es considerado capital educativo mínimo necesario para alcanzar un nivel satisfactorio de bienestar. Asimismo, se estima que este nivel de escolaridad aseguraría una probabilidad superior a 80 % de conseguir una ocupación e ingreso que aseguren un nivel de vida adecuado. En esta dirección, la educación secundaria constituiría un factor clave para conseguir oportunidades de trabajo incrementando la posibilidad de superar la línea

de 13 a 19 años en el Brasil, pasa del 64,6% (1990) al 77,5% (2001), en México la tasa va del 62,7% (1992) al 68,9% (2002) y en Argentina sube del 68,8% (1990) al 83,2% (2002)” (Tenti, 2007, p. 58).

de pobreza (Unesco, 2012). Al respecto, la realidad latinoamericana muestra débiles avances en este sentido, pues pese al creciente reconocimiento de la relevancia social de la educación secundaria completa, la mitad de los jóvenes latinoamericanos no llega a culminar este nivel educativo (Cepal, 2008; 2011), quedando con ello en situación de vulnerabilidad social.

Considerando este panorama social y educativo latinoamericano, en Chile, durante las dos últimas décadas, se han diseñado e implementado un conjunto de políticas educativas públicas dirigidas a fortalecer la enseñanza secundaria pública. Lo anterior, ha permitido lograr una importante expansión de las tasas de matrícula, introducir cambios curriculares, mejoramiento de infraestructura educativa, regulación de la profesión docente, entre otras medidas relevantes. Estas reformas de primera generación (Eyzaguirre, 2010) estuvieron dirigidas a generar mayor equidad en el acceso a los servicios educativos, focalizando los recursos en mejorar algunos insumos de la oferta educativa pública. El principal logro de este tipo de reformas se puede observar en la expansión de la matrícula en todos los niveles educativos, pero de modo más evidente en la educación secundaria.

En este contexto de análisis, diversos autores (OCDE, 2004; Bellei y González, 2010; Eyzaguirre, 2010; García-Huidobro, 2010) sostienen que pese a las significativas mejoras que este nivel de enseñanza ha logrado en los últimos veinte años; aún persisten importantes problemas y desafíos que cumplir en materias tales como: superar la segmentación de la oferta educativa, disminuir las tasas de deserción escolar, mejorar significativamente los niveles de aprendizajes, aumentar los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas aplicadas a nivel internacional (PISA) y disminuir las inequidades estruc-

turales del sistema educativo, entre otros desafíos de corto, mediano y largo plazo.

En virtud de lo anterior, el desafío educativo actual en Chile consiste en impulsar reformas educativas de segunda generación, es decir, aquellas dirigidas a implementar cambios más profundos en las reglas básicas del sistema educativo y que permitan generar una educación de igual calidad para toda la población escolar que está accediendo masivamente a la educación básica y secundaria en nuestro país. En virtud de estas problemáticas no resueltas, a partir de sucesivas movilizaciones de los estudiantes secundarios entre los años 2006 y 2012, los diversos actores del sistema educativo chileno (estudiantes, padres, profesores) han construido un doble consenso en torno a los problemas de este. En primer lugar, se plantea que dichos problemas tienen un origen estructural en cuanto han sido consecuencia del modelo educativo neoliberal implementado en Chile en los últimos cuarenta años, han generado profundas inequidades en el acceso a la oferta educativa, bajos resultados de aprendizajes al finalizar los respectivos ciclos (básico, secundario y superior). En segundo lugar, se plantea que la motivación centrada en el lucro entre los oferentes privados de servicios educativos ha acelerado el fortalecimiento del sistema privado en desmedro del sistema público.

Desde una lógica menos economicista, diversos actores educativos han planteado que el sistema educacional chileno en todos sus niveles depende del significado (y valor) que la sociedad y los actores le asignen a la educación (Comisión Asesora Presidencial, 2006, p. 58). En este contexto, ha resurgido la pregunta por el sentido de la educación en general y de la escolarización secundaria en particular (¿para qué educar?, ¿para qué asistir a la escuela?, ¿cuál es el significado y relevancia social de

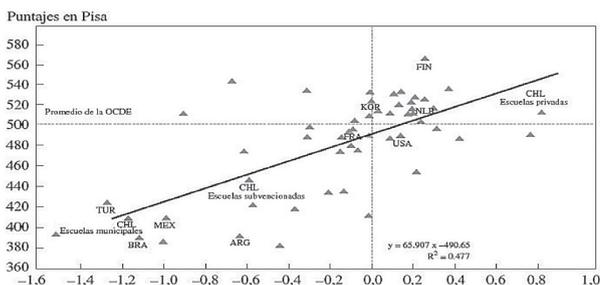
la educación secundaria en la actualidad?). Desde este punto de vista, se afirma que la educación secundaria chilena sufriría una grave crisis de sentido, que no solo afecta a los estudiantes que cotidianamente asisten a sus aulas; sino que, además, provoca la disfuncionalidad del sistema en su conjunto. Esta crisis ha impactado el proceso de construcción de sentidos educativos de modo directo, es decir, las construcciones de significado que los jóvenes estudiantes secundarios producen sobre el sentido de la educación secundaria desde su propia experiencia escolar en liceos públicos en Chile.

Lo que se ha denominado crisis de funcionalidad e ineficiencia interna de la educación secundaria, se evidencia en diversas mediciones de calidad de la enseñanza y de los resultados de aprendizaje a nivel internacional (PISA, 2000; 2003 y 2006).⁵ Cabe señalar que en estas mediciones Chile ha logrado bajos resultados en los tres ámbitos de medición: matemáticas, ciencias y lectura. En este contexto, son especialmente preocupantes los bajos resultados en matemáticas, conocimientos en lectura y comprensión textual. Sin embargo, y pese a que Chile ha mejorado sus resultados en lectura entre los años 2000 y 2006 (+33 puntos), aún se ubica bajo el puntaje promedio que logran el conjunto de países de la OCDE (2006). En este contexto, nuestro país alcanza 442 puntos, frente al promedio obtenido por los países del OCDE de 492; esta distancia se incrementa significativamente respecto de los países que alcanzan los puntajes más altos (gráfico 7.1).

Gráfico 7.1. Índice de estatus económico, social y cultural PISA (OCDE, 2006)⁶

- 5 PISA: *Programme International Student Assessment*. Es una prueba estandarizada que se aplica en los países de la Organización Mundial de Comercio (OCDE).
- 6 El índice de estatus económico, social y cultural de PISA (EscS) sintetiza varios aspectos del trasfondo socio-económico, entre los

Configuración de sentidos y subjetividades sobre los procesos de escolarización secundaria desde la experiencia de estudiantes de liceos públicos municipales en Chile



Fuente: OCDE, 2006, p. 34.

Como se puede observar en la imagen anterior, la masividad que ha alcanzado la educación secundaria y la educación superior no se expresa necesariamente en niveles de eficacia y funcionalidad acordes a estándares internacionales; por cuanto los estudiantes que egresan del sistema educativo presentan bajos niveles de logro en comprensión de textos escritos y resolución de problemas matemáticos, afectando especialmente a jóvenes que se encuentran en la enseñanza secundaria pública y en el ciclo inicial de la enseñanza superior (Eyzaguirre y Fontaine, 2008; Eyzaguirre, 2010). Estos resultados evidencian los bajos niveles de calidad alcanzados por el sistema educativo chileno en su conjunto y la gravedad radica en que tanto la lectura comprensiva como las habilidades matemáticas son competencias básicas para desempeñarse adecuadamente en las sociedades del conocimiento y de la información.

Los aspectos antes señalados: alta cobertura, bajos niveles de equidad, calidad deficiente, limitado aporte a la movilidad social ascendente y problemas de funcio-

que se encuentra el nivel de escolaridad de los padres, su categoría profesional y el acceso de los alumnos a los recursos educativos. Se normaliza a 0 para la media de la OCDE. Un valor de índice mayor es sinónimo de un contexto socio-económico más elevado.

alidad global del sistema educativo chileno; impactan y se entrelazan de diversas formas en la experiencia escolar de los jóvenes durante su proceso de escolarización secundaria. De este modo, la subjetividad de los jóvenes se manifiesta en sentidos educativos singulares (“prepararse para el futuro”, “vivir la experiencia”, “formarse como personas”, entre otros) que se configuran en el marco este proceso educativo y, que en consecuencia, los proyectan con incertidumbre hacia el futuro y el rol que jugarán como individuos, sujetos y actores sociales en la sociedad contemporánea.

Sentido, subjetividad y experiencia escolar: claves para acceder a la comprensión de los procesos de escolarización secundaria en Chile

Las preguntas por el sentido, la subjetividad y la experiencia de los sujetos que encarnan los procesos de escolarización secundaria son de gran complejidad y exige previamente explorar algunas nociones teóricas que a continuación se desarrollan brevemente:

Noción de sentido desde la perspectiva filosófica

En el contexto del pensamiento filosófico, sin lugar a dudas fue Husserl (1859-1938) quien realizó uno de los aportes más importantes y singulares a la reflexión sobre el *sentido*. Su principal contribución consistió en cambiar radicalmente el foco del análisis filosófico, que, hasta entonces, se había centrado en la clásica pregunta ontológica por el ser de las cosas. Husserl (1991) plantea un giro fenomenológico hacia una pregunta centrada en el sentido que las cosas tienen para (nos)otros y la indaga-

ción en torno a la conciencia intencional que subyace a las acciones humanas. En este contexto, Comte-Sponville (2003) señala que la noción de sentido se puede abordar desde tres ámbitos diferentes: como *sensibilidad* (el sentido del olfato), como *dirección u orientación* (el sentido de un río) y como *significación* (el sentido de una frase o una proposición). Desde este punto de vista, un sentido es lo que se siente o experimenta, lo que se sigue o persigue, y, finalmente, lo que se comprende. Para este autor, el sentido como significación y el sentido como dirección o finalidad se encuentran estrechamente vinculados:

La finalidad de una acción le confiere también una significación (si corres para ir más rápido, eso significa verosímilmente que tienes prisa); y la significación de una frase es lo que quiere decir u obtener; o dicho de otra manera, el fin que persigue quien la enuncia o hacia el qué, incluso inconscientemente, tiende. Tener un sentido es *querer decir o querer hacer*. Esta voluntad puede ser explícita o implícita, consciente o inconsciente, e incluso puede no ser más que apariencia de una voluntad... *sólo hay sentido allí donde interviene una voluntad* o algo que se le parece (un deseo, una tendencia, una pulsión). La esfera del sentido y de la acción se recubre: toda palabra es un acto, y todo acto es un signo o puede ser interpretado como tal [...] De ello se deriva que sólo hay sentido para el sujeto. (Comte-Sponville, 2003, p. 474)

En consecuencia, solo hay sentido para un sujeto, es decir, para un ser capaz de sentir, desear y de querer (y también de comprender), pero fundamentalmente para un sujeto en relación con la "otredad". De este modo, el sentido supone siempre una exterioridad, una alteridad, una relación con algo distinto de sí mismo. Esto ya había sido observado Merleau-Ponty quien sostenía que "bajo todas las acepciones de la palabra sentido volvemos a encontrar la misma noción fundamental de un ser orientado o polarizado hacia lo que no es" (Merleau-Ponty,

1970, p. 39). Desde esta perspectiva fenomenológica, el sentido es más bien una determinada relación, pero en nosotros, entre lo que somos y hemos sido, entre lo que somos y queremos ser, entre lo que deseamos y hacemos.

Esta dimensión relacional del sentido ha sido destacada por Flores (2001) en el contexto de un conjunto de estudios sobre la violencia escolar en Chile: "El sentido de la escuela como el de la existencia humana no es nunca en sí mismo sino que se construye, y se descubre en la relación" (Flores, 2001, p. 126). Esta característica relacional del sentido nos permite sostener que los sentidos de los procesos de escolarización secundaria, tanto en Chile como en América Latina, no se reducen a un conjunto de fines instrumentales definidos institucionalmente para este nivel educativo, ni se agotan en las acciones de alguno de los actores del sistema educativo; sino, por el contrario, se enmarcan en un proceso de producción simbólica más complejo, más amplio y más social o colectivo que tiene como referente principal un horizonte de sentido cuyo punto de enunciación es la *experiencia individual* de cada uno de los actores del sistema escolar en *relación* con otros elementos simbólicos y materiales que configuran la situación social desde la cual se construye el sentido de los procesos de escolarización obligatoria.

Por su parte, Cordua (2001) aborda el problema del sentido en conexión con la categoría opuesta: el *sinsentido*. En esta línea de reflexión, la autora señala que esta pareja de contrarios (sentido-sinsentido) ha sido intensamente explorada con diversas finalidades durante el último siglo. Como una forma de ilustrar las reflexiones sobre el sentido y su contrario, se presenta el siguiente pasaje:

En una acepción amplísima y vaga poseen sentido las cosas humanas, los productos de nuestra actividad [...]. Una institución política lo posee porque ha sido inven-

tada para cumplir ciertas funciones que nos importan. Pero, es característico que el sentido que les atribuimos lo pueden perder. ¿Cómo puede ser que lo que tiene sentido lo pierda? El sentido y el sinsentido no son, pues, permanentes, de las cosas [...]. Una institución que tuvo un papel en el pasado remoto puede haber perdido su antigua función y con ella, su sentido. Al punto que, aunque la institución persiste en la existencia, ya nadie comprende por qué se encuentra aquí todavía. La pérdida del sentido no la destruye pero la deja deshabitada, desalmada. (Cordua, 2001, p. 10)

Como una forma de delimitar el significado de la categoría de sentido desde una perspectiva filosófica, nos interesa destacar el sentido, concebido como algo inherente a la acción humana (y sus productos); y en el marco de dicha actividad simbólica, las personas naturalmente atribuimos sentido a las cosas o a la acción humana. Luego, tanto el sentido como el sinsentido no son propiedades estables ni fijas de la acción humana; por lo cual aquello que tiene sentido hoy lo puede perder mañana. Cuando eso sucede, una cosa, una institución o una acción queda vacía de sentido, aun cuando los referentes del mismo continúen existiendo. De este modo, cuando el sentido abandona a las cosas o a las acciones humanas, las personas y las comunidades se ven enfrentadas al desafío vital de (re)construirlo cuantas veces sea necesario y de distintas maneras. En consecuencia, desde nuestro punto de vista, dar cuenta de las nuevas configuraciones de sentido en el seno de la educación secundaria es uno de los desafíos más relevantes que enfrentan las actuales políticas educativas públicas, tanto en Chile como en América Latina.

En la propuesta que sirve como argumento para nuestra tesis (Cordua, 2005) nos parece que la homologación entre *sentido* y *función* debe ser clarificada, por cuanto la noción de sentido no es reductible a las funciones que cumplen determinadas cosas, personas o instituciones en

pos de lograr un fin (ya sea trascendente o simplemente un fin sistémico). Más bien, el sentido se construye relacionadamente, de cara a otros, y en concomitancia con la alteridad, lo que le da al sentido, su sello propiamente humano y social.

Al respecto, Holzapfel (2005) plantea que la noción de sentido se estructura desde tres planos de configuración: *semántico*, *existencial* y *metafísico*. En el ámbito semántico, el sentido es el significado de una palabra o una proposición. Desde el ámbito existencial el sentido hace directa referencia a una acción o un conjunto de decisiones, y más concretamente, a su justificación y la orientación que los sujetos le atribuyen a ambas dimensiones. Por otra parte, en el ámbito metafísico el sentido guarda directa relación con el trasfondo o la pregunta por la posibilidad de un sentido absoluto o incluso del sinsentido de las acciones humanas.

En síntesis, abordar el fenómeno de sentido y de su eventual crisis en el contexto de las instituciones escolares en Chile y Latinoamérica, se despliega desde un ámbito existencial, es decir, tanto la justificación como la orientación de las acciones de los sujetos escolarizados se encontrarían en una crisis. Lo anterior, impulsaría a los actores claves de la educación secundaria chilena (estudiantes, profesores, familias, autoridades educacionales, entre otros) a (re)construir permanentemente y cotidianamente el sentido de las acciones educativas, de sus instituciones y de su vida escolar en la sociedad contemporánea y, en particular, en el contexto de una escolarización secundaria pública bastante segregada desde el punto de vista socioeconómico, con escasas posibilidades de inserción social postsecundaria y trayectorias educativas, laborales y sociales marcadas por la incertidumbre del futuro.

Noción de sentido y subjetividad en la tradición sociológica

La tradición sociológica, por su parte, ha abordado el problema del sentido en directa conexión con el problema de la *acción social*. Esta forma singular de analizar el sentido se puede observar en el planteamiento del fundador de la sociología comprensiva:

Por “acción” debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya sea en omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La acción social, por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la *conducta* de otros, orientándose por ésta en su desarrollo. (Weber, 1964, p. 5)

El hecho de que el autor destaque que uno de los rasgos distintivos de toda acción social es la capacidad de los sujetos de enlazar a ella un sentido subjetivo o mentado, permite afirmar que una acción adquiere su carácter propiamente social cuando el sujeto requiere activar su capacidad y voluntad de tomar una actitud consciente frente al mundo y conferirle a ello un sentido. En consecuencia, cualquiera que sea dicho sentido, este influirá para que en el curso de nuestras vidas nos basemos en él para juzgar determinados fenómenos de la convivencia humana y tomar una actitud significativa frente a ellos. De este modo, en el análisis weberiano, el sentido queda definido en una forma muy precisa:

Por “sentido” entendemos el sentido mentado y subjetivo de los sujetos de la acción [...]. En modo alguno se trata de un sentido “objetivamente justo” o de un sentido “verdadero” metafísicamente fundado [...] los límites entre una acción con sentido y un modo de conducta simplemente reactivo son enteramente elásticos. Una parte muy importante de los modos de conducta

se halla en la frontera entre ambos. [...] Pero tampoco es necesaria la capacidad de producir uno mismo una acción semejante a la ajena para la posibilidad de su comprensión: "no es necesario ser un César para comprender a César". El poder "revivir" en pleno algo ajeno es importante para la evidencia de la comprensión, pero no es condición absoluta para la interpretación del sentido. (Weber, 1964, p. 6)

Para el autor citado anteriormente, la definición del sentido de la acción, así como la clasificación posterior de sus distintas expresiones en tipos-ideales, y en consecuencia la posibilidad de existencia de una acción social con sentido pleno, es decir, claro y con absoluta conciencia es, en la realidad, un caso límite: el agente más bien siente o percibe de un modo indeterminado que "sabe" o tiene clara idea de ello y actúa en la mayor parte de los casos por instinto o costumbre (Weber, 1964, p. 18). Sin embargo, este hecho no puede impedir que la sociología construya sus conceptos mediante una clasificación de los posibles "sentidos mentados", y como si la acción real transcurriera orientada de modo consciente según un sentido perfectamente delimitado y explícito.

En un análisis sociológico más reciente sobre la problemática del sentido, Berger y Luckmann (1997) plantean que uno de los rasgos típicos de las sociedades modernas es la necesidad de hallar elementos de respuesta a la pregunta del hombre por el sentido (Sinn) de sus acciones y de su trayectoria social. Su reflexión se realiza en un contexto social en el cual el problema general de la "crisis de sentido" se ha puesto como tema central en el debate intelectual contemporáneo; ambos autores plantean algunas dudas razonables en torno al diagnóstico sociológico respecto a la existencia de dicha crisis:

No es evidente que lo que hoy se dice acerca de una crisis de sentido en el mundo actual y en la vida del hombre moderno corresponda a una forma *sui generis* de desorientación, distinta a todas las crisis pasadas [...]. El

análisis sociológico contemporáneo tiende, con demasiada ligereza, a suponer que existe algo semejante al sentido y la significación como motivación de la acción humana y como telón de fondo contra el cual se hace evidente la *crisis de sentido* en la época moderna. (Berger y Luckmann, 1997, p. 30)

Para abordar el problema del sentido, ambos autores realizan algunas consideraciones antropológicas que les permiten identificar las condiciones generales y estructuras básicas del sentido en la vida, que nos permite a su vez comprender mejor los cambios históricos que se dan en las estructuras particulares de sentido en la existencia del ser humano, y particularmente en la época contemporánea. Al respecto, sostienen:

El sentido se constituye en la conciencia humana: en la conciencia del individuo, que está individualizado en un cuerpo vivo (Leib) y ha sido socializado como persona. La conciencia, la individuación, la especificidad del cuerpo vivo, la sociabilidad y la constitución histórico-social de la identidad personal son características de nuestra especie, sobre cuya filogenia y ontogenia no cabe hacer aquí mayores consideraciones. (Berger y Luckmann, 1997, p. 30)

En otras palabras, el punto de enunciación del sentido está constituido por la conciencia humana, y más aún, por una *conciencia encarnada* o individualizada en un cuerpo vivo, por ello solo teniendo como referencia directa las operaciones generales de la conciencia (percepción, memoria o la imaginación) sería posible construir y conocer las múltiples significaciones de la experiencia y de la acción en la existencia humana. Sin embargo y dado que para Berger y Luckmann (1997) la conciencia existe solo en la medida en que dirige su atención hacia un objeto:

Este objeto intencional está constituido por los múltiples logros sintéticos de la conciencia y aparece en su estruc-

tura general, ya sea en la percepción, la memoria o la imaginación; alrededor del núcleo, del tema del objeto intencional, se extiende un campo temático delimitado por un horizonte abierto [...]. La secuencia de temas interrelacionados —llamémoslos “vivencias” (Erlebnisse)—, no tiene, en sí, sentido. Ella es, con todo, el fundamento desde el cual puede surgir el sentido. (Berger y Luckmann, 1997, p. 31)

Las experiencias, por tanto, no tendrían sentido, sino al constituirse como un núcleo que se separa de un trasfondo de vivencias (individualizadas), la conciencia capta la relación de este núcleo con otras experiencias y da con ello espacio al nacimiento del sentido subjetivo. Las formas más simple de tales relaciones es la de “igual a”, “similar a”, “diferente de”, “igualmente buena que”, “distinta” y “peor que”, entre algunas de las relaciones posibles. De esta forma se constituye el nivel más elemental del sentido y, en consecuencia, el sentido es tan solo una forma algo más compleja de conciencia que no existe de manera independiente, pues debe tener siempre un punto de referencia. Finalmente, Berger y Luckmann (1997, p. 32) señalan que por intrincada que pueda parecer esta fenomenología del funcionamiento múltiple de la conciencia, sus frutos son simples componentes del sentido en nuestra vida cotidiana: vivencias, aprehensiones de la conciencia intencional, experiencia y esquemas de acción.

Desde este contexto teórico (sociología del conocimiento), el sentido se constituye en la conciencia del individuo, pero no de un sujeto aislado, sino de un ser en relación, consigo mismo, con los otros y con el contexto social. En consecuencia, la vida diaria está llena de *secuencias de acción social* y por tanto la identidad del individuo y el sentido de su acción se forman solo en el marco de dicha acción, es decir, tienen una constitución histórico-social. Las aprehensiones puramente subjetivas son el fundamento de la constitución de sentido; los estados más simples o primarios del sentido pueden crearse en

la *experiencia subjetiva* de una persona, mientras que los estratos superiores y una estructura más compleja del mismo dependen de procesos de *objetivación del sentido subjetivo* en la acción social.

Desde una perspectiva de análisis sociológico más reciente (sociología relacional), este acervo sociocultural del conocimiento ha sido denominado recientemente *reserva cultural de sentido* (Bajoit, 2003, p. 86). Del mismo modo, y específicamente en relación con los conocimientos subjetivos (tipificaciones, clasificaciones, patrones experienciales, etc.); diversos autores (Botero, Ospina y Gómez, 2008, p. 74) destacan el hecho de que estos han sido tomados en buena medida de los acervos sociales del conocimiento o, dicho de otra forma, hacen parte del conocimiento ordinario o del sentido común.

A modo de síntesis, se puede señalar que las acciones en general, y particularmente las que se emprenden en el campo educativo, adquieren sentido por partida doble. Por una parte, poseen el significado de estar dirigidas u orientadas hacia algo (racionalidad con arreglo a los fines educativos) y en consecuencia se presentan como inteligibles a la conciencia del agente, es decir, tenemos comprensiones de ellas (Gimeno, 1998, 57). Por otra parte, dichas acciones se conectan con propósitos educativos concretos que emergen desde la propia experiencia social/escolar de los sujetos. Sin esa inteligibilidad potencial no habría propiamente acciones educativas (con sentido).

Noción de experiencia escolar

La noción de experiencia tiene diversos desarrollos teóricos en las ciencias sociales. En filosofía, por ejemplo, se ha discutido largamente acerca del papel que le cabe a la experiencia en la construcción o adquisición del conocimiento. En otras disciplinas, como la antropología, psico-

logía o sociología, se ha abordado la experiencia en directa vinculación con las formas de adquisición y expresión de los patrones culturales, de las vivencias personales, de las motivaciones y, finalmente, como manifestación del proceso individual de interiorización de normas y valores sociales. Sin embargo, en ambos casos la noción de experiencia emerge como una fuente primaria de la construcción del sentido cultural. Esta noción presentaría cierta ambigüedad, por cuanto evocaría dos fenómenos contradictorios, los que sin embargo conviene relacionar:

Esta representación de "lo vivido" es por naturaleza ambivalente. Por una parte, aparece como propiamente individual [...]. Por otra parte, la experiencia puede concebirse como la recuperación de la "conciencia individual" por la sociedad [...]. A esta representación emocional de la experiencia, se yuxtapone un segundo significado: la experiencia es una actividad cognitiva, una manera de construir lo real y sobre todo de "verificarlo", de vivenciarlo [...]. Desde este punto de vista, la experiencia social no es una "esponja", una manera de incorporar el mundo a través de las emociones y sensaciones, sino una manera de construir el mundo. (Dubet, 1994, pp. 92-94)

Identificamos, por tanto, una doble dimensionalidad en la experiencia social. Por una parte, implica un proceso de subjetivación de lo vivido por los miembros de una sociedad. Desde otro ángulo, la experiencia entendida como actividad cognitiva o reflexiva que permite el distanciamiento crítico de los individuos a través de los procesos de socialización. De este modo, desde el paradigma de la sociología de la experiencia (Dubet, 2011) se sostiene que la experiencia social es la cristalización, más o menos estable, en los individuos y los grupos, de lógicas de acciones diferentes, a veces opuestas, que los actores deben combinar a fin de constituirse como sujetos sociales, esto es: a) integración, b) estrategia, c) subjetivación. La primera está definida por una pertenencia,

por un rol y una identidad cultural que se interioriza. En la estrategia, el actor construye y moviliza una racionalidad limitada orientada a ciertos fines. El sujeto, por otra parte, se define por una distancia de sí mismo (subjetivación) y por una postura crítica que hacen de él un verdadero “sujeto”; en consecuencia, la subjetivación de los actores se construye con respecto a la relación y a la distancia de las representaciones que se han hecho de él.

Igualmente, Martuccelli y Singly (2012) señalan que el individuo debe pertenecer a una comunidad (integración), defender su interés en tal o cual mercado (estrategia) y desarrollar una actividad crítica (subjetivación). Al respecto, Dubet y Martuccelli (1998) han construido un modelo analítico que parte del supuesto de que la experiencia escolar en un contexto de declive de la escuela; ya no puede ser reducida al aprendizaje de un rol (ser alumno) y más bien ella se define por la co-presencia de las tres lógicas de acción social antes reseñadas. En este mismo contexto, Martuccelli y Singly (2012, p. 73) señalan que la escuela apunta a la integración de todos sus miembros; a la vez que es un “mercado” estratégico en el que compiten todos los alumnos por adquirir las mejores calificaciones y enmarcado por un proyecto educativo de subjetivación.

La educación secundaria en Chile: aspectos fundamentales en su estructura, finalidad, cobertura y políticas educativas

Surgimiento de la educación secundaria en Chile: estructura y finalidades

En Chile, la enseñanza secundaria, como un tramo escolar con objetivos, finalidades y contenidos propios, fue una creación republicana, diseñada en forma simultánea a la

independencia de nuestro país. Su primera manifestación habría sido en el plan de estudios de 1832,⁷ sin embargo, a partir de 1843 se implementó de manera definitiva a través del plan de estudios humanista, inspirado por Domeyko (Cruz, 2002, p. 20). Este plan de estudios, dictado el 25 de febrero de 1843, en lo sustancial señala lo siguiente:

ARTICULO 1.º La instrucción elemental o preparatoria de las profesiones científicas que da en el Instituto Nacional, comprenderá los ramos siguientes: 1.º Lenguas latinas, castellana, inglesa y francesa; 2.º Dibujo; 3.º Aritmética, álgebra, geometría; 4.º Religión; 5.º Cosmografía, geografía e historia; 6.º Elementos de historia natural, física y química; 7.º Retórica; 8.º Filosofía. (Cruz, 2002, p. 71)

La promulgación de este decreto constituyó un hito fundacional en el establecimiento del sistema educacional chileno y particularmente de la educación secundaria en él se expresa con claridad la idea de privilegiar la educación secundaria por sobre la primaria, y por consiguiente los estudios humanistas y las matemáticas generales, sin prestar mayor atención a su relación con el desarrollo de los oficios, que en el contexto de los debates educacionales de aquella época eran considerados educación útil al desarrollo productivo del país.

7 Plan propuesto por Ventura Marín, Manuel Montt y Juan Godoy, comprendía seis años de estudios comunes en el curso de humanidades. En cada uno de ellos había una clase principal, una subalterna y una accesoria. Durante los primeros cuatro años se estudiaba latín como clase principal; geografía como clase subalterna y elementos de aritmética como clase accesoria. En los dos últimos años, se estudiaba filosofía mental como clase principal (quinto año) y finalmente filosofía moral y derecho natural (sexto año) como clase principal; griego como clase subalterna y francés o inglés como clase accesoria. Al término de estos seis años de estudio se ubicaba un curso de leyes, uno de medicina, uno de matemática y otro teológico, es decir, la formación propiamente científica o profesionalizante (Cruz, 2002, p. 68).

Al respecto, Cruz (2002) destaca la visión conservadora y de educación de elite destinada a hombres cultos e instruidos que pudiesen hacerse cargo de la República y, en consecuencia, la educación secundaria adquirió desde su nacimiento un carácter profesionalizante que ha conservado —con diferentes características— hasta nuestros días. En este contexto, este plan de estudios se convierte en la matriz analítica de debates sobre la orientación y los fines de la educación en general y de la educación secundaria en particular.

En este sentido, Bellei (1995) sostiene que gran parte de lo que está hoy en las discusiones sobre la “crisis de la educación media”, “sus reformas” y “modernizaciones educativas”; son reediciones actualizadas de las preocupaciones, debates y argumentos de nuestros antecesores, a saber: la contribución de este nivel al desarrollo económico del país, el carácter de los conocimientos a transmitir en el nivel medio (conocimientos generales o especializados); y los permanentes desafíos de democratización y expansión de la ciudadanía hacia los cuales este nivel educativo debe orientarse (Bellei, 1995, p. 12).

En la actualidad (Ley 20.370/2009. art. 20), la educación media es definida como el nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de enseñanza básica y tiene por finalidad procurar que cada alumno, mediante el proceso educativo sistemático, expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad. Este nivel educativo ofrece una formación general común y formaciones diferenciadas (humanístico-científica, técnico-profesional y artística).

Este tipo de enseñanza habilitaría al alumno para continuar su proceso educativo formal a través de la edu-

cación superior o para incorporarse a la vida del trabajo. Adicionalmente, uno de sus objetivos generales se orienta a que los jóvenes al egresar sean capaces de comprender el mundo en que viven y lograr su integración en él. En esta definición jurídica de la enseñanza media, se refuerza la idea de la educación en general, y particularmente la enseñanza media, como un instrumento de integración social. Concepto que puede ser entendido en dos dimensiones: integración funcional, principalmente referida a la incorporación de los jóvenes al mercado del trabajo, y la integración social, en sentido estricto, que es indicativa de la adquisición de valores y normas propias de la sociedad.

Evolución de la matrícula de la educación secundaria pública en Chile: aspectos centrales de su masificación

Hacia el año 1900, el conjunto del sistema educacional chileno alcanzaba los 114 410 estudiantes matriculados en los tres niveles del sistema (primaria, secundaria y superior), de los cuales la enseñanza media llegaría a representar un 30%. Como podemos observar, la educación media o secundaria experimentó un lento crecimiento, pese a ser la más promovida por las autoridades educacionales de la época y recibir una asignación de recursos significativamente superior a los otros dos niveles educativos (Cruz, 2002, p. 119).

Posteriormente, en un extenso periodo que va desde 1935 a 1988, la educación secundaria experimentó un explosivo crecimiento que la transformó en una educación de masas, ya no un ciclo de acceso exclusivo para la elite; lo que la acercó, al final del periodo analizado, a la universalización entre la población adolescente y juvenil (14 a 17 años). Tan importante logro en materia de cobertura presentó nuevos problemas y desafíos para este nivel del sistema educativo: acceso segmentado de la población

de más altos ingresos, altas tasas de deserción, graves problemas de calidad de la oferta educativa, entre otros problemas emergentes.

En cuanto a la enseñanza media, en el periodo comprendido entre 1990-2002, se alcanzaron los más altos niveles de matrícula y cobertura y se consolidó su tendencia a la universalización (tabla 7.1).

Tabla 7.1. Evolución tasas de matrícula y porcentaje de cobertura de la enseñanza media en Chile (14-17 años de edad)

Año	Matrícula enseñanza media total	Porcentaje respecto grupo de edad 14-17 años
1981	554 749	65
1990	699 455	77
1991	699 455	77
1992	675 073	77
1993	652 815	76
1994	664 498	76
1995	688 440	78
1996	739 316	80
1997	753 250	83
1998	774 034	83
1999	803 832	83
2000	822 946	84
2001	850 713	85
2002	896 470	87

Fuente: Cox, 2003.

Como vemos en la tabla anterior, la consolidación de esta cobertura se alcanza en el periodo que va desde 1981 hasta el año 2002, época donde el crecimiento pasa

desde el 65% al 87% respectivamente. En la actualidad, y de acuerdo a datos del Ministerio de Educación (Mineduc, 2013b) la matrícula total de educación media regular alcanza los 924,905 jóvenes en el sistema educativo secundario chileno. Sin embargo, este importante logro en la tendencia a la universalización de cobertura de la educación media no ha sido acompañado de iguales logros en materia de calidad de la oferta educativa pública y mucho menos en materia de equidad en el acceso de los jóvenes a este importante tramo del sistema educacional. De este modo, el rápido ritmo de expansión de la matrícula secundaria en Chile se produce en un contexto de profunda segmentación socioeconómica, donde coexisten escuelas secundarias con bajos resultados de aprendizaje y a la cual asisten los estudiantes pertenecientes a los segmentos de la población con menores recursos (quintiles de ingresos I y II); escuelas particulares subvencionadas por el Estado, las cuales obtienen resultados levemente superiores a las instituciones públicas y por último un pequeño segmento de escuelas particulares pagadas a las que asisten alrededor de un 5% de las y los jóvenes chilenos pertenecientes a las familias de mayores ingresos. Finalmente, podemos ver datos recientes sobre la evolución de la tasa neta de matrícula en la educación secundaria chilena en la tabla 7.2.

Tabla 7.2. Evolución reciente del porcentaje de cobertura de la enseñanza media en Chile (grupo socioeducativo de 14-17 años de edad)

	2004	2005	2006	2007	2008	2011
Matrícula secundaria	75,8%	79,7%	81,1%	80,8%	80,5%	92 %*

* De acuerdo a la información reportada por Chile a la OCDE el 2011 (Mineduc, 2013a).

Fuente: Mineduc (2009), indicadores de la educación en Chile 2007-2008.

Como se puede observar, la evolución de la tasa neta de matrícula de la enseñanza secundaria en Chile se consolida a fines de la última década en torno al 80% de cobertura, confirmando su carácter masivo, obligatoriedad jurídica, gratuito y con aspiración a su universalización como principales atributos del sistema educacional en los inicios del siglo XXI. Sin embargo, es necesario destacar que esta amplia cobertura lograda convive con una tasa de deserción escolar que se ha mantenido en torno al 7% anual y con problemas estructurales que se relacionan con los bajos niveles de calidad obtenidos, tanto en términos de los aprendizajes logrados por los estudiantes al finalizar el ciclo de estudio secundario como con la escasa contribución de la formación secundaria a la inserción social postsecundaria de sus estudiantes egresados.

Desde un punto de vista global, se puede sostener que los problemas reflejados en los datos mencionados se relacionan con fenómenos complejos que experimentan las sociedades modernas, y, particularmente, las sociedades latinoamericanas. Para algunos autores (Flecha y Tortajada, 2004), la masificación de la escolarización obligatoria con bajos niveles de calidad es uno de los síntomas más evidentes de la "crisis de la escuela moderna". Surgen de este modo nuevos problemas educativos: problemas de calidad, alta heterogeneidad del alumnado, rigidez y homogeneidad curricular, problemas de inequidades en el acceso de diversos segmentos de la población a los servicios educativos, devaluación sistemática de las credenciales o certificaciones adquiridas en las diversas modalidades de enseñanza, problemas de convivencia escolar, entre otros problemas relevantes de la educación en pleno siglo XXI.

Políticas educativas y producción de sentido en Chile contemporáneo

En un contexto de profundos cambios socioeconómicos, sociopolíticos y socioculturales, el principal desafío de la escuela secundaria es orientarse hacia la construcción de

un sujeto comprometido con los principios de ciudadanía, orientado a la comunicación intercultural y concernida en la gestión democrática de la sociedad. Desde la perspectiva de análisis de Touraine (1997), la escuela debe orientarse a unir los dos mundos que tensionan a los jóvenes: el mundo que define y condiciona las posibilidades materiales que ofrece la sociedad y el mercado del trabajo; y el universo simbólico que constituye la cultura de los jóvenes, y que se difunde desde los medios de comunicación de masas y es transmitida cotidianamente por los pares. De este modo, una vez más, se plantea desde el seno de la escuela la permanente tensión entre *subjetividad* y *racionalización*, o como alternativamente señala Hopenhayn (2003, p. 52), entre *ratio dura* y *sentido*, o en su defecto, entre las diversas variantes de esta misma oposición: tecnología vs. cultura; identidad vs. medios de comunicación. Por lo anterior, en el seno de los actuales sistemas educativos emerge un profundo reclamo y una demanda emergente, desde diversos actores sociales, y que dice relación con la necesidad de (re)orientar y de *convertir los procesos de enseñanza en un modo de producir sentidos* (colectivos) y que por consiguiente la escuela no solo se convierta en un vehículo de transmisión cultural y/o de conocimientos, habilidades, destrezas y competencias vinculadas exclusivamente (y seductoramente) a la esfera productiva.

Por otra parte, Weinstein (2002, p. 43) señala que la educación puede constituir un canal de integración social de primer orden, y su acción e impacto beneficiaría significativamente tanto a los individuos en su desarrollo personal como a la sociedad en su conjunto. Sin embargo, este canal de integración no opera de manera automática ni es una realidad inherente al accionar educativo. Desde esta perspectiva, las políticas públicas educativas pueden contribuir a la integración (y cohesión) social a condición de que reconozcan que integrarse no es solo acceder y disfrutar de oportunidades individualmente, sino que es

necesario que en la base de estas políticas exista un interés colectivo compartido que las inspire y que se convierta en una efectiva fuente de sentido para los diversos actores de la sociedad que diseña e implementa dichas políticas.

En este contexto de reflexión, Guell (2002, p. 57) plantea que en Chile se observa aún un significativo déficit de *integración social*, el cual se manifiesta en un sentimiento de inseguridad e incertidumbre de la población con respecto al futuro. Este *déficit de integración* no se relaciona directamente con el tamaño y la cantidad de oportunidades disponibles, ni tampoco con la debilidad de los esfuerzos personales, sino con las dificultades cotidianas generadas por la crisis de un modelo de integración vía realización personal de oportunidades.

Desde esta perspectiva, se afirma que la explicación de la inseguridad, el agobio y el malestar de los chilenos que comienza a percibirse en su vida cotidiana no es solo económica, sino también social y cultural (Guell, 2002; PNUD, 2002). Para ser más precisos, la relación entre los esfuerzos personales y la realización de oportunidades no es obvia ni evidente a primera vista, ni puede ser establecida de modo individual por cada uno de los ciudadanos. No basta con la existencia de oportunidades sociales, y tampoco es suficiente que existan personas que estén dispuestas a hacer los esfuerzos por alcanzarlas. Hace falta mucha sociedad y una rica oferta de *sentidos colectivos* para conseguir una integración social sustentable. Al respecto, Guell (2002) sostiene:

No existe ningún esfuerzo personal capaz de realizar por sí sólo alguna de las oportunidades relevantes que se han generado en el país en las últimas décadas. Piénsese en la educación [...]. La distancia que hay entre la experiencia personal y la complejidad de aquellos sistemas en los que necesitamos confiar debe ser llenada por la sociedad mediante la construcción de sentidos, relatos

e imaginarios. Eso es lo que podríamos llamar, por ejemplo, la dimensión simbólica del proyecto educativo o de la política nacional de transporte[...]. Sin un relato y una experiencia de la comunidad de sentidos y finalidades en la que se inserta la acción de cada persona, es muy difícil llegar a creer que ésta tenga sentido y eficacia. Es la dimensión simbólica de la acción pública la que nos dice que muchos reman en el mismo sentido y es ella la que nos hace sentir que los esfuerzos de cada uno tienen una eficacia final, porque están acompañados de aliados. (Guell, 2002, p. 60)

Por el contrario, como lo señala el informe de desarrollo humano en Chile (PNUD, 2002), quienes no se consideran parte de una comunidad de sentidos tienden a mostrarse impotentes respecto de sus capacidades personales como factor de bienestar y este hecho afecta a grandes grupos del país. Más que un problema de ampliación, focalización o redistribución de los factores materiales y de dotar de mayores recursos a las personas para realizar las oportunidades a su alcance, es también un asunto de construcción de sentidos y proyectos colectivos. Por ello, una política educativa pública debe contener una dimensión simbólica claramente explicitada, un relato, un sentido cultural claro. De este modo, surge el desafío de proveer una educación pública de calidad, reconocida por los otros actores como una oferta de excelencia y a la cual todos los ciudadanos tengan acceso sin restricciones de ninguna especie.

Recientemente, y desde una perspectiva más global, Sobrero (2011) sostiene que al analizar las configuraciones de sentido en torno a la educación pública en Chile en los discursos de la política educativa, implementada en el periodo 1990-2007, se puede observar que se han producido tanto continuidades como desplazamientos de sentido en torno a la educación pública, lo cual ha dado origen a “un conjunto complejo y heterogéneo de inte-

racciones que configuran relaciones de poder en el que se encuentran y desencuentran relatos y visiones diversas” (Sobrero, 2011, p. 115). La autora concluye que desde las políticas educativas se promueven sentidos que sugieren un tratamiento indiferenciado entre la esfera pública y la esfera privada, a partir de lo cual la educación pública quedaría subsumida a una “racionalidad economicista” que restringe su campo de acción a la gestión de los recursos insumos internos del sistema educativo; lo cual enmarca fuertemente la diversidad de experiencias subjetivas de los actores educativos, tanto dentro como fuera del espacio escolar.

Configuraciones de sentido y subjetividades desde la experiencia escolar de estudiantes secundarios: metodología y resultados de investigación

Enfoque, material y método de investigación

En esta sección se presentan los aspectos metodológicos centrales y los resultados más relevantes en el proceso de investigación sobre los sentidos educativos de los procesos de escolarización secundaria en Chile. La estrategia de investigación es de tipo cualitativa y los procedimientos metodológicos utilizados fueron los siguientes:

Casos y sujetos del estudio

El “estudio de casos” (Ottemberger, 2000) fue utilizado para seleccionar tanto las escuelas públicas como los estudiantes secundarios entrevistados. La muestra se estructuró a partir de los siguientes criterios metodológicos:

- Se seleccionaron cuatro comunas y respectivamente cuatro escuelas secundarias públicas

representativas de diferentes estratos socioeconómicos⁸ y localizadas en la región metropolitana de Santiago de Chile (tabla 7.3).

Tabla 7.3. Selección de escuelas secundarias y número de entrevistas

Establecimiento	Comuna	Grupo Socioeconómico	Número Entrevistas
Liceo 4	San Ramón	A (Bajo)	8
Liceo 3	La Pintana	B (Medio Bajo)	8
Liceo 2	La Florida	C (Medio)	8
Liceo 1	Las Condes	D (Medio alto)	8
			32

Fuente: Elaboración propia.

- Los participantes del estudio fueron 32 estudiantes de 4.º año de enseñanza secundaria. Se seleccionaron proporcionalmente hombres y mujeres, por orden de lista entre los asistentes el día de la entrevista, es decir, cuatro hombres y cuatro mujeres por escuela secundaria. La edad promedio de los entrevistados es de 17 años y se encuentran en el último año de su proceso de escolarización secundaria.

Técnicas de producción y análisis de datos

La principal herramienta de producción de datos fue la entrevista en profundidad, por cuanto esta técnica de investigación social permite acceder a los significados que

8 El grupo socioeconómico al que pertenece el establecimiento sigue la clasificación del Simce: A (bajo), B (medio-bajo), C (medio), D (medio-alto) y E (alto). Cabe señalar que no existen establecimientos municipales que atiendan población escolar del estrato socioeconómico alto.

los actores sociales investigados construyen sobre los sentidos de la enseñanza media o secundaria pública en Chile.

El conjunto del material recolectado, al estar constituido (y expresado) por medio de palabras o lexemas y conceptos, hizo factible utilizar el modelo analítico propuesto por la semántica estructural (Greimas, 1971; Martinic, 1992, Piret, Nizet y Bourgeois, 1996). Ello permitió la identificación de las disyunciones u oposiciones semánticas de base sobre las cuales se articula globalmente el discurso de las y los jóvenes sobre el sentido de la enseñanza secundaria pública en Chile desde su experiencia escolar. Cabe recordar que la semántica estructural es una técnica de análisis lingüístico, es decir, se focaliza en aquello que los individuos dicen de la realidad y no de la realidad misma. Por ello, esta metodología de análisis es altamente apropiada para indagar sobre las configuraciones de sentido y la subjetividad de los estudiantes secundarios entrevistados.

Resultados de investigación

En términos globales, los resultados de esta investigación dan cuenta de la emergencia de un conjunto de significados respecto del sentido de la educación secundaria pública en Chile. Sintéticamente, se sostiene que en el discurso de los estudiantes que asisten a la escuela secundaria pública-municipal surgen algunos ejes semánticos que estructuran sus respectivas configuraciones de sentido. Dichos ejes de sentido son los siguientes: a) Eje semántico-temporal (presente/futuro); b) Eje semántico (sentidos globales de la enseñanza secundaria); c) Eje semántico (aportes de la enseñanza secundaria); d) Eje semántico-espacial (espacios de construcción de sentido). A continuación se describe el contenido discursivo de cada eje semánticos antes enunciados.

Presente y futuro: ejes semánticos en las configuraciones de sentido sobre la educación secundaria en Chile

El discurso de los estudiantes sobre el sentido de la enseñanza media emerge organizado en un eje semántico, que hemos definido como “temporal”, por cuanto se organiza en torno a un tópico central que alude a la distinción entre presente y futuro. Como se observa en los siguientes textos seleccionados; cuando a los entrevistados se les pregunta: “¿Cuál es el sentido de la educación secundaria para ti?” Su respuesta se construye basada en una clara disyunción temporal que opone presente y futuro de un modo radical:

El sentido de la enseñanza media es prepararte para el futuro, prepararte, prepararte pa’ la universidad si queris estudiar en la universidad y si no queris estudiar en la universidad dejarte con los conocimientos básicos que necesitai [sic] de educación, pa’ [sic] trabajar y no estar perdió [sic] en la vida, eso es pa’ mí la enseñanza media. Y la enseñanza básica es como prepararte pa’ la media, prepararte pa’ lo fuerte, pa’ lo que viene después. (E5, LC, S, Hombre, p. 11)

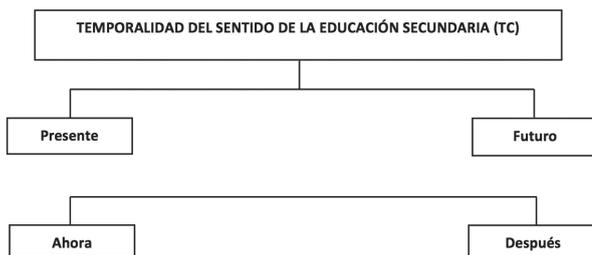
Es que a uno le entrega mucho la enseñanza media, aparte de conocimientos, te entrega mucha otras cosas, te da como el empujoncito ahora para seguir la vida después, porque cuando uno está en básica es para que tú empieces, pero ahora es para que tu salgas adelante y empieces la vida, o sea, se forme lo que va a ser tu vida después... (E2, LC, M, Mujer, p. 22)

En realidad el sentido para mí de la enseñanza media, es el sentido común que tienen todos los jóvenes, tengo que aprender, porque esta es la última parte, tengo que disfrutar porque si no voy a perder algo de mi vida, ya que estamos viviendo algo y hay que vivir el presente, uno no puede vivir un futuro ni un pasado. Yo estoy achacado porque tengo muchas cosas que hacer ahora, pero si pienso en el futuro me achaco más, por

eso yo digo que hay que disfrutar la enseñanza media en este momento, las cosas que pueda ver, que pueda tocar, sentir de mi enseñanza, recibirlas con alegría y eso es lo que yo siento de la enseñanza media (E6, LP, L, Hombre, p. 14).

De este modo, el discurso de los estudiantes sobre el sentido de la enseñanza media emerge organizado en torno a un eje semántico temporal que se expresa en las siguientes estructuras semánticas paralelas (gráfico 7.2).

Gráfico 7.2. Estructura semántica paralela sobre temporalidad



Fuente: Elaboración propia.

Sobre este eje temporal, las disyunciones presente/futuro; ahora/después sirven de elemento articulador y soporte desde el cual los estudiantes que asisten a los diferentes liceos municipales construyen los diversos sentidos de la enseñanza media.

Por ejemplo, cuando dicho discurso se apoya preferentemente en los términos *presente* o *ahora*, se destaca una dimensión temporal del sentido de la enseñanza media que se construye por el conjunto, experiencias, aportes y valoraciones actualizadas al momento presente, y que en consecuencia no necesariamente se proyectan hacia un tiempo futuro.

Desde esta perspectiva, la educación secundaria adquiere un sentido y un valor en el ahora, en el momento

presente. Tal como lo indica un estudiante en su reflexión (muy personal) pero muy expresiva de esta tendencia:

Por eso yo digo que hay que disfrutar la enseñanza media en este momento, las cosas que pueda ver, que pueda tocar, sentir de mi enseñanza, recibirlas con alegría y eso es lo que yo siento de la enseñanza media. (E6, LP, L, Hombre, p. 14)

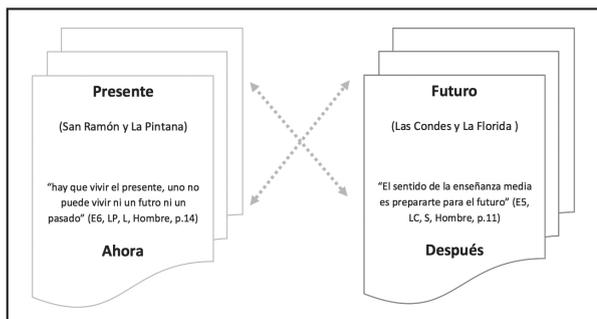
Lo anteriormente planteado nos muestra una valoración de la enseñanza secundaria como una etapa actual de vida, que es por sí misma relevante y significativa en el contexto global de su ciclo de vida.

A pesar de que lo dicho es valorado positivamente (y con matices diversos) por los estudiantes de todos los establecimientos, ellos se posicionan, con claridad, en uno u otro polo de la disyunción temporal presente/futuro ante la pregunta por el sentido de la enseñanza media; produciendo con ello, dos tendencias bien diferenciadas: una tendencia presentista (el sentido emerge y se valida en el aquí/ahora) que indica que la enseñanza media tiene un/os sentido/s que no se construyen o no se configuran polarizados hacia un momento futuro. La otra tendencia se manifiesta cuando los estudiantes enfatizan el término *futuro* o similares aludiendo a una dimensión del sentido de la enseñanza media que se proyecta hacia un tiempo desconocido e incierto, el cual es muy valorado y central en el discurso del segmento de estudiantes pertenecientes a liceos municipales considerados de estrato socioeconómico medio y medio-alto (La Florida y Las Condes, respectivamente) (gráfico 7.3).

Las estructuras semánticas que emergen en los textos analizados dan cuenta de una radical oposición entre presente y futuro. Esta disyunción madre es un espacio simbólico que constituye el soporte temporal desde el cual se construyen los diferentes sentidos sobre la ense-

ñanza secundaria. Esta disyunción temporal, a nuestro juicio, es una potente clave analítica que permite comprender el proceso de construcción de sentido que llevan a cabo los estudiantes en el contexto de una sociedad en mutación cultural.

Gráfico 7.3. Eje semántico temporal (presente/futuro)



Fuente: Elaboración propia.

Al respecto, diversos autores (Lechner, 2003; Elias, 2010) han señalado que la dimensión temporal ocupa un lugar central en los actuales procesos de cambio cultural. Estos cambios estarían marcados por la retracción o adelgazamiento del tejido institucional de la sociedad. En la base de estos procesos de retracción social y política habría un *repliegue temporal* que ha sido descrito del siguiente modo:

Vivimos en el presente como tiempo único: [...] simultaneidad creada por la globalización, la mediatización de la comunicación social, la velocidad de las imágenes y la realidad “en vivo”, la flexibilización del trabajo y la satisfacción inmediata del consumo [real o simbólico]. Estos cambios tienden a vaciar al principal andamiaje del tiempo largo: las instituciones. El tiempo lento de la institucionalidad parece obsoleto de cara al ritmo que la televisión y las encuestas de opinión imprimen al debate público. Frente al tiempo del mercado —la contingen-

cia—, el tiempo de la política sería el de la perspectiva [...] en realidad, la política —entre otras instituciones— se juega en el manejo del tiempo. (Lechner, 2005, p. 19)

Desde nuestra perspectiva, esta reflexión sobre el tiempo y la necesidad de su dominio en el campo político es perfectamente aplicable al campo educativo, sobre todo si consideramos lo planteado por Laïdi (2002), quien sostiene: “Sólo el dominio del tiempo permite a los hombres dejar de creer que son juguetes del azar. Sólo el dominio del tiempo les permite acceder a una forma de existencia donde ellos deciden colectivamente su destino” (Laïdi, 2002, p. 94).

De acuerdo al autor citado, sería tarea de la política contrarrestar la urgencia de la realidad inmediata mediante un tiempo histórico, es decir, con perspectiva de largo plazo. De este modo, la historicidad entrelaza discontinuidades y duración, experiencias aprendidas con horizontes de futuro. Estos horizontes no son proyecciones de metas ni planes a cumplir, más bien son “constructos” o apuestas acerca del sentido que atribuimos al trayecto realizado (o a una parte de él) y a las promesas de un mañana mejor. Visto así, hacer política (educativa) consiste en producir los horizontes de sentido que permiten a los actores sociales poner las cosas en perspectiva. A nuestro juicio, lo que ha sido planteado por varios autores (Laïdi, 2002, Lechner, 2005) para el campo de la política es perfectamente aplicable al campo educativo y, de manera específica, al ámbito del diseño de políticas públicas en educación.

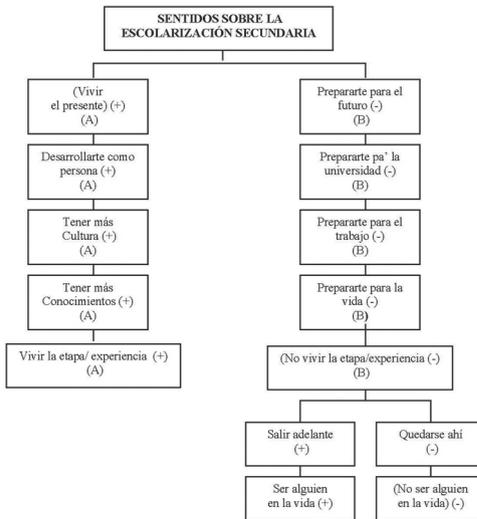
Desde una perspectiva de análisis complementaria, Makuc (2009), al analizar la noción de temporalidad entre estudiantes de un liceo público en la zona sur de Santiago, describe lúcidamente cómo las certezas e incertidumbres forman parte del discurso de los jóvenes en relación al

significado de futuro y su proceso de escolarización. Las certezas del presente no estarían vinculadas a condiciones objetivas o materiales (recursos económicos o sociales); sino que estas descansarían en la posibilidad de ser capaces de diseñar objetivos, recorridos y metas en pos de resolver ese enigma que es el tiempo (presente/futuro). De este modo, se puede observar que es en relación a la temporalidad de los procesos de escolarización secundaria que emergen los sentidos educativos subjetivos en toda su potencialidad. En cambio, cuando los estudiantes hablan de las incertidumbres en torno al futuro, inmediatamente reconocen y surgen las limitaciones objetivas que ofrece la realidad proyectada hacia un escenario que se desconoce. Dichas incertidumbres actuarían a modo de "pruebas sociológicas" (Martuccelli y Singly, 2012, p. 73) y se expresarían en riesgos de situarse bajo la línea de pobreza, vulnerabilidad frente a la droga y la delincuencia; lo cual desafía cotidianamente al sujeto y lo llama a distanciarse de manera subjetiva y lograr construirse como un actor de su propia experiencia escolar (y social).

Sentidos globales de la educación secundaria en Chile: ejes semánticos emergentes

Sobre el plano temporal antes descrito, emerge un segundo eje semántico que hemos denominado *los sentidos de la educación secundaria*. Este eje simbólico condensa diferentes niveles de análisis de la representación social sobre el sentido que construyen los estudiantes entrevistados y que pertenecen a los diferentes liceos municipales estudiados. A continuación se presentan las estructuras semánticas paralelas y jerarquizadas que dan cuenta de los sentidos globales construidos por los estudiantes en torno al sentido de la educación secundaria pública-municipal (gráfico 7.4).

Gráfico 7.4. Sentidos emergentes sobre la escolarización secundaria en Chile



Fuente: Elaboración propia.

En la disyunción anterior, el horizonte de sentido construido por los estudiantes está circunscrito a un tiempo presente desde donde emerge una serie de términos, objetos o realidades que enfatizan el sentido de la educación secundaria como un conjunto de oportunidades actuales, evidentes y valoradas positivamente por los estudiantes: “vivir el presente”, “tener más cultura”, “obtener información” y que se condensan en la unidad de significado “vivir la experiencia” (estudiantil). Por otra parte, en el polo B de las disyunciones se agrupan aquellos términos que enfatizan el sentido de la enseñanza media como un conjunto de posibilidades y desafíos para el futuro; pero cuyos resultados finales son inciertos: prepararte para el futuro, “prepararte pa’ la universidad”, ayudarte a obtener un trabajo estable y genéricamente “prepararte para la vida”.

Desde un punto de vista valorativo, los términos A tienden a consensuar una evaluación emocional positiva de la educación secundaria como una etapa importante o clave en la vida de los estudiantes entrevistados. Junto con ello, se destacan los múltiples aportes vivenciales y simbólicos que se realizan o actualizan en el presente (o mejor dicho en el corto plazo) en el plano formativo de los estudiantes que asisten y egresan de este nivel educativo secundario.

En el otro extremo, en el polo B de la oposición semántica, están los términos que expresan los sentidos de la enseñanza media en un escenario futuro; los cuales, pese a ser enunciados como desafíos personales altamente “deseados” por los estudiantes, están expresados en términos negativos y con un sesgo de duda e incertidumbre en relación con sus posibilidades concretas de consecución de dichos desafíos o expectativas hacia el futuro. De este modo, en diversos pasajes de los textos analizados se enuncia muchos aspectos débiles de la educación recibida, la mayoría de los cuales son percibidos como obstáculos presentes en el entorno sociocultural que dificultan “alcanzar lo que quiero”, es decir, la realización personal de los estudiantes de la enseñanza media municipal queda en entredicho.

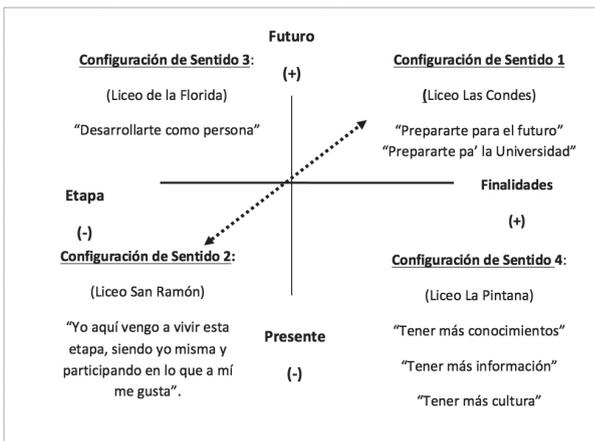
A continuación presentamos una estructura semántica cruzada que pone en interacción dos realidades semánticas-madres que sintetizan el proceso de construcción de sentido de los estudiantes de cuarto año de educación secundaria que asisten a liceos público-municipales, localizados en zonas o comunas de distintos estratos socioeconómicos del Gran Santiago, Chile.

Estructura semántica cruzada sobre el eje semántico “Los sentidos de la escolarización secundaria”

La estructura semántica propuesta se constituye de un eje semántico temporal (vertical) y un eje horizontal que se opone: etapa/fin, es decir, cuando los estudiantes se

representan o elaboran el sentido de la educación secundaria, lo evalúan ya sea como una etapa por la cual se debe transitar obligatoriamente y, por otra parte, el sentido se construye en torno a las finalidades de la experiencia escolar y de la propia escuela, las que se realizan en un escenario futuro de largo plazo (gráfico 7.5).

Gráfico 7.5. Configuraciones de sentidos sobre la educación secundaria en Chile



Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro anterior se muestra la intersección de dos tipos de realidades madres que emergen en el discurso de los estudiantes que asisten a escuelas secundarias públicas: el eje temporal, expresado en la tensión presente-futuro y el eje semántico "Los sentidos de la enseñanza media" y que se expresa en la disyunción "Vivir la etapa" vs. "Alcanzar lo que quiero" (las finalidades).

Al cruzar estos dos ejes se articulan los cuatro modos de vivir la experiencia escolar secundaria y que dan origen a las siguientes configuraciones de sentido sobre la educación secundaria en Chile. En la "Configuración de sentido 1", el sentido emerge con una orientación clara al futuro

y es explicitada en demandas específicas que se le hacen los jóvenes a la educación secundaria pública (“prepararte pa’ la universidad”, “prepararte pa’l trabajo”, etc.). En el polo opuesto, surge la “Configuración de sentido 2”, la cual revela un sentido construido en torno al presente y como necesidad existencial de vivenciar la experiencia escolar secundaria. Desde esta configuración de sentido, el aporte principal que la enseñanza media les hace a los jóvenes es en términos de sociabilidad, de reconocimiento y de canalización de sus necesidades de construcción de identidad juvenil.

En este punto, existe una gran coincidencia con los resultados de otros estudios (Salinas y Franssen, 1997, p. 42) que evidencian que esta tendencia manifiesta la incapacidad del liceo o la escuela de constituirse en un espacio propiamente educativo, que acoja la sociabilidad juvenil sin dejarse desbordar por ella. Por su parte, la “Configuración de sentido 3” se construye de cara al futuro; pero lo que fundamentalmente dota de sentido a su experiencia escolar media es la promesa y realidad de “desarrollarte como persona”; lo cual incluye demandas y expectativas de orden más valórico y formativo. Adquirir conocimientos instrumentales (útiles para el futuro) sería algo que llegaría en segundo plano. En consecuencia, los logros académicos, en el liceo municipal, son representados por los sujetos como resultado directo del esfuerzo personal que cada uno de los estudiantes le pone a la tarea de aprender.

Finalmente, la “Configuración de sentido 4”, expresa un modelo simbólico sobre el sentido que se forma en torno a una de las dimensiones claves de la experiencia escolar y de las funciones de la escuela; como lo es la demanda de formación del sujeto, donde lo relevante para los estudiantes es “tener más información”, “tener más cultura”, “tener más sociabilidad”, entre otros sen-

tidos más concretos (aprender a hablar, aprender a conversar, desenvolverse ante los demás, etc.). Todo esto permite al alumno alcanzar lo que cada uno verdaderamente quiere, es decir, realizarse como persona y fundamentalmente “salir adelante”. Las cuatro tendencias descritas permiten sostener la existencia de cuatro tipos de modelos simbólicos de construcción del sentido de la educación secundaria público-municipal en Chile y que se sintetizan en la tabla 7.4.

Tabla 7.4. Configuraciones de sentidos sobre la educación secundaria en Chile

Configuración de sentido 1: El sentido de la enseñanza media es *prepararte para el futuro*.

Configuración de sentido 2: El sentido de la enseñanza media es *formarte como persona*.

Configuración de sentido 3: El sentido de la enseñanza media es *tener más cultura*.

Configuración de sentido 4: El sentido de la enseñanza media es *vivir la experiencia*.

Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que, pese a que cada una de estas representaciones sobre el sentido se desarrollan al interior de un tipo de liceo analizado, no significa que correspondan absolutamente con los discursos de todos los estudiantes de ese liceo en particular; por ello, más bien nos parece razonable sostener que los 32 estudiantes entrevistados se agrupan en cuatro tipos “ideales” de representación sobre el sentido, las cuales pueden coexistir (y de hecho coexisten) al interior de un mismo liceo e incluso al interior de una misma sala de clases.

En consecuencia, dichos sentidos generales más que correlacionarse directamente y linealmente con un tipo de liceo municipal perteneciente a un estrato socioeconómico

específico (bajo, medio-bajo, medio y medio-alto) dan origen a tendencias o figuras de sentido en torno a las cuales se polariza el discurso (y la acción) de los estudiantes y que coexisten al interior de un mismo liceo público-municipal, e incluso de una misma aula de clases.

Las representaciones sociales sobre el sentido de la enseñanza media identificadas en el cuadro anterior están organizadas a partir de diversas estructuras semánticas, paralelas y cruzadas, las cuales cumplen la función de dar forma al rico contenido informacional manifestado en el discurso de los estudiantes secundarios en la región metropolitana de Santiago de Chile.

Conclusiones

En el contexto de los profundos cambios socioeconómicos, sociopolíticos y socioculturales de las sociedades contemporáneas, se producen simultáneamente complejas transformaciones representacionales a nivel de la subjetividad de los sujetos socioeducativos entre las y los jóvenes, en sus representaciones sobre el conocimiento, las escuelas, las familias, el trabajo y las identidades socioculturales, entre otros tópicos. Por ello, las reflexiones propuestas a continuación pretenden contribuir a resituar la pregunta por las configuraciones de los sentidos y las subjetividades en torno a los procesos de escolarización secundaria (obligatoria, masiva y segmentada) chilena en los inicios del siglo XXI. En este marco, es posible observar la manifestación de fuertes tensiones entre los fenómenos de globalización y los procesos de construcción de identidad sociales y culturales localmente situados. A partir de ello, es importante explorar en la pluralidad de sentidos educativos que adquieren los procesos de escolarización secundaria para los diferentes actores educativos en Chile y América latina

En este complejo escenario socioeducativo, sostenemos que la emergencia de nuevas configuraciones de sentido y subjetividades sobre la educación secundaria pública en Chile, se expresa en nuevas representaciones que constituyen elementos mediadores entre la experiencia escolar de los estudiantes y las políticas educativas implementadas (a escala global y local). Al respecto, nuestra investigación ha identificado y descrito un conjunto de representaciones sobre los sentidos educativos de la escolarización secundaria: (1) *prepararte para el futuro*; (2) *desarrollarte como persona*; (3) *tener más cultura* y (4) *vivir la experiencia/etapa*. En este contexto, se sostiene que el sentido que los jóvenes construyen en torno a la enseñanza secundaria chilena se manifiesta en configuraciones simbólicas que pueden estar mediando su experiencia escolar al interior de los establecimientos a los que asisten cotidianamente; obstaculizando o facilitando con ello el logro de una educación secundaria con alta relevancia social (y personal), alta calidad académica y con resultados de aprendizaje que contribuyan significativamente a una inserción de los jóvenes en los diferentes planos de la vida social contemporánea.

Por otra parte, esta diversidad de configuraciones de sentido identificadas en el presente estudio corresponden parcialmente con lo que Kessler (2002) denomina una experiencia escolar fragmentada en la escuela secundaria argentina, es decir, la existencia al interior de un mismo nivel educativo de diversos modos de vivir y experimentar los procesos de escolarización obligatoria. Por ello, y en el marco de este proceso de fragmentación de la experiencia escolar, es posible sostener que el proceso de construcción de sentido de la educación secundaria pública en Chile se encuentra igualmente fragmentado. Para el caso de la escuela secundaria argentina, emergen tres configuraciones de sentido: a) como obligación social

(y jurídica) de asistir a la enseñanza media; b) como la posibilidad estratégica de acceder a mejores condiciones de vida; y c) como amor al conocimiento y al aprendizaje (Tenti, 2000, p. 10). Como señala este mismo autor; estas tres disposiciones ideales típicas descritas por la literatura no están aleatoriamente distribuidas en la población, sino que, por el contrario, son el producto de un conjunto de factores interrelacionados. Entre ellos, cabe mencionar los factores culturales, las trayectorias educativas individuales y el lugar que ocupan las personas en la estructura social respectiva.

Finalmente, resulta relevante reconocer que la pluralidad de sentidos que emergen desde la experiencia escolar de los estudiantes que actualmente asisten a la educación media en Chile, pueden potenciar las políticas educativas dirigidas a este nivel educativo y promover su posterior integración, tanto en el diseño como en su implementación y renovación. Dichas acciones de mejoramiento enfrentan en la actualidad una paradoja central identificada en el discurso de los estudiantes. Por una parte, si la escuela secundaria tiene como principal sentido el *prepararte para el futuro*, los bajos resultados de aprendizajes de la escuela pública latinoamericana actual amenazan gravemente el cumplimiento de dicho sentido originario destacado por los propios jóvenes estudiantes en sus discursos. Desde otro ángulo, uno de los desafíos más importantes para la educación pública secundaria en el Chile actual es fortalecer su sentido democrático y ciudadano, garantizando con ello un más amplio acceso a los derechos sociales y educativos por parte de las juventudes escolarizadas latinoamericanas.

Referencias

- Araujo, K. y Martucelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos* [Tomo I. Neoliberalismo, democratización y lazo social]. Santiago: LOM.

- Baeza, J. (2001). *El oficio de ser alumno en jóvenes de liceo de sector popular*. Santiago: Universidad Católica Raúl Silva Henríquez.
- Baeza, J. (Diciembre, 2005). Estudiantes de enseñanza media: ni mejores ni peores, sólo diferentes. En *Calidad en la educación 23*. Santiago: Consejo Superior de Educación.
- Bajoit, G. (2003). *Todo cambia. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. Santiago: LOM.
- Bellei, C. (Trimestre 3, 1995) Los debates sobre educación media chilena en el siglo xx (1910-1973). *Estudios Sociales, 85*.
- Bellei, C. (2003). Veinte años de políticas en educación media en Chile: 1980-2000. De la autorregulación del mercado al compromiso público. En L. Cariola, C. Bellei y I. Nuñez, *Veinte años de políticas en educación media*. Santiago: Unesco-IIPE.
- Bellei, C., y González, P. (2010). Educación y competitividad en Chile. Recuperado de:
www.navarro.cl/web/educacion/docs_comision/Educacion_General/pablo_gonzalez_educacion_y_competitividad.pdf
- Berger Filho, R. (2002). Buscando un nuevo sentido para la educación escolarizada. En Unesco (2002), *¿Qué educación secundaria para el siglo XXI?* Santiago: Unesco/OREALC.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós Studio.
- Botero, P., y Ospina, F. (2008). Constitución de sentido: una aproximación desde la sociología del conocimiento. En P. Botero (comp.), *Representación y ciencias sociales*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Braslavsky, C. (org.) (2001). *La educación secundaria, ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: IIPE/Unesco/Santillana.
- Cariola, L., y Cox, C. (1990). La educación de los jóvenes: crisis de relevancia y calidad de la educación media. En varios

- autores, *Los jóvenes en Chile hoy*. Santiago: CIDE/Cieplan/PSI PIRQUE/Sur).
- Cariola, L., Bellei, C., Nuñez, I. (2003). *Veinte años de políticas en educación media*. Santiago: Unesco-IIPE.
- Comte-Sponville, A. (2003). *Diccionario filosófico*. Madrid: Paidós.
- Cordova, C. (2001). Sentido y sin sentido. En *Impresiones y Ocur-rencias*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Cordova, C. (2004). *Verdad y sentido en La crisis de Husserl*. San-tiago: RIL Editores.
- Cruz, N. (2002). *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876. (El Plan de Estudios Huma-nistas)* Santiago: Dibam/PIIE/Cidba.
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Capce (2006). *Informe final. Consejo Asesor Presidencial para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Cepal (2000). *Panorama social de América Latina 1999-2000*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Cepal (2008). *Juventud y cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Cepal (2011). *Panorama social de América Latina 2011*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Dubet, F. (1991). *Les Lycéens*. París: Éditions du seuil.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. París: Éditions du seuil.
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, 37, 511-535.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Elias, N. (2010). *Sobre el tiempo*. México: FCE.

- Eyzaguirre, L. y Fontaine, B. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Eyzaguirre, B. (2010). Hacia reformas de segunda generación en educación. En *Puntos de referencia 327*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Ferreira, H. (2006). *Transformación de la educación media en la Argentina. Tensiones y conflictos en el diseño e implementación en la Provincia de Córdoba. Argentina*. Buenos Aires: Editorial Universidad Católica de Córdoba.
- Flecha, R., y Tortajada, I. (2004). Retos y salidas educativas en la entrada del siglo. En F. Imbernón (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Grao.
- Flores, L. (2001). El sentido de la Educación y las transformaciones antropológicas del mundo moderno. Primera aproximación al fenómeno de la violencia en el contexto escolar. *Pensamiento Educativo*, 28.
- Frigerio, G. (2002). Entre la repetición y la ocasión de lo nuevo. El derecho a inventar otra cosa. En Unesco (2002), *¿Qué educación secundaria para el siglo XXI?* Santiago: Unesco/OREALC.
- García-Huidobro, J. (2010). *Para hacer pública la educación pública*. Recuperado de: http://www.cide.cl/mailling/textos_completos/Para_hacer_publica_JEDO.pdf
- Gimeno, J. (1998). *Los poderes inestables de la educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2001). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Greimas, A. (1971). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- Guell, P. (2002). La señora María y las políticas públicas: el rol del sentido colectivo. En Fondo de Solidaridad e Inversión Social (Fosis), *Hoy es mi tiempo: una ventana a la esperanza*. Santiago: Autor.
- Hopenhayn, M. (2003) La educación ante los cambios culturales de fin de siglo. En J. Ruz, y F. Coquelet (Eds.), *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Santiago: Ministerio de Educación.

- Hopenhayn, M. (2005). Sentidos de la educación. *Revista de educación*, 317.
- Holzappel, C. (2005). *A la búsqueda del sentido*. Santiago: Editorial Sudamericana.
- Huergo, J. (2004). La formación de sujetos y los sentidos político-culturales de comunicación/educación. En M. Laverde, G. Daza y M. Zuleta (eds.). *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Universidad Central-Siglo del Hombre Editores.
- Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas. Y la fenomenología trascendental*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Injuv (2009). *VI Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago: Ministerio de Planificación.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Laïdi, Z. (2002). *Le sacre du present*. París: Hachette.
- Lechner, N. (2005). ¿Cómo reconstruimos un nosotros? *Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano*, 6(15).
- Macedo, B. y Katzkowicz, R. (2002). Repensando la educación secundaria. En *Educación secundaria: un camino para el desarrollo humano*. Santiago: Unesco/OREALC.
- Makuc, I. (2009). *Significación de futuro: una aproximación desde el discurso de estudiantes secundarios de la comuna de San Ramón* (Tesis para optar al grado de magíster en Antropología y Desarrollo). Universidad de Chile, Santiago.
- Martinic, S. (1992). *Análisis estructural: presentación de un método para el estudio de lógicas culturales*. Santiago: Centro de Investigación Desarrollo de la Educación.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Martuccelli, D., y Singly, F. (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago: LOM.
- Mayol, A. (2012). *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Santiago: LOM.
- Merleau-Ponty, M. (1970). *Lo visible y lo invisible*. Barcelona: Seix-Barral.

- Mineduc (1994). *Fundamentos, estrategias y componentes del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc (2001). *Informe preliminar de cierre del programa MECE Media*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc (2009). *Indicadores de la educación en Chile 2007-2008*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Mineduc (2010). *Informe final: primera etapa. Propuestas para fortalecer la formación docente en el sistema escolar chileno*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Mineduc (2011). *Informe final: segunda etapa. Fortalecimiento de la institucionalidad pública*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Mineduc (Junio, 2013a). Chile en el panorama educacional internacional OCDE: avances y desafíos. *Serie Evidencias*, 2(18).
- Mineduc (Junio, 2013b). *Estadísticas de la educación 2013*. Santiago: Centro de Estudios Ministerio de Educación.
- Molina, W. (2008). Sentidos de la enseñanza media desde la experiencia escolar de estudiantes de liceos municipales. *Estudios Pedagógicos*, 34(1).
- Molina, W. (2011). Identidad regional en Magallanes, sus expresiones simbólicas y territoriales. *Magallania*, 39(1).
- Molina, W. (2013). Juventudes escolarizadas, sentidos y metáforas sobre el liceo público municipal en el Chile contemporáneo. *Última Década*, 1(38).
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación. Chile*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- OCDE (2006). *Evaluación Educativa*. en <http://www.oei.es>.
- OCDE (2010). Resultados PISA 2009. Recuperado de: <http://iaqse.caib.es/documents/aval2009-10/pisa2009-informe-espanol.pdf>
- Ottemberger, A. (2000). *Estudios de casos en la investigación social*. Santiago: Universidad Tecnológica Metropolitana.
- PNUD (2002). *Desarrollo humano en Chile. Nosotros los chilenos: un desafío cultural*. Santiago de Chile: Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo.

- Salinas, A., y Franssen, A. (1997). *El zoológico y la selva. La experiencia cultural de los jóvenes de fin de siglo*. Santiago: Centro de Investigación Desarrollo de la Educación.
- Sobrero, V. (2011). Configuraciones de sentido en torno a la educación pública en Chile. Análisis de las continuidades y desplazamientos de sentido en torno a la educación pública, en los discursos de la política educativa a partir de 1990 (Tesis doctoral). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: Unesco.
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Piret, A., Nizet, J., y Bourgeois, E. (1996). *L'Analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Unesco (2002a). *¿Qué educación secundaria para el siglo XXI?* Santiago: Unesco/OREALC.
- Unesco (2002b). *Educación secundaria un camino para el desarrollo humano*. Santiago: Unesco/OREALC.
- Unesco (2012). *Informe regional de monitoreo del progreso hacia una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe (1999-2000)*. Santiago: Unesco-EPT.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weinstein, J. (2002). Educación e integración social: una visión desde la práctica de las políticas educativas. En Fondo de Solidaridad e Inversión Social (Fosis), *Hoy es mi tiempo: una ventana a la esperanza*. Santiago: Autor.





Siglas y acrónimos

CAPCE	Comprehensive Advanced Palliative Care Education
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CICE	Centro de Investigación en Calidad de la Educación
CIEPLAN	Corporación de Estudios para Latinoamérica
CINDE	Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CNA	Consejo Nacional de Acreditación
COLCIENCIAS	Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación
ENSV	Escuela Normal Superior de Villavicencio
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
INJUV	Instituto Nacional de la Juventud
LAPOP	Latin American Public Opinion Project
MINEDUC	Ministerio de Educación de Chile
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OIJ	Organización Iberoamericana de Juventud
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	Organización No Gubernamental
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PISA	Programme for International Student Assessment
PLANEDH	Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos



PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
RIES	Red Internacional de Ecología de los Saberes
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]



Este libro fue compuesto en caracteres
de la familia Corbel 10 puntos, interlineado 13 puntos,
impreso en Buenos Aires, Argentina, 2014, con un tiraje de
700 ejemplares.



“El libro que intentamos introducir con este escrito contiene y expresa los desafíos, las deudas y las contradicciones que atraviesan a la educación en nuestra América Latina. En su conjunto, constituye un volumen que nos convoca a analizar las encrucijadas y los desafíos de la educación latinoamericana y, al mismo tiempo, nos alienta a repensar la educación como constructora de democracia y ciudadanía; como espacio para el desarrollo de sujetos autónomos y de sujetos de derecho; como ámbito propicio para pensar los procesos de reconstitución de lo colectivo, del nosotros y nosotras”.

Fernanda Saforcada y Héctor Fabio Ospina

Compiladores



CLACSO



**El Colegio
de la Frontera
Norte**



9 789877 220445