

< 12

Énfasis

{ ESCUELA Y EDUCACIÓN SUPERIOR: TEMAS PARA LA REFLEXIÓN }

Editora

Bárbara García Sánchez

Autores

Ángela Adriana Rengifo Correa

Diego H. Arias Gómez

Nathalia Martínez Mora

Giovanny Castañeda Rojas

Luis Fernando Velásquez León

Diana Gil Chaves

Luisa Fernanda Rodríguez Valbuena

Carlos Alberto Molina Gómez

Orfa Garzón Rayo

Doctorado
Interinstitucional
en Educación

DIE

Universidad
del Valle

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL



Énfasis

*Libros de los énfasis del Doctorado
Interinstitucional en Educación*





Escuela y educación superior : temas para la reflexión / Bárbara
Yadira García Sánchez... [et al.]. -- Bogotá : Universidad
Distrital Francisco José de Caldas, 2015.

246 páginas ; 24 cm.

ISBN 978-958-8897-45-5

1. Sociología de la educación 2. Educación superior -
Investigaciones 3. Currículo 4. Pedagogía crítica 5. Violencia en
la educación I. García Sánchez, Bárbara Yadira.

370.11 cd 21 ed.

A1483027

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Énfasis

*Libros de los énfasis del Doctorado
Interinstitucional en Educación*

Escuela y educación superior: temas para la reflexión

Editora

Bárbara García Sánchez

Autores

Ángela Adriana Rengifo Correa

Diego H. Arias Gómez

Nathalia Martínez Mora

Giovanny Castañeda Rojas

Luis Fernando Velásquez León

Diana Gil Chaves

Luisa Fernanda Rodríguez Valbuena

Carlos Alberto Molina Gómez

Orfa Garzón Rayo

*Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Bogotá, Colombia, 2015*



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Comité Editorial Interinstitucional-CAIDE

Carlos Javier Mosquera Suárez
Director Nacional

Alexander Ruiz
Coordinador DIE, Universidad Pedagógica Nacional

Sandra Soler Castillo
Directora DIE, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Jaime Humberto Leiva
Coordinador DIE, Universidad del Valle

Comité Editorial-CADE
Sandra Soler Castillo
Presidenta CADE

William Manuel Mora Penagos
Representante grupos de investigación: Interculturalidad, Ciencia y Tecnología-INTERCITEC, y del Grupo Didáctica de la Química-DIDAQUIM, del Énfasis de Educación en Ciencias.

Carlos Arturo Guevara Amórtegui
Representante de los grupos de investigación: Moralia, Estudios del Discurso, Filosofía y Enseñanza de la Filosofía, Grupo de investigación Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas-GIIPLyM y Jóvenes, Culturas y Poderes, del Énfasis de Lenguaje y Educación.

Martin Eduardo Acosta Gempeler
Representante de los grupos de investigación: Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas GIIPLyM, Matemáticas Escolares Universidad Distrital-mescud y Edumat, del Énfasis de Educación Matemática

Bárbara García Sánchez
Representante del grupo de investigación Formación de Educadores, del énfasis de Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada

Carlos Javier Mosquera Suárez

*Rector (E)
Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Giovanni Rodrigo Bermúdez Bohórquez
*Vicerrector Académico
Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

ISBN Impreso: 978-958-8897-45-5
ISBN Digital: 978-958-8897-46-2

© U. Distrital Francisco José de Caldas

Preparación Editorial

*Doctorado Interinstitucional en Educación
Sede U. Distrital Francisco José de Caldas
<http://die.udistrital.edu.co>*

Elban Gerardo Roa Díaz

*Asistente editorial
eventosdie@udistrital.edu.co*

Fondo de publicaciones

*U. Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 No. 34 - 37
PBX: (57+1) 3239300, ext.6201
publicaciones@udistrital.edu.co*

Revisión de estilo, diseño e impresión

*Fundación Común Presencia
Cra 11 No. 61 - 35 (401)
Tel: 249 5782. Bogotá.*

Prohibida la reproducción total o parcial de la presente obra por cualquier medio sin permiso escrito de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Bogotá, Colombia, 2015

CONTENIDO

Presentación. Bárbara García Sánchez	11
I. Escuela, currículo y política	15
<i>Examen, premio y castigo: el gobierno de los niños en las escuelas de finales del siglo XIX en Colombia.</i> Ángela Adriana Rengifo Correa	17
Introducción	17
El gobierno de los niños y la disciplina	17
Prácticas en las escuelas: certámenes, premios y castigos	19
Tensiones frente al gobierno de los niños en los discursos sobre los certámenes, premios y castigos	27
Las notas y los exámenes en el gobierno de los niños	37
Conclusión	38
Bibliografía	39
 <i>Identidad nacional y escuela en Colombia: ¿Un cruce necesario?</i> Diego H. Arias Gómez	43
La escuela al servicio de la nación	44
¿La nación al servicio de la escuela?	49
Conclusiones	56
Bibliografía	57
 <i>Ciencias sociales, epistemología y ciencias sociales escolares: relaciones y problematizaciones.</i> Nathalia Martínez Mora	61
Introducción	61
Construyendo el problema de estudio: epistemologías de las ciencias sociales y la configuración de una disciplina escolar	62
¿Cómo comprender y abordar el problema?: perspectivas de lectura y de análisis	67
Un programa de investigación emergente: la historia de las disciplinas y de los saberes escolares	68
Fuentes epistemológicas que soportan el enfoque genealógico-arqueológico	70
La epistemología de las ciencias sociales en el orden del saber moderno	77
Hacia una definición de las ciencias sociales escolares	81
Bibliografía	84
 II. Escuela y violencia	87
<i>Violencia simbólica, práctica pedagógica y lenguaje: configuración del maltrato en la interacción profesor-estudiante.</i> Giovanni Castañeda Rojas	89

Introducción	89
Espacio social y campo escolar: una mirada de la escuela	90
Violencia simbólica y campo escolar	94
Violencia simbólica, práctica pedagógica y lenguaje	96
Violencia escolar	99
Maltrato escolar en el contexto colombiano y políticas educativas	102
Configuración del maltrato escolar	103
Naturaleza del maltrato escolar	105
Clima escolar y el clima de aula	106
Malestar escolar	109
Conclusiones	111
Bibliografía	112
<i>Violencia escolar y vulneración de derechos de la población infanto-juvenil. Fernando Velásquez León</i>	117
Introducción	117
Campo escolar	118
Escuela	120
Agentes en el campo escolar	122
Capitales en juego en el campo escolar	123
Habitus y prácticas de los agentes en el campo escolar	125
Violencia simbólica en el contexto escolar	126
Violencia escolar	127
Percepciones de la violencia escolar	130
Clima escolar	133
Niños, niñas y adolescentes: De objeto de protección a sujetos de derechos	134
La percepción de los jóvenes	137
Formación ciudadana y participación social	138
Luchas generacionales –visión tutelar	140
La violencia escolar como vulneradora de los derechos de la población infantil y juvenil	141
Conclusiones	143
Bibliografía	144
III. Formación de maestros y pedagogías críticas	149
<i>La formación de los docentes de matemáticas en Colombia.</i>	151
<i>Diana Gil Chaves</i>	
Introducción	151
Formación vs. capacitación, orientaciones fundamentales de los programas de formación de docentes	152

La época de la colonia se caracteriza por dos aspectos: uno la ausencia de interés en la educación y en la formación del maestro y dos el inicio del interés por el estudio de la matemática en Colombia	153
Entre maestros capacitados en el método lancasteriano y formar maestros para el nuevo proyecto de Nación	155
La Escuela Normal Superior un proyecto de “formación” de maestros de primaria y/o profesores licenciados para secundaria	158
La capacitación de los maestros una forma de hacer posibles la implementación de la tecnología educativa y de la matemática moderna	161
La diversidad en la formación de los profesionales de la educación como producto de la autonomía universitaria	165
Reflexiones finales	167
Bibliografía	169
<i>Educación en ingeniería industrial en Colombia desde las pedagogías y didácticas críticas. Luisa Fernanda Rodríguez Valbuena</i>	171
Introducción	171
Ingeniería Industrial como campo de saber	172
Aprendizaje Afectivamente Crítico	178
Resultados	183
Análisis de resultados y conclusiones	185
Bibliografía	189
IV. Educación superior	193
<i>Diagrama managmerial. Carlos Alberto Molina Gómez</i>	195
Introducción	195
Punto de partida	195
Problematización	199
Hipótesis del continuismo histórico, mercadización, imperialismo, corporatización y sustancialización	208
“Diagrama managmerial”	211
In conclusiones	214
Bibliografía	215
<i>Sobre el porqué de los trayectos en la tensión currículo / investigación. Orfa Garzón Rayo</i>	219
La investigación y el surgimiento de las universidades pedagógicas en Colombia	219
Trayecto, apuesta para leer la tensión currículo / investigación	223

Condiciones de posibilidad del educar en tiempo presente.	231
A modo de pausa	238
Bibliografía	239
<i>Sobre los autores</i>	243

PRESENTACIÓN

Este libro presenta avances de proyectos de tesis doctorales del Énfasis de Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Valle.

El libro se articula en cuatro partes: Escuela y currículo; Escuela y violencia; Formación de maestros y pedagogías críticas y Educación superior.

I. Escuela, currículo y política

Este apartado se inicia con el capítulo titulado “Examen, premio y castigo: el gobierno de los niños en las escuelas de finales del siglo XIX en Colombia” escrito por Ángela Adriana Rengifo Correa. El texto desarrolla un momento de tensión en la historia de la educación colombiana cuando aparecen otros modos de gobernar a los niños en las escuelas. El castigo físico y cruel, va siendo reemplazado por los estímulos de honor y, especialmente, por los exámenes. Se presentan fuentes que corresponden a las prácticas escolares y las tensiones presentes en algunos discursos como manuales pedagógicos, prensa de instrucción junto a las reflexiones de algunos maestros sobre el tema. Este trabajo se encuentra en el marco de la historia conceptual y la historia de las prácticas discursivas.

A continuación, se desarrolla el capítulo “Identidad nacional y escuela en Colombia: ¿Un cruce necesario?” escrito por Diego H. Arias Gómez. El escrito profundiza un estado de la cuestión sobre la producción investigativa en el tema de la identidad nacional y la construcción de nación en relación con la escuela, desde principios del siglo XX hasta el tiempo presente. El escenario de abordaje es el contexto colombiano, aunque con algunas remisiones a la realidad latinoamericana, particularmente Argentina. Aquí se expone la importancia que tomaron en la dinámica escolar los discursos nacionalistas, románticos y esencialistas respecto a la nación propia durante buena parte del siglo, hasta aproximadamente la década del ochenta.

Termina este apartado con el capítulo titulado “Ciencias sociales, epistemología y ciencias sociales escolares: relaciones y problematizaciones” escrito por Nathalia Martínez Mora. Este capítulo analiza las relacionadas entre las epistemologías de las ciencias sociales e importancia en la escolaridad colombiana en el período comprendido entre 1936 y 1994. El texto se compone de dos partes. En la primera se presenta el contexto social-educativo y las condiciones históricas que indagan por las relaciones que se establecieron entre la epistemología de las ciencias sociales y la configuración de las ciencias sociales esco-

lares en Colombia. En la segunda parte, se muestran las perspectivas analíticas, teóricas y conceptuales que orientaran el desarrollo del mismo, enmarcadas en el enfoque genealógico arqueológico, como un estudio de carácter histórico.

II. Escuela y violencia

El segundo apartado está dedicado al análisis de las relaciones de violencia en la escuela contemporánea. Inicia esta parte el capítulo titulado “Violencia simbólica, práctica pedagógica y lenguaje: configuración del maltrato en la interacción profesor-estudiante” escrito por Giovanni Castañeda Rojas. El texto analiza el contexto histórico en el que surgen los estudios sobre la violencia en la escuela y las primeras categorías utilizadas para su análisis y comprensión; expone las nuevas formas de violencia en la escuela contemporánea como otras formas que no son las que muestran los medios de comunicación, ni las que denuncia la escuela, pues se trata de una violencia silenciosa, legitimada y naturalizada. En esta perspectiva, se asume el maltrato escolar, desde las interacciones entre profesores y estudiantes a través de las prácticas pedagógicas, mediadas por el lenguaje y desde el enfoque de violencia simbólica desarrollado por Pierre Bourdieu.

Finaliza este apartado, el capítulo sobre ‘Violencia escolar y vulneración de derechos de la población infantil y juvenil’, escrito por Luis Fernando Velásquez León. El texto analiza el campo escolar y las dinámicas que en él se presentan en relación con la violencia escolar y la vulneración de derechos de la población escolarizada. En el campo escolar se juegan relaciones de poder entre docentes, padres de familia y estudiantes, quienes evidencian en sus prácticas y representaciones, entre otras, resistencias al nuevo status social y político como sujetos de derechos de niños, niñas y adolescentes. Dichas resistencias, se presentan en la escuela a través de relaciones de violencia que vulneran los derechos de la población escolarizada por ejemplo a través de la exclusión. Prácticas y representaciones de la violencia en la escuela, colocan como centro de observación a la institución educativa, la cual se ha venido reconfigurado en las últimas décadas tanto por la multiplicidad de funciones que se le han impuesto como por el reposicionamiento de niños/niñas y adolescentes como sujetos de derechos, reevaluando las relaciones de autoridad, disciplina y obediencia.

III. Formación de maestros y pedagogías críticas

El tercer apartado comienza con el capítulo sobre “La formación de los docentes de matemáticas en Colombia”, escrito por Diana Gil Chaves¹. En este texto

1. Diana Gil Chaves, es doctoranda, del Énfasis de Matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

se responde a la pregunta sobre ¿cómo ha sido la formación de los docentes de matemáticas en Colombia? Pregunta amplia y compleja que se aborda a partir del estudio de textos históricos y textos de autores que han indagado sobre la historia de la educación en nuestro país. La tesis fundamental para dar respuesta a la pregunta planteada es que la formación de docentes de matemáticas en Colombia, ha estado marcada por la tensión entre formar y capacitar.

Finaliza este apartado, el capítulo titulado “Educación en Ingeniería Industrial en Colombia desde las pedagogías y didácticas críticas”, escrito por Luisa Fernanda Rodríguez Valbuena. En él se plantea que la Ingeniería Industrial parece surgir como profesión antes de que se institucionalizara como plan de estudios en las Facultades universitarias pero no surge como un campo de saber específico. Para demostrarlo se parte de dos supuestos: el primero es que los procesos de modernización y la forma como se configuraron, a partir de nuevas formas de racionalidad económica creadas con el modelo del desarrollo, hicieron necesaria la aparición de la Ingeniería Industrial como disciplina en las Facultades de Ingeniería. El segundo, es que es posible configurar discursos alternos para este campo en Colombia a partir de la relevancia que ha tomado en estos últimos tiempos, la promoción del pensamiento crítico en la educación en ingeniería, desde el entendido de que la ingeniería al moverse en la intersección entre lo social y lo técnico debería adecuar los conocimientos técnicos a los contextos económicos, políticos y culturales en los que se aplique.

IV. Educación superior

El último apartado reflexiona sobre la educación superior en Colombia. En el capítulo “Diagrama managmerial” escrito por Carlos Alberto Molina Gómez, se presenta un avance de la hipótesis de la investigación “Universidad: dirección global, gestión local”. La hipótesis *diagrama managmerial* describe cómo relaciones de diferente naturaleza que siguen varias direcciones y urgencias (propósitos específicos) en un determinado momento histórico posibilitan la emergencia de prácticas de dirección de la universidad. Prácticas de dirección como administración de la vida que **dispone, determina, ordena**, regula flujos de poderes² dentro de y entre ámbitos de la vida cotidiana. La tesis sugiere que gracias a dicho diagrama se cruzan dentro de y entre ámbitos de la vida cotidiana subjetividades y aparatajes industriales, financieros, comerciales, de comunicación, informacionales y educativos. Así, la dirección de la universidad no se explica solamente desde el continuismo de la política en la vida (explicación continuista de la historia), o desde el imperialismo (exportación), o desde el totalitarismo del mercado sobre la vida sino también desde el *diagrama managmerial* que abarca toda la vida cotidiana. El diagrama en tanto es

2. Que actúan como flechas que penetran en las palabras y las cosas y regulan el tipo de relaciones.

una matrix. Son múltiples, singulares, dispersos, cotidianos y no previsibles sus flujos de poderes como dirección de la universidad.

Finalmente, el capítulo “Sobre el porqué de los trayectos en la tensión currículo / investigación” escrito por Orfa Garzón Rayo, presenta de manera sucinta, tres de las rutas exploradas para plantear por qué los trayectos son una opción metódica para aproximarse a la comprensión de la tensión currículo/ investigación en la formación en maestrías en educación en Colombia en el periodo comprendido entre 1960 y 2010; tensión que si bien se ha abordado desde la jurídica legislativa y prescriptiva colombiana, en esta oportunidad se recurre al diálogo de saberes, al tiempo, a la cultura y a la comprensión del currículo como campos que permiten ir bocetando una red de condiciones de posibilidad para dialogar con los trayectos que configuran la tensión currículo/ investigación.

I. ESCUELA, CURRÍCULO Y POLÍTICA

EXAMEN, PREMIO Y CASTIGO: EL GOBIERNO DE LOS NIÑOS EN LAS ESCUELAS DE FINALES DEL SIGLO XIX EN COLOMBIA

Ángela Adriana Rengifo Correa

Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación

DIE - UV

Introducción

Este capítulo forma parte del proyecto de tesis titulado “Para una historia de la evaluación en Colombia: mecanismos de control y gestión en la Escuela. Tensiones y paradojas entre los discursos y las prácticas (1870-1970)”. El proyecto aborda la historia de la Evaluación a partir de aquellos discursos y prácticas que permitieron su emergencia. Dicha historia comienza a finales del siglo XIX cuando empiezan a darse transformaciones sobre la manera de comprender los exámenes en las prácticas escolares. Tales cambios no se dieron solamente en las escuelas, sino que implica toda una serie de cambios y rupturas sociales en el marco de la gobernabilidad liberal. Se parte de la premisa que la transición del Examen a la Evaluación no se dio en un único momento sino en una sucesiva cadena de cambios. Tales giros pueden verse tanto en el nivel discursivo como en las prácticas. En dicho proceso, el Examen no desaparece sino que queda inserto dentro de la Evaluación. Para realizar este estudio se sigue la historia conceptual y la historia de las prácticas discursivas.

Este capítulo presenta un momento de tensión en la historia de la educación colombiana cuando aparecen otros modos de gobernar a los niños en las escuelas. El castigo físico y cruel va siendo reemplazado por los estímulos de honor y, especialmente, por los exámenes. Se presentan fuentes que corresponden a las prácticas escolares y las tensiones presentes en algunos discursos como manuales pedagógicos, prensa de instrucción junto a las reflexiones de algunos maestros de la época sobre el tema.

El gobierno de los niños y la disciplina

Uno de los asuntos que más inquietaba a los maestros era el del gobierno de los niños. En el transcurso del siglo XIX en lo que hoy conocemos como República de Colombia se fue configurando un espacio llamado escuela en el que se “encerraba” a los niños para recibir “instrucción”, sea en los saberes elementales como las escuelas de primeras letras o primarias (lectura, escritura, aritmética); en las escuelas anexas a las normales o en saberes más “avanzados” como los conducentes al título de Bachiller en Letras y Filosofía. Como es un periodo

de configuración, todavía no existe lo que hoy conocemos como escuela graduada (grados diferenciados por edades, entre otros criterios) ni la distinción entre lo que hoy conocemos entre la primaria y la secundaria que solo aparece finalizando ese siglo. La escuela recibía niños –en algunas ocasiones a niñas, en las escuelas diferenciadas o alternas, cuyo plan de estudios tenía variaciones importantes– entre los siete y quince años de edad, que se organizaban en tres niveles: superior, medio e inferior o elemental. Lo que garantizaba el paso de un nivel a otro eran los exámenes más conocidos como certámenes, en los que se “examinaba” que los alumnos cumplieran prerequisites de conocimientos para continuar. Tales certámenes eran un evento público al que se invitaban personajes de la localidad (Alcalde, Cura Párroco, Inspectores, Comisiones de Vigilancia, Padres de familia) quienes se convertían en los garantes de los conocimientos que tenían los niños, pero sobre todo del buen papel de la escuela y sus maestros.

La escuela, ese espacio de “encierro” para los niños, sólo funcionaba si dentro de ella se mantenía el buen gobierno. En principio, es el maestro quien ejercía su soberanía sobre los niños, quien les imponía qué debían o no hacer, qué debían o no decir, qué debían o no conocer. Esa soberanía estaba soportada en la autoridad que tenía el maestro sobre los niños, poder que le había sido entregado por Dios y su Iglesia para conducir a esas pequeñas ovejas del rebaño por el buen camino, o también por el Estado en su función de guiar a esos nuevos ciudadanos. En su trabajo el maestro se enfrentaba con unos seres de naturaleza “indómita” cuya conducción no era fácil, que tendían al error y al pecado por su naturaleza débil. Esa es una de las concepciones más importantes de la infancia durante el siglo XIX y que le da sentido al papel del maestro en la conducción de sus alumnos. Para gobernar a esos niños dentro de la escuela –incluso por fuera de ella también, exceptuando dentro de la familia– el maestro recurría a los medios que le facilitaba la disciplina. Como lo resumía un articulista a finales de siglo:

La disciplina es la parte de la educación que asegura el trabajo de los discípulos al mantener el orden de la clase y que al mismo tiempo previene o reprime los extravíos de la conducta y procura formar voluntades rectas y caracteres enérgicos, capaces de bastarse a sí mismos. Tiene, pues, el doble fin de establecer el Gobierno presente de la clase y de enseñar a sus discípulos a gobernarse a sí mismos cuando se sustraigan a la tutela del maestro.

Los medios disciplinarios son tan variados como los instintos de la naturaleza humana. Los niños pueden ser conducidos por móviles muy diferentes que se refieren a uno o cuatro grupos principales: 1) Los sentimientos personales, el miedo, el placer, el amor propio; 2) Los sentimientos afectuosos, el amor a los padres, el cariño al Maestro; 3) El interés reflexivo, el miedo al castigo, la esperanza de la recompensa; 4) La idea del deber. (BLAA, 1899: 315)

En la conducción que el maestro realizara de sus alumnos con ayuda de la disciplina se podían observar varias opciones que tenía para gobernar a los niños: el miedo al castigo, el anhelo por el premio, el deseo de ser elogiados o el amor propio (emulación) y el hábito. A finales del siglo XIX se evidenciaron en el ámbito discursivo una serie de discusiones en torno a cuáles eran las formas más indicadas para gobernar a los niños en las escuelas. Se hacía referencia a nociones como la “disciplina preventiva” y la “disciplina represiva”. Los castigos físicos crueles fueron “dulcificados”, al tiempo que tales castigos fueron siendo reemplazados por motivaciones “más pedagógicas” como los premios y los reconocimientos e incluso lo que podría denominarse el “régimen de las notas”. El objeto de este capítulo es presentar esas tensiones en los discursos sobre el gobierno de los niños en las escuelas a finales del siglo XIX, mostrar algunas prácticas, y en particular revisar si el Examen puede entenderse como una técnica de gobierno de los niños.

Prácticas en las escuelas: certámenes, premios y castigos

Describir las prácticas dentro de las escuelas puede ser un asunto complicado por algunas razones. La primera y más evidente, por la escasez de cierto tipo de fuentes –como los diarios de la escuela–, ya que no todo se ponía por escrito o lo que se escribía, en el transcurso del tiempo se ha deteriorado. Sólo quedan algunos elementos con los que el historiador intenta armar el rompecabezas. La otra razón fundamental es que las prácticas no son homogéneas, pueden darse de distintas maneras con variaciones importantes incluso entre escuelas de una misma localidad. Finalmente, tampoco puede creerse que las prácticas correspondan totalmente con los discursos en boga en pedagogía o en otras disciplinas, ni siquiera con la legislación. En varias ocasiones prácticas consuetudinarias permanecen durante mucho tiempo en las escuelas, aunque se “promulguen” otras ideas. Todas las dificultades anteriores deben tenerse en cuenta en el caso de las prácticas escolares en torno a los certámenes, premios y castigos. Haciendo estas salvedades se hará referencia a algunos documentos que muestren movimientos y tensiones en estas prácticas, sin pretender generalizar.

Uno de los documentos predilectos para mostrar las prácticas de las escuelas son los reglamentos. En buena parte de los reglamentos escolares del siglo XIX aparecían relacionados, vinculados entre sí, uno como consecuencia del otro, los certámenes o exámenes, las premiaciones y los castigos. Un indicio importante es que dentro del mismo documento apareciera junta la información que se refiere a estas prácticas. Al decir que se encuentran relacionados entre sí me refiero a que si un niño se “porta mal” o no da una lección o la da de forma incorrecta era susceptible de recibir castigos y si se “porta bien” o daba

una lección acertada podía recibir premios. Así mismo que las conductas de los niños eran acumuladas en una serie de registros (diarios de la escuela o registros de conducta, a los que aludiremos más adelante) que permitían hacer una sumatoria o resta final sobre su comportamiento, del que se hacía mención en la celebración de los certámenes delante de “todo el mundo”, esto es, los funcionarios anteriormente mencionados y que supuestamente representan la Sociedad. No en vano los certámenes cierran con broche de oro en el momento de la “Premiación”, de la que se excluye a los niños insurrectos.

Antes de referirme a los reglamentos, quisiera hacer un paréntesis fundamental en torno a los certámenes. En la actualidad, cuando nos hablan de Examen, pensamos usualmente en un tipo de prueba escrita e individualizada cuyo “resultado” sólo debe conocer el interesado (alumno) y, a veces, sus padres. Las prácticas en las escuelas del siglo XIX muestran que el Examen era otra cosa. En primer lugar, se le daba prioridad a la oralidad antes que a la escritura. Quienes empezaron a escribir para ser examinados fueron los estudiantes de los colegios mayores para la obtención de su título (Bachiller, Licenciado, Doctor) o los maestros normalistas que para graduarse debían presentar por escrito una disertación corta o una conferencia sobre cierto tema a la que se llamaba “Tesis”. Pero en las escuelas con los más pequeños las prácticas de escritura para ser examinados solo se hicieron frecuentes durante el siglo XX, mientras que en el XIX se reducían a la presentación de algunas planas y trabajos que eran complemento de la presentación oral.

Otro asunto importante que debe mencionarse es que no siempre todos los infantes eran examinados. En muchos certámenes se sacaba al “azar” los niños que debían presentarse y en qué materias, con la idea de que si por ejemplo cinco niños daban bien la lección entonces el resto haría lo mismo. Es decir, el certamen no era para examinar a cada niño o niña, sino para examinar a la escuela y al maestro y darle un estatus social. Esto daba lugar a que muchos maestros escogieran de antemano quienes debían representarlos, conociendo sus virtudes o debilidades. Este tipo de eventos se realizaba al final del año escolar o al final de un periodo extenso (semestre o trimestre). Dichos eventos eran conocidos como “Certámenes literarios” o “Exámenes anuales” o “Sabatinas”, en donde participaban personajes distinguidos de la localidad como público, garante y juez (cabe mencionar que los examinadores eran agentes externos a las escuelas); usualmente tales eventos se acompañaban de otras presentaciones que dieran cuenta de las habilidades que los niños estaban desarrollando en las escuelas (música, declamación, composición, danza). El certamen era toda una fiesta.

Igualmente, en la práctica cotidiana de las escuelas cada niño o niña era examinado de forma oral e individual por sus maestros para dar cuenta de las

lecciones al menos una vez por semana o una vez por mes. A finales del siglo XIX los certámenes fueron incluyendo la práctica de examinar a cada niño en todas las materias, por lo que su realización podía durar varios días e incluso semanas. Lo cierto es que el certamen era la ocasión para que la escuela y sus maestros se lucieran ante la sociedad, y el momento en que los niños recibían el reconocimiento por lo bueno que habían hecho o la vergüenza pública si habían dejado de hacer o se habían portado mal. Tal era la importancia de estos eventos, que de ellos daban cuenta los periódicos y los diarios oficiales, en los que aparecían en una proporción muy alta lo que evidenciaba su importancia para la instrucción pública: porque a fin de cuentas pretendían mostrar su efectividad y buenos resultados.

Después de esta aclaración, empecemos a mostrar cómo en algunos reglamentos se relacionaban las prácticas del examen, los premios y castigos. En primer lugar, se hará referencia al *Reglamento de disciplina que se observa en las escuelas de ambos sexos en la ciudad de Popayán* (1849). Tal reglamento era de carácter oficial y se encontraba enmarcado en el modelo de enseñanza mutua. Cabe resaltar un elemento importante para el gobierno de los niños dentro de este modelo como es el uso de *tantos* o de *parcos*, que eran manejados bajo el sistema de multas y ganancias. El documento dedicaba un apartado importante a los exámenes, que el maestro realiza la última semana del mes a cada alumno sobre sus adelantos en lectura y aritmética. Igualmente, detallaba la “Emulación y recompensas”, así como los “Castigos” que formaban un elemento importante de la disciplina:

Art. 93. Para sostener una noble emulación entre los alumnos de la escuela se darán premios y recompensas a los niños más distinguidos por su aplicación y buena conducta.

Art. 94. Estos premios y recompensas consistirán: 1. En cantos de hojas de lata con la inscripción del premio. 2) En medallas de plata con una granada grabada y la inscripción premio al mérito. 3) En atestaciones impresas firmadas por el director y el comisionado del cabildo, en que se haga mención honorífica de la cualidad o cualidades sobresalientes que hagan merecedor al niño de esta distinción.

Art. 98. Los libros, estuches, cortaplumas y juguetes que se asignen a los alumnos después de los exámenes del trimestre irán también acompañados de una atestación.

Art. 100. Los castigos principales de que puede usar el director son los siguientes: 1) Multas de tantos. 2) Confinamiento a trabajo después de las horas de la escuela. 3) Sujeción a permanecer en cierta actitud arrodillado. 4) Encierro. 5) Encierro y abstinencia. Y 6) penas de dolor.

Art. 109. Al fin de cada semestre, concluidos que sean los exámenes generales, en la misma sesión serán premiados los niños que se hayan distinguido más por su aplicación, por sus virtudes y por su aprovechamiento.

1. Con libros apropiados a su edad.
2. Con instrumentos propios para sus próximas tareas.
3. Con medallas de plata.
4. Con atestaciones firmadas por el presidente y vocales del cabildo.
5. Fijando los nombres de los niños distinguidos en una gran lista que se ponga de manifiesto en el mismo salón o en su puerta. (ACC, 1849)

Ahora veamos el reglamento del Colegio de la Independencia. Éste era dirigido por J. Gutiérrez de Celis, era una institución particular donde se recibían niños entre ocho y catorce años. Los estudiantes eran clasificados en primera y segunda categoría según el costo de su pensión anual (\$300 o \$200). Era dirigido y regentado por distinguidos señores, entre los que cabe mencionar a Lino de Pombo, y cuyas cátedras de moral eran dictadas por sacerdotes quienes también prestaban el servicio de capellanía. El reglamento (1851) dedicaba las secciones 4° y 5° para referirse a los certámenes, premios y castigos:

Sección 4. Art. 10. Para distribuir los premios, si los hubiere disponibles al fin del año escolar, se tendrá presente el registro de notas y la calificación que resulte después de los exámenes; en caso de que dos o más alumnos obtengan igual grado de calificación, aquel que no tuviere nota mala será preferido al que la haya tenido, sea que se le haya o no compensado.

Sección 5. Art. 11. Los castigos serán los que siguen:

1. Reprensión privada
2. Reprensión en plena clase
3. Reprensión en pleno colegio
4. Privación del recreo, o salida de los domingos
5. Férula
6. Encierro con luz
7. Encierro sin luz
8. Cepo con luz
9. Cepo sin luz
10. Expulsión del colegio.

(...) § 5. No se establece el castigo de azotes, porque si hubiere algún niño que por su manejo en el Colegio mereciese aquella pena, se preferirá imponer la de expulsión; a menos que los padres, recomendados o acudientes del niño que hubiere de ser penado dispusieren otra cosa en el particular. (BMC, 1851: 161)

El último reglamento corresponde al 17 de abril de 1870, firmado el Director de la escuela primaria de niños. No aparecen más datos exactos sobre la localidad a la que pertenece:

Capítulo 3. Penas y recompensas

Art. 8. Las penas que se impondrán a los alumnos que se hagan acreedores a ellas serán:

1. Amonestación privada
2. Amonestación pública
3. Arresto simple dentro del establecimiento
4. Arresto con abstinencia
5. Pena de dolor
6. Expulsión de la escuela

Art. 10. Cuando se haya de aplicar la pena de dolor se hará uso de la férula según la edad y la falta del alumno; pero cuando la falta sea contra la moral y las buenas costumbres, y sea necesario reprimirla de un modo vigoroso, o sea calificada de una manera grave, se hará uso del látigo según la gravedad de la falta cometida, evitándose cuando se posible aplicar esta pena para cuyo efecto procurará el director conducir a los alumnos por los estímulos de honor que deben caracterizar a los hombres honrados en las sociedades cultas y civilizadas.

Art. 12. Como el establecimiento de educación necesita medallas de honor para premiar a los alumnos que se hagan más notables por su buen comportamiento, conducta moral y progreso en la enseñanza, se limitarán estas recompensas a las siguientes:

1. Recreación en las horas de trabajo
2. Dispensación hasta por tres horas
3. Informe dado por el director el día de los exámenes públicos a la Corporación Municipal y examinadores de la buena conducta para que se tenga en cuenta esta circunstancia en la distribución de recompensas

Capítulo 5. Policía interior y exterior del establecimiento

Art. 19. El orden, la regularidad y la estricta observación de las órdenes en el establecimiento será siempre la base fundamental de la disciplina escolar. (AGN, 1870: 237)

Junto a los reglamentos, otro tipo de documentación que podría dar cuenta de las prácticas de examen, premio y castigo en las escuelas son los registros de conducta y los diarios de las escuelas de los que pueden conseguirse algunos escasos extractos. En *Eco, Periódico de educación y Literatura, del Colegio la Concordia* (1850) aparece el “Cuadro de las notas que los alumnos del Colegio han merecido por su conducta y grado de aplicación en el mes de octubre del presente año”. Llama la atención que el listado se organizaba por orden de estatura de los estudiantes, y se expresaba un sistema de restas a favor o en contra que tiene como resultado una especie de puntuación para formular la conducta con el sistema siguiente:

NOTA: Apúntense desde uno hasta cuarenta décimos malos a un niño por cada vez que quebranta las reglas de la disciplina, deja de dar una lección o la da mala, o comete otras faltas que merecen seria reconvención. Se le apuntan de uno a cincuenta décimos buenos por cada acción recomendable o lección bien dada. Si durante una semana no da motivo de queja, obtendrá veinte décimos buenos.

Diez décimos hacen una nota completa buena o mala; y debe advertirse, para la inteligencia del cuadro, que cada nota mala se destruye con una buena no expresándola en él sino la diferencia que resulta en favor o en contra después de hecho el cómputo general. (BLAA, 1850)

Durante la década 1870, a partir de la promulgación del DOIPP (Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria), si bien había variaciones importantes entre los Estados, debido a la autonomía de cada uno de ellos, las escuelas y colegios tenían que enviar una copia del registro de conducta a la Dirección de Instrucción Pública de cada Estado y estos a su vez reenviar dicha documentación a Bogotá. Aparece otro tipo de formatos que pueden funcionar con el sistema de puntos, con escala de notas o simplemente con rayas para formar asteriscos a modo de sumatoria. Lo que se revisaba a los niños mediante tales cuadros eran las “virtudes” como: aseo, caridad, orden, respeto, aplicación, docilidad, atención, cumplimiento, obediencia, humildad, moderación, beneficencia, piedad, paciencia, diligencia. En vista de la diversidad de formas de organizar tal formato para el registro, algunos maestros y directores de escuela solicitaron que se unificara los términos para realizar el documento:

Señor Director de Instrucción Pública:

Cumplo gustoso con el deber que me impone el Art. 110 del Decreto ejecutivo del 1º de noviembre de 1870, remitiendo la lista de asistencia de los alumnos a la escuela de esta aldea.

Aunque no he encontrado disposición alguna que me ordene enviar a esa Dirección el cuadro de las notas de buena y mala conducta de los alumnos de la escuela, tengo el gusto de complacerlo enviándoselo, pues usted en una nota lo pidió.

Para formar ese cuadro me he encontrado con varias dudas y serias dificultades, lo que se debe a que el modelo que para eso fue enviado dejando a los Directores mayor libertad para clasificar las virtudes y ponerlas en la casilla que a bien tuvieran, debe producir una confusión semejante a la que con las lenguas tuvieron los hombres en la “Torre de Babel”.

Afirmo, señor, que debían buscarse las cualidades más comunes de las que la moral llama virtudes y determinarse en el modelo cómo dar un reglamento para esas notas, designando los casos en que deba aplicarse una nota cualquiera. Así habría uniformidad y los Directores de las escuelas sabrían mejor cómo proceder en determinados casos.

Puede ser que mis dificultades nazcan de que no haya comprendido bien el modelo y en este caso pido a usted las explicaciones convenientes.

Soy del Director atento servidor, Jesús María Villegas. (AGN, 1872: 142)

El Director de Instrucción le responde que debían sujetarse al respecto a las disposiciones legales vigentes procurando que los maestros “inculquen las virtudes” ya que: “la enseñanza no se dirige solo a la inteligencia del niño sino también a formar el corazón para que más tarde venga a ser digno ciudadano republicano, capaz para cualquier puesto público por su conducta y sus virtudes.”

Otro ejemplo de este tipo de documentación se podría encontrar hacia 1890 en el *Registro diario de la conducta de las alumnas de la escuela elemental de niñas del Distrito de Bolívar en el mes de enero, provincia escolar de Tuluá, Departamento del Cauca*. El registro contenía el nombre de las niñas por orden alfabético, se numeraban los días del mes que eran llenados con una nota para cada estudiante de modo que se pudiera hacer la sumatoria, donde las faltas de asistencia equivalían a cero, con el siguiente sistema:

MODO DE MARCAR:

Buena conducta general.....10

Regular.....5

Mala.....3

Pésima.....0

CALIFICACIÓN:

De 250 notas para arriba... Buena B

De 130 a 250..... Regular R

De 80 a 130.....Mala M

Menos de 80..... Pésima P (ACC, 1890)

En cuanto a los diarios de escuela, como su nombre lo indica, lo que buscaban era registrar las actividades de cada día, el comportamiento diario de los estudiantes y especificar cuándo se presentaban las visitas de las Comisiones de Vigilancia. Se tienen algunos ejemplos de la década de 1870. En la práctica se seguían usando los castigos, incluso penas dolorosas, que se alternaban con el “sofisticado” sistema de notas y de premios y recompensas:

Marzo

Día 21: Se les castigó con azotes a Tito Julio Barco y a Pedro Pablo Morales la demora de media hora jugando en la calle habiéndolos enviado oportunamente a la escuela.

Junio

Día 5: Se les dieron cuatro azotes a Jesús A. Aristizábal por desobediencia y reincidencia por haber hurgado un ojo a Guillermo Adams y por no haber

aceptado la pena suave de estar de rodillas y en cruz; y a Marco Aurelio Ramírez dos por desobediencia y reincidencia en la 7° clase de escritura. (AGN, 1873: 156)

Hacia finales del siglo XIX, especialmente con el auge de las escuelas normales, cada vez era mayor el llamado a revisar el sistema de gobierno de los niños y niñas en las escuelas. En documentos oficiales como Decretos o expedientes dan cuenta de algunos casos. Por ejemplo, en el Decreto 429 del 20 de enero de 1893, por el cual se organizó la Instrucción Pública Primaria, en el Capítulo VII, Sistema correccional y de premios, se lee lo siguiente:

Art. 45. Es un grande objeto de todo buen sistema disciplinario el reducir a la menor expresión la necesidad de imponer penas a los escolares pero no puede prescindirse del deber de castigar. Sólo cuando las palabras dejan de ser eficaces por completo, será lícito acudir a medidas más severas. El castigo debe ser visiblemente proporcionado con la naturaleza de la falta cometida; son inconvenientes los castigos arbitrarios e impuestos con cólera.

Si el Maestro llega a cultivar con éxito el sentimiento del honor y el hábito de estimar los méritos de los escolares por el tipo de lo que en sí mismo es recto, propio y digno de lo más elevado en el espíritu de los alumnos, vendrá a suceder que los castigos más eficaces, y acaso los únicos castigos, consistirán en la pérdida de algún honor. Malas notas, un lugar bajo en la clase, la pérdida de algún cargo o distinción y de todas las señales de estimación y confianza, son las penas que llenan mejor las condiciones más importantes de todo castigo.

En casos excepcionales los Reglamentos establecerán las penas corporales que puede aplicar el Maestro, de acuerdo con la opinión de Inspector Local, procurando que el castigo no debilite el sentimiento del honor, ni ofender el pudor. (BUPTC, 1898: 825)

Dentro de la documentación en expedientes también puede encontrarse el caso particular del Director de la Escuela Anexa del Instituto Pedagógico de Bogotá, quien en 1897 fue retirado de su cargo porque: “en un momento de olvido ha lanzado a la cabeza del joven alumno Wills, de 9 años de edad, una navaja que tenía en la mano sin darse cuenta de lo que hacía. Se ha derramado sangre pero la herida no tiene ninguna gravedad”. (AGN, 1897: 24). La queja fue puesta por la madre del estudiante, quien se dirigió a la escuela acompañada de un agente de policía. El mismo Director del Instituto informó del caso al Ministro de Instrucción Pública, comentando el arrepentimiento del funcionario cuyo despido y retiro del ramo se hacía irrevocable.

Finalmente, sólo hasta 1917 mediante la Ordenanza 731 de la Junta Central de Higiene se prohibió de forma contundente la costumbre de imponer castigos dolorosos en las escuelas: “El castigo de dolor, azotes y férulas es absolutamente prohibido. No se permite más castigo material que el arresto hasta por dos

horas consecutivas, ya en el local sin encerramiento, ya en una pieza, pero limpia y bien ventilada". (AGN, 1917: 58). El no cumplir estas disposiciones implicaba multas e incluso la pena de destitución del cargo. Ello no quiere decir, que en las prácticas dentro de las escuelas no se siguieran presentando pugnas.

Tensiones frente al gobierno de los niños en los discursos sobre los certámenes, premios y castigos

Si bien en las prácticas de las escuelas los castigos, al lado del sistema de premiación y recompensas asociado a los exámenes era algo común, podría encontrarse cómo en los discursos se fueron produciendo tensiones frente al mejor modo de "gobernar a los niños" atendiendo a su "naturaleza" y a lo que se pretendía lograr con ellos en las escuelas (un hombre de bien, un ciudadano ejemplar). Estos discursos comenzaron a circular con mayor profusión en torno a las escuelas normales, por ejemplo, en las revistas de instrucción y en los manuales a los que tenían acceso los futuros maestros. De hecho, es posible encontrarse a finales de siglo algunos casos en que son los mismos maestros en ejercicio quienes escriben sobre el asunto a partir de lo que se conoce como Sociedades de Institutores, cuyo funcionamiento era exigido por la legislación vigente de la época. Presentemos entonces cuáles son esas tensiones en el modo de gobernar los niños.

El primer documento al que se hará referencia aparece en el periódico *La Escuela Normal*, que circuló entre 1871 y 1879 –con una interrupción de dos años entre el 76 y 78 durante la "guerra de las escuelas"–, y que por Ley debía circular en todas las escuelas y normales del país. En el Tomo III (1872), el artículo se titula "Castigos en las escuelas", escrito por Horacio Mann. La argumentación que desarrolló este autor gira en torno a la necesidad del castigo (es efectivo para lograr la obediencia de los niños, especialmente los díscolos), pero luego mostraba todos los inconvenientes que podía presentar al afirmar que los alumnos crecían guardando rencor y que en ausencia del castigo en muchas ocasiones la mala conducta reaparecía. Lo más grave era el efecto a futuro de tales sanciones:

El castigo infunde temor; puede decirse que este es su principal objeto; y el temor es una pasión que envilece y dementa (...) Otra consideración, que prueba que el castigo es un mal grandísimo, es la de que el temor de la pena corporal que él acarrea, produce un carácter pusilánime e innoble. A los niños debe enseñárseles a que desprecien toda pena corporal, de manera que, cuando más tarde tengan que manifestar fortaleza e intrepidez en el cumplimiento de sus deberes, no sean culpables de debilidad y desaliento. (BLAA, 1872: 311)

En el Tomo VIII del mismo periódico, 1886, aparece otro artículo titulado "Educación moral práctica en las escuelas", sin autor mencionado, que bajo el Capítulo I "Asociación" hace referencia a los premios y castigos. El término "asociación" alude a que todo castigo debía manejarse como una consecuencia directa de los actos realizados o no realizados. Esta "asociación" debía estar acompañada de los factores que accionan la disciplina: "(...) Es necesario no perder de vista los principales móviles de la disciplina que son: el ejercicio de la autoridad, el elogio y la censura, la opinión de la Escuela, la actividad y la emulación". (BLAA, 1883: 616). El primero, que hacía referencia al ejercicio de la autoridad por parte del maestro como parte de su "moral profesional" hacía que éste tuviera que mostrarse siempre delante de sus alumnos como un ejemplo, ya que también debía cumplir reglas y normas. Luego el elogio era visto con consecuencias negativas ya que solo servía para acrecentar la vanidad de algunos alumnos y hacer sentir mal a aquellos quienes no lo recibían: "El elogio en privado es a veces más ventajoso para confirmar la esperanza de sus buenos resultados en público. No se alaben las acciones rutineras cuya omisión merecería castigo o censura, sino las que pasan del tipo usual del deber practicado en la Escuela" (BLAA, 1883: 622).

Por su parte, la censura era considerada un medio eficaz como el elogio pero que también debía darse en privado y no en público. Con ella el maestro debía cuidar que sus palabras no salieran "nacidas del enojo", sino que mostrara en todo a sus alumnos una actitud ecuánime. La opinión de la escuela hacía referencia a la "opinión pública". Los "instintos sociales del niño" harían que buscara la aprobación de sus conductas por parte de la sociedad. Este medio era más apropiado para que el maestro lograra una influencia general en su grupo. La actividad hacía referencia a que el niño era una "fuente de actividad espontánea" y que el maestro no podía desconocer que el niño en cualquier momento tendría que desahogar su naturaleza. Si el maestro no tenía en cuenta este principio, la falta de atención y el desorden serían su culpa; por eso debía dar cabida durante la enseñanza a espacios de actividad (sentidos, imaginación y razón, en este orden). De esta forma el buen gobierno del maestro consistirá en tener a los alumnos "convenientemente ocupados".

Luego se hacía referencia a la emulación entendida como "amor propio" que hacía imitar las buenas virtudes. Este asunto es bien particular, ya que la sanción del buen gobierno no viene desde "afuera" (el maestro, los castigos, los premios, la opinión pública), sino de una especie de necesidad del niño de actuar bien, esto es, de un "adentro" que "existe en el corazón del niño". La emulación "impelle a buscar la excelencia por la excelencia misma; sin relación a los demás". El peligro de la emulación era que podía generar rivalidades entre compañeros, pero esto ocurría cuando el maestro la había ejercido mal ya que bien manejada esta virtud debía conducir a la "amistad". Este asunto de

la emulación no era nuevo, ya que era uno de los principios de la “enseñanza mutua” que la legislación buscaba instaurar a principios de siglo. Aun así es particular pensar que el gobierno de los niños no venía desde los otros sino desde él mismo:

EMULACIÓN Y PREMIOS: Para algunos niños es un aliciente el placer de sobrepujar a sus compañeros y de obtener la aprobación de sus maestros; pero para promover una emulación más general, se premia a todo niño, que se distingue en saber su lección, o por su conducta ordenada en la escuela. (BMC, 1826: 57)

En el capítulo II de este texto se hacía referencia al hábito. Éste se presentaba mucho más fuerte para lograr el gobierno de los niños que cualquier otro: “Hay que habituar al niño a lo digno y justo, antes de ejercitarlo en el criterio de lo injusto y lo malo, porque mientras que él no posea el criterio del adulto, es muy fácil que siga el mal que se presenta a su vista”. El hábito era la manera de contrarrestar y dominar los “instintos naturales”, ni siquiera con castigos se lograría retirar los hábitos ya formados pues una mala costumbre no se corregía jamás con amenazas y castigos si no convenciendo y haciendo sentir sus consecuencias; si ello no es posible era porque hay naturaleza donde el mal y los vicios eran inherentes. Por eso en la escuela los niños debían ver las virtudes en acción. “El hábito forma, pues, el carácter y las costumbres; por él las buenas acciones se erigen en cualidades y en virtudes, y las faltas degeneran en defectos y en vicios”. (BLAA, 1883: 630). En esta línea el capítulo III del artículo titulado “Inteligencia moral”, cuya formación se daba por el ejemplo del maestro y la explicación de las consecuencias de las acciones:

Un niño no entiende de leyes, y obra porque el Maestro se lo prescribe o se lo enseña con el ejemplo; y es necesario que, a medida que su inteligencia se desenvuelve, se asiente por medio de ella en la razón, lo que antes solo descansaba en órdenes y prohibiciones externas, confiándole gradualmente la distinción y convencimiento de lo que es bueno y de lo que es malo, y las consecuencias del uno y de otro camino. Esta confianza será un nuevo elemento de educación más seguro que el imponer forzosamente obediencia. (BLAA, 1883: 631)

Otro periódico de instrucción de considerable importancia eran los *Anales de Instrucción Pública*, editado entre 1880 y 1892. En el Tomo III de 1881, aparecía el texto “El carácter”, por Samuel Smiles. En el N. 13 se presentaba el capítulo VI “El imperio sobre sí mismo”. Si bien el texto no se refería directamente a las escuelas primarias, es significativo que se desarrollara el tema en una revista de instrucción. El epígrafe del texto dice: “En gobernarnos a nosotros mismos consiste la única verdadera libertad individual (Federico Perthes)”. Este texto ponía en el tapete que los seres humanos tenemos una personalidad y un carácter que deben ser formados; entre más díscolo sea un carácter, mayor

disciplina requiere. El texto pone muchísimos ejemplos sobre cómo grandes personajes de la historia (escritores, gobernantes, políticos, artistas) tenían un carácter “indomeñable” en su niñez y llegaron a ser hombres ilustres y dignos de imitación. Las condiciones para que el hombre pudiera llegar a dominar la tiranía de sus pasiones y de los sentidos eran: la abnegación, la abstención y el sacrificio, que conllevaban la disciplina del carácter, el respeto a nosotros mismos y el imperio sobre nosotros mismos:

El hombre que sabe mejor gobernarse a sí mismo, y que, por consiguiente, es más independiente, ese se mantiene siempre sumiso a una disciplina; y cuanto esa disciplina sea más perfecta, tanto mayor será la elevación del nivel moral. Debemos dominar nuestros deseos y sujetarlos a las facultades superiores de nuestra naturaleza, a fin de que obedezcan a la guía que hay en nosotros –la conciencia; de lo contrario, seremos esclavos de nuestras inclinaciones, juguetes del capricho y del primer ímpetu. (BLAA, 1881: 127)

Otra revista de instrucción de amplia circulación es *El Maestro de Escuela*, publicación de Cundinamarca. En el No. 10 de 1899 apareció el texto “Pedagogía práctica. Las recompensas y los castigos”. En este artículo se definía la disciplina escolar y los medios para lograrla, que se citara al inicio. También se mencionan las ventajas o desventajas que podrían tener ciertos modos del gobierno de los niños como: la emulación, las recompensas y el castigo. La emulación era considerada el mejor principio de acción para lograr la disciplina, se asociaba con el amor propio pero no tanto con la imitación, es decir, en este texto la emulación se encontraba vinculada con el deseo de hacer las cosas mejor que otros, de destacarse y distinguirse. Defiende la emulación de sus detractores afirmando que correspondía a uno de los fundamentos de la democracia y que representaba una gran confianza en la naturaleza humana: “La emulación es un sentimiento enérgico y animoso que hace fecunda el alma y le permite aprovechar los grandes ejemplos para llevarla con frecuencia, por encima de lo que admira”. (BLAA, 1881: 318)

El artículo continúa desarrollando su disertación con las recompensas y los elogios. Definía las recompensas como el mejor medio de animar la emulación, y las clasificaba en recompensas sensibles (materiales) y en los elogios. Otro tipo de recompensas eran: las buenas notas, un mejor lugar en el salón, los vales de aprobación, la inscripción en el cuadro de honor y los premios. La ceremonia de premiación era altamente elogiada y se recomendaba su uso en todas las escuelas pues las recompensas “excitan el sentimiento del honor”. Pero era necesario tener cuidado con ellas porque los niños debían enseñarse a trabajar no por la recompensa sino por el sentimiento de satisfacción del deber cumplido que ello les producía. Frente a las recompensas se encontraba los castigos, que tenían como fin “humillar al discípulo y hacerle avergonzarse de sus faltas”. En uno de sus enunciados afirmaba: “No hay para qué entrar en

esta casuística de los castigos corporales. Hay que prohibirlos absolutamente y en todos los casos, porque, según la frase de Locke, constituyen una disciplina servil que hace las almas serviles” (BLAA, 1899: 328). Entre los castigos que se sugerían se encuentra la privación parcial del recreo, la retención del discípulo después de la clase de la tarde y exclusión temporal o definitiva. Se criticaba las “reacciones naturales” o consecuencias de la falta, ya que para cuando muchas de éstas se dieran (en la vida) es probable que ya no se pudiera hacer nada para recuperar y recomponer al hombre, y que la tarea de la educación precisamente estaba en evitar este tipo de consecuencias.

En el No. 11 del mismo periódico, aparece el texto titulado: “La disciplina en general”. Lo primero que se refiere era el asunto de la disciplina preventiva:

La disciplina no se basa solamente en un conjunto de recompensas y de castigos que se realizan después del hecho como sanciones para fomentar el bien y apartar el mal. La verdadera disciplina previene más que castiga o premia. En una Escuela bien organizada y cuyo Maestro tenga las condiciones necesarias para asegurar su autoridad, no será casi preciso recurrir al castigo, y la recompensa resultará más bien como un acto desinteresado de justicia que como un medio disciplinario. (BLAA, 1899: 340)

De acuerdo con este texto una buena disciplina sólo era posible con una “organización pedagógica”, esto es, que el discípulo encontrara las mejores condiciones para trabajar en orden. Ello implicaba un manejo del tiempo adecuado, una vigilancia permanente y la clasificación adecuada de los discípulos reunidos en una misma clase (edad, instrucción y desarrollo intelectual) para que no se produjera desorden. El maestro debía supervisar el comportamiento de sus discípulos tanto dentro de la escuela como fuera de ella con apoyo de los padres. Se presumía que el maestro debía dar “buen ejemplo”, ser coherente con sus instrucciones y tener autoridad.

En las escuelas de finales de siglo para el gobierno de los niños es posible evidenciar que se entrecruzan dos enunciados: el que corresponde a la formación moral (emulación, premio, castigo, autoridad del maestro) y el que corresponde a la adecuada organización escolar que genere las condiciones para la disciplina y el buen gobierno (edificio, muebles, útiles, reglamentación, personal, inspección, exámenes). Es decir, no se puede exigir al niño que tenga un “comportamiento adecuado” ni que vaya en contra de sus “instintos naturales” si la propia escuela o el maestro no generan condiciones para el buen gobierno. Igualmente, puede notarse que la tendencia cada vez más se inclina a que los alumnos logren un “gobierno de sí”, pero que se ve como algo ideal y que solo ocurrirá en la vida adulta.

Estos enunciados podrían encontrarse en otro tipo de documentos históricos. Entre ellos los manuales de pedagogía. El más famoso a finales del siglo XIX y

principios del siglo XX es “Elementos de Pedagogía”, de los hermanos Luis y Martín Restrepo Mejía, cuya lectura se dio en casi todas las normales y que tuvo varias reediciones (1888, 1889, 1892, 1904, 1909). Uno de las premisas de las que parte este texto es que el niño tiene tres dimensiones que el maestro debía ayudar a desarrollar: física, intelectual y moral. El texto era bastante amplio, pero se tomarán para este caso los enunciados que correspondan a “Leyes especiales de educación moral” y “Organización de las escuelas primarias”. En “Leyes especiales de educación moral”, los autores mencionaban una serie de normas con sus respectivas explicaciones. A continuación se mencionan:

1. El maestro debe conocer el orden moral y estar convencido de la verdad y necesidad de sus preceptos.
2. La voluntad del niño debe ser dirigida por el entendimiento y perfeccionada por el hábito.
3. Que el maestro dé siempre buen ejemplo a sus alumnos.
4. Que el educador conserve siempre ante los educandos su carácter superior de autoridad.
5. La obediencia se ha de obtener sin pedirla.
6. No debe darse orden alguna antes de meditarla prudentemente y, una vez dada, debe exigirse su cumplimiento.
7. Debe economizarse lo más que sea posible el mandato.
8. Los actos exigidos por los deberes de caridad y consejo no deben ser ordenados sino aconsejados por el maestro.
9. El preceptor debe evitar, en cuanto la justicia lo consienta, el verse en la obligación de castigar. Nada desautoriza tanto al maestro como el castigo frecuente.
10. Es preciso evitar ocasiones de infringir la disciplina escolar.
11. Debe dirigirse la voluntad del niño por medio de estímulos.
12. La educación moral debe preparar gradualmente al hombre a gobernarse a sí mismo haciendo buen uso de su libertad sin necesidad de dirección extraña. (BUPTC, 1888: 134)

Para los hermanos Restrepo Mejía los estímulos que dirigían la conducta del niño podían ser tres: emulación, premios y castigos. La emulación “es el deseo de obrar tan bien o mejor que nuestros compañeros; de imitar, igualar o exceder a otros”. Nace del “instinto de imitación” y se diferencia de la rivalidad porque todos son invitados al éxito. Entre las críticas a la emulación mencionan: que el niño busca solo la recompensa, lo hace vanidoso y genera rivalidades. Por ello la emulación debía preferirse para la educación secundaria y profesional, ya que pronto el estudiante se enfrentaría al “certamen” de la vida real”. En cuanto a los premios, debían ser un estímulo entre otros pero no la única razón de obrar bien. La distribución de estos premios tendría que darse según la edad: para los más pequeños bastaban premios materiales (un juguete, un paseo,

golosinas, un vestido) y para los más grandes debían ser premios relacionados con el honor sin que los anteriores se quitaran (libros, instrumentos de estudio, cajas de pintura), aunque cuando el joven estaba próximo a la pubertad debían omitirse los premios materiales y dejarse solo los relativos al honor por el deseo de perfeccionarse, y complacer a sus padres y maestros. Por último, según estos autores el castigo físico no era recomendable, antes era muestra de la falta de autoridad del maestro. En general, los castigos eran para poner en ridículo al alumno. Criticaban por ello al sistema lancasteriano. Para evitar que los alumnos cometieran faltas, estos debían ser vigilados constantemente. En caso de usarse el castigo, el alumno debía reconocer que lo merecía por la falta cometida. Citando a Spencer y a Rousseau se refieren a la “disciplina de las consecuencias”, esto es, las consecuencias inevitables de nuestros actos. La recomendaron solamente para los niños más pequeños, cuando sus faltas no eran tan graves, pero para los más grandes consideran ese método como algo “inmoral” ya que acostumbran a conducirse por el placer que puede producir una conducta.

En cuanto al apartado de “Organización de las escuelas primarias” me referiré específicamente a lo relacionado con los exámenes. Se continúan validando como supremamente importante los registros escolares, entre ellos el de asistencia y conducta. Éste último seguía funcionando con el sistema de puntos y de notas malas. Servía para reprender públicamente los niños que hubiesen cometido faltas y ensalzar las virtudes. Los exámenes ya no estaban solamente relacionados con los certámenes, sino que hay una diferenciación con unas funcionalidades más precisas: se habla de exámenes públicos y privados. Sin embargo, no se descalifican los exámenes públicos sino que se aclara que estos debían mostrar los adelantos de los alumnos y no debían conducir a una sanción para el maestro, siendo que las respuestas incorrectas del estudiante ante un jurado podían estar sometidas a los nervios o deberse a su desaplicación. Por eso el maestro tenía el deber de preparar a los niños para los exámenes, tanto en lo relacionado con las materias como en su postura durante el acto, incluso se recomendaba realizar varios ensayos. Entre otras funciones, el examen era considerado un estímulo para los alumnos:

Los exámenes son actos que dan a conocer la índole de los trabajos escolares o de los adelantos obtenidos. Los exámenes sirven para estimular a los alumnos; para que los padres conozcan los adelantos de sus hijos y la manera como se les educa; para que las autoridades sepan si sus esfuerzos en pro de la educación popular son bien secundados; para dar a conocer las cualidades pedagógicas del profesor, etc. (BUPTC, 1888: 201)

Otro tipo de documento que revelaba esas tensiones entre el mejor modo de gobernar los niños eran las memorias, escritas por maestros en ejercicio en torno a las Sociedades de Instructores. La organización de estas sociedades fue

ordenada por el Decreto 595 de octubre de 1886, sobre educación primaria. La Sociedad estaba conformada por todos los institutores de ambos sexos de cada provincia y tenía por objeto que los maestros emitieran “conceptos” sobre diferentes asuntos relacionados con la instrucción pública cuyos temas o tesis eran propuestos por la inspección local. Los institutores además debían reunirse con cierta frecuencia (por ejemplo, una vez al mes) para socializar sus ideas. Algunas referencias que se tomarán de los maestros se encuentran relacionadas con tesis como: “Penas y premios ¿sirven aquellos más que estos para formar en la escuela el carácter de los alumnos”, “Alabanzas ¿perjudican o aprovechan a los niños?”, “Gradación, nomenclatura y organización de las escuelas”. Presentaremos a partir de estos textos algunas nociones sobre premios, castigos y exámenes.

En primer lugar, cabe resaltar que los maestros y maestras para detentar su saber pedagógico en torno a estos temas citaban las lecturas que habían hecho en las normales; se referían a la lectura obligada y la circulación de textos considerados “canónicos” dentro de la formación de maestros. Constantemente aparece alusión a que su saber correspondía a algo denominado “Pedagogía”, que era enseñada en tales instituciones y de acuerdo con este saber establecían sus juicios. Tan importante es este saber que se detentaba, que en las memorias se proponía que aquellos maestros que no eran graduados debían presentar un examen ante el Inspector o las personas que él delegara con el fin de demostrar su idoneidad. En estas memorias aparecían citas textuales, o referencias no textuales así como referencias implícitas (el desarrollo de ideas y la argumentación correspondía a las presentadas por estos autores). Algunas obras en mención son: la de los hermanos Restrepo y Mejía, Baldwin, Balmes, Fitch y Samuel Smiles. Como se puede observar, estos autores también eran referenciados en las Revistas de Instrucción lo que puede implicar que en algunas ocasiones las lecturas no eran directas sino mediadas. Lo cierto es que las ideas de estos autores ejercían un peso importante, si no determinante al momento en que los maestros desarrollaban sus argumentaciones. Cabe resaltar que al lado de estas lecturas, los maestros hacían referencias más empíricas como su propia experiencia. Ello da cuenta en las memorias de expresiones como: “Es una verdad comprobada por la experiencia”, “como ya está probado hasta la evidencia”, “la experiencia nos enseña”, entre otras. Esto muestra que esos maestros vivían las tensiones entre lo que la “moderna Pedagogía” les decía y lo que vivían en sus prácticas consuetudinarias. Aun así es posible observar cómo el castigo físico era rechazado en buena medida, y se proponían otros métodos para el gobierno de los niños como la premiación, las alabanzas y las buenas notas. Es de esperarse que todos los maestros no estuvieran de acuerdo con estas cuestiones y que se manifestaran al respecto distintos puntos de vista. Pero es claro que ya se iban configurando otras visiones sobre lo que es la

infancia, como una inteligencia en desarrollo, y sobre el rol de la escuela en la sociedad: “Formar el carácter es tanto como decir: hacer hombres útiles para la Patria, para la familia; levantar al hombre del fango y asignarle puesto honroso en la sociedad”.

Empecemos a desarrollar lo concerniente a los castigos. En los textos aparecen unas premisas fundamentales: que cada niño poseía un carácter diferente y que tal carácter podía ser “moldeado” en la escuela. El carácter era definido en una de las memorias como: “La traducción empírica y práctica de la personalidad humana; es la representación del yo; la resultante de todas las facultades mentales del individuo, esto es de los sentimientos, imaginación, volición y raciocinio. Si esto es así, es indudable que el carácter es la causa eficiente de los actos de una persona”. Aunque no dejaba de hacerse alusión a que hay formas de conducta “desviadas”, cuya naturaleza era mala y que no podían arreglarse. Incluso se hablaba de factores como la “herencia” de conductas de los padres. Pero priman en la documentación aquellas opiniones en la que el niño era un ser “dulce”, “inocente”, “ingenuo” y que no era consciente del vicio por lo que el maestro debía prevenirlo en contra de éste. El castigo físico cruel fue duramente atacado, pues se concebía como un elemento contrario a la civilización, aunque no dejaba de advertirse que no era posible suprimirlo totalmente de la escuela y que debía mantenerse al lado de los premios y las buenas notas. En esto entraban a jugar las cualidades del maestro y su discernimiento para decidir aquellas situaciones en que debía aplicarlo y de qué manera:

Las recompensas y las penas son de vital importancia en las escuelas, porque ellas sostienen la disciplina, dan aliento y temor a los alumnos y ayudan eficazmente en la consecución de los dos altos fines del Pedagogo: la educación y la instrucción. Cuando un joven ve por él un lado el honor y por el otro la pena, procura por insensible que sea, abrazar el primero y esquivar el segundo (...) El estudio que el maestro debe hacer todos los días del carácter individual de sus discípulos y del colectivo de su escuela le dirán con toda precisión cuándo el premio puede ser un estímulo, cuándo la pena tiene sus dos esenciales condiciones: la corrección y el escarmiento”. (ACC, 1889: S/F)

En estas circunstancias y con ayuda de su saber, el maestro debía poder encontrar cuáles eran los móviles de las conductas del niño. En varias memorias se hacía referencia a que el ser humano se mueve por el placer y por el dolor, entendiendo el primero como resultado de recompensas positivas y el segundo, de negativas; ello justificaría que en la escuela se conservaran los premios y castigos. Adicionalmente, los maestros proponían que debían incentivar el sentimiento del honor como móvil de las conductas de los niños y dejar de lado el uso del miedo. Para ello se hacían válidas las premiaciones y las alabanzas. Estas últimas se miraban con cuidado, ya que podían despertar en los niños sentimientos como la vanidad y el orgullo. Por eso se sugería que tanto las

alabanzas como la censura se dieran en privado y su uso fuera muy limitado. Esto es, no se debía alabar todo el tiempo por hacer lo que tocaba hacer, sino por tener conductas extraordinarias. Para esta labor era de gran ayuda el cuadro de asistencia y conducta, y especialmente el cuadro de honor “por cuanto que su influencia es muy poderosa en el carácter general de los alumnos”. Por ello se debía tener especial cuidado en las premiaciones durante los certámenes escolares, en los cuales se reconocerían la “conducta moral, aplicación y aprovechamiento”. Todo esto con el propósito no solamente de recompensar sino también de estimular el sentimiento del honor y motivar a través del placer.

Quando un niño es elogiado por su director en presencia de sus condiscípulos, proponiéndose presentarlo como modelo por la puntualidad con que asiste a la Escuela, porque cumple fielmente con sus tareas, por la atención y docilidad con que oye, trata de penetrarse de la instrucción que se le da (sic) si la alabanza es exagerada los desaplicados y de malas inclinaciones lejos de tomarlos como modelo, lo mirarán con encono y juzgan apasionado el honor que se le hace (...) A mi modo de ver el obsequio que se le haga a un niño de un juguete o cualquier otro objeto que halague su espíritu inocente es más persuasivo que cualquier elogio que se le tribute (...) Enseñándoles a hacer modestos y que encuentren en el cumplimiento del deber la aprobación de su conciencia; que vale más que cualquier alabanza que se les tribute. (ACC, 1889: S/F)

Es muy importante el giro que se dio en relación con la disciplina y la organización escolar. Una buena disciplina, que los maestros consideraban el centro de la institución escolar pues hacía viable su funcionamiento, no dependía del miedo ni de las amenazas o el castigo producto de las conductas erradas. Se hablaba más bien de “prevenir” las faltas y que la organización escolar dispusiera el ambiente para el trabajo de los niños. Dentro de esta organización conciernen elementos como: “Programas de enseñanza, personal, edificio, mobiliario, útiles de enseñanza, distribución del tiempo y el trabajo”. Se insistía también que el maestro debía tener su “mirada” constantemente sobre sus alumnos, quienes debían permanentemente ser interrogados y vigilados, y tener a los niños todo el tiempo convenientemente ocupados. Esta mirada no solamente la hacía el maestro sobre sus alumnos, sino también el Estado sobre sus escuelas a través de los inspectores y Comisiones de Vigilancia. Algunos maestros proponían que para hacer más efectiva la labor educacionista debería hacerse obligatoria la instrucción primaria con gastos cubiertos por el Tesoro Nacional. Varios maestros agregaban a estos elementos uno fundamental en la escuela moderna: la escuela graduada, la necesidad de clasificar a los niños en grupos con cualidades particulares o la llamada “enseñanza progresiva”:

La enseñanza debe ser gradual. El maestro debe consagrar gran parte de su atención a la formación de los grados o clases que crea necesarios en su escuela, a fin de que la enseñanza sea progresiva y fácil. Sentado esto veamos

lo que debe tener presente en la gradación. Debe atender, ante todo, el grado de inteligencia de los alumnos y luego a la edad a fin de que en cada clase o grado se encuentren alumnos de edad y conocimientos aproximadamente iguales. Téngase presente que la edad es un elemento secundario que solo influye poderosamente en la gradación en casos excepcionales, como cuando se presenta un niño cuyo desarrollo intelectual no guarda relación con su edad. En este caso debe sacrificarse el primero a favor de la segunda. (ACC, 1889: S/F)

Dentro de ese sistema de organización escolar se encontraban las notas y los exámenes. De las notas, por ejemplo, se afirmaba que: “Lo que sí me parece más que conveniente para el niño son las alabanzas indirectas las cuales consisten en notas buenas de conducta, premios, porque en este caso el niño se desvive por no aparecer observando peor conducta que los demás (...) y la causa principal de esto es que siente placer en las calificaciones buenas que se le hagan, como siente de pena en las que se le hagan malas”. Estas notas debían dar cuenta de su “buena conducta, inteligencia y aplicación”. Las notas corresponderían a ese elemento que entraría a mostrar en la escuela el placer o el displacer en lugar de los castigos físicos. En esta tarea se daba prioridad a la formación moral y del carácter, antes que los conocimientos: “Deben alabarse en los niños las cualidades morales, la buena conducta, la aplicación y laboriosidad, pero no el talento ni la memoria, cosas que no dependen de la voluntad”. Posteriormente aparecerá la noción de “inteligencia” desde la psicología experimental. Por ahora, podía observarse cómo de esta manera se empiezan a concebir las notas como un elemento consciente para el gobierno de los niños en las escuelas. El maestro era consciente que tenía a su cargo el gobierno de los niños, tanto como el Estado tenía a su cargo el gobierno de los ciudadanos. Por tanto, debía pensar los mejores modos de hacer efectivo ese gobierno. Aunque siguieran apoyándose algunos castigos físicos, se quería dar prioridad al honor y al placer, a otro tipo de eventos que estimularan su comportamiento:

Los exámenes son un estímulo poderoso para los alumnos y una ocasión muy propicia para que el maestro haga públicos sus esfuerzos en el desempeño de su augusto ministerio. Los alumnos deben ser preparados debidamente para ellos, a este efecto se hará que cada materia haya sido repasada unas tres veces en la extensión en que ha sido enseñada. En los exámenes será conveniente escribir un cuadro general de calificaciones de los alumnos. (ACC, 1889: S/F)

Las notas y los exámenes en el gobierno de los niños

En lo que se ha presentado hasta ahora puede observarse cómo los exámenes a finales del siglo XIX podían tener varias finalidades: mostrar los progresos de

una escuela y de su instrucción, presentar el buen trabajo del maestro, satisfacer a los padres de familia sobre el progreso de sus hijos. Entre estas finalidades, el examen también da un giro porque ya no son solamente para el “lucimiento social”, sino que también se convierte en un estímulo para los alumnos. Ha podido notarse también cómo el sistema de puntos y de notas va reemplazando los castigos y los premios; si bien este sistema no desaparece de las prácticas de las escuelas, cada vez se critica con mayor ahínco por sus desventajas.

Tales cambios no son gratuitos sino que se encuentran relacionados con discursos no solamente de la Pedagogía, sino de la relación que establece con discursos de la Moral, la Biología, la Psicología, la Higiene, la Organización Escolar, que van dando cuenta sobre la “naturaleza del niño” quien deja de entenderse como un ser indómito que requiere ser retenido y controlado todo el tiempo mediante premios y castigos, y se constituye como un ser con unas condiciones biológicas particulares propias de su edad (efusión, actividad), con cierta capacidad de discernimiento (carácter, personalidad) que requiere unas condiciones estables e higiénicas para instruirse y educarse, y en consecuencia si estos factores no están dados no es culpa del niño su “indisciplina” sino que los adultos (maestro, escuela, Gobierno) no han generado las condiciones favorables para su educación. Sin embargo, cabría preguntarse si finalmente las notas y los exámenes no terminan por convertirse en una forma más “moderna y sofisticada” de imponer esos premios y castigos, para que el alumno actúe y se comporte respondiendo siempre a unos patrones que vienen de fuera y no de sí mismos. Incluso, preguntarse si las Pedagogías Activas de principios del siglo XX en lugar de dar más libertad al niño, no terminan por encerrarlo aún más en un régimen más riguroso: el del examen.

Conclusión

Este capítulo abordó uno de los momentos de tensión entre las transiciones del Examen a la Evaluación. A finales del siglo XIX en Colombia los castigos físicos crueles en las escuelas van siendo reemplazados por los estímulos del honor, entre ellos los reconocimientos a través de los Exámenes. Estos fueron empleados para el gobierno de los niños, atendiendo a una serie de nuevos discursos sobre la infancia que circularon por ese entonces como la Higiene, la Biología, la Psicología y la Organización Escolar. De esta forma, el niño ya no se percibía como un “ser de naturaleza indómita” sino como una persona en formación con características particulares que puede conducirse a través de otros medios diferentes del castigo físico que en últimas solo pretendía avergonzarlo y dañar su integridad.

Bibliografía

Textos teóricos

Echeverry Álvarez, J.C. (2012). *La escuela en Colombia: una historia a la luz de la noción Foucaultiana de gubernamentalidad liberal (1821-1946)*. Tesis de Doctorado en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Foucault, M. (2005, 1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. España: Paidós.

Foucault, M. (1992, 1978). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

Foucault, M. (2008). *Seguridad, territorio y población. Cursos del Collège de France (1977 - 1978)*. Madrid: Akal.

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2003). *Aceleración, prognosis y secularización*. Madrid: Pre-textos.

Foucault, M. (2012). *Historias de conceptos: estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. España: Editorial Trotta.

Koselleck, R. & Gadamer, H.G. (1997, 1987). *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.

Loaiza Cano, G. (2013) *Sociabilidad, religión y política en la definición de la Nación. Colombia, 1820 - 1886*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Martínez Boom, A. (2012). ¡Ya no estás en casa! Tecnologías de la escolarización. *Revista Historia de la Educación*, 38 (16), pp. 17-42. Porto Alegre, Brasil: Editora Da Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul.

Noguera, C. E. & Marín Díaz, D.L. (2012). Educar es gobernar: la educación como arte de gobierno. *Cuadernos de Pesquisa*, 145 (42), pp. 43- 60. Fundación Carlos Chagas, Sao Paulo. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000100003&script=sci_arttext

Pérez Rocha, M. (2005). *Los garrotes y las zanahorias. Glosa de un ensayo de Alfie Kohn*. pp. 9-17. México: Colección Galatea. Universidad Autónoma Nacional de México.

Recio Blanco, C. M. (2008). La escuela y el poder (1870 – 1930). *Revista Educación y Humanismo*, 15, pp. 165-176. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Recio Blanco, C. M. (2009) Escuela, espacio y cuerpo. *Revista Educación y Pedagogía*, 54 (21), pp. 127- 139. Medellín: Universidad de Antioquia.

Roldán Vera, E. (2011). *El castigo físico en la cultura escolar mexicana hacia mediados del siglo XIX*. Ponencia XI congreso Nacional de Investigación Educativa. 9 Historia e Historiografía de la Educación. COMIE, Consejo Mexicano de Inves-

tigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/ponencias.htm>

Roldán Vera, E. (2012). La escuela mexicana decimonónica como iniciación ceremonial a la ciudadanía: normas, catecismos y exámenes públicos. http://www.academia.edu/2384407/La_escuela_mexicana_decimononica_como_iniciacion_ritual_a_la_ciudadania_normas_catecismos_y_examenes_publicos

Quiceno, H. (2007). La gestión biopolítica en la vida de los niños. *Revista Políticas*, 6. Cali: Universidad del Valle.

Sáenz Obregón, J.; Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*, 2 (1). Medellín: Uniandes-Universidad de Antioquia.

Toro Blanco, P. (2008). Disciplina y castigos: fragmentos de la cultura escolar en los liceos de hombres en Chile de la segunda mitad del siglo XIX, pp. 127-144. *Cuadernos interculturales*, 6 (11).

Veiga-Neto, A. (2013) Gubernamentalidad y educación. *Revista Colombiana de Educación*, 65, pp. 19-42. Bogotá.

Textos históricos

Archivo General de la Nación (AGN)

(1870). *El Director de la escuela primaria de niños del distrito. Reglamento*. Tomo I. Abril 17. S/G. Sección República. Fondo Instrucción Pública.

(1872). *Estados Unidos de Colombia. Estado del Tolima. Dirección de la Escuela Primaria de niños. Líbano, Octubre 31*. Tomo I. Sección República. Fondo Instrucción Pública.

(1873). *Estados Unidos de Colombia. Estado soberano del Tolima. Manzanares*. Tomo I. Sección República. Fondo Instrucción Pública.

(1897). *Expedientes 807 y 808 del Ministerio de Instrucción Pública*. Sección Archivo Anexo II. Fondo Ministerio de Instrucción Pública. Serie Escuelas Normales.

(1917). *Expediente 3960 del Ministerio de Instrucción Pública*. Sección Archivo Anexo II. Fondo Ministerio de Instrucción Pública. Serie Ordenanzas.

Archivo Central del Cauca (ACC)

(1849). *Reglamento de disciplina que se observa en las escuelas de ambos sexos de la ciudad de Popayán. Publicado por unos amigos de la educación*. Imprenta de la Universidad por G. Figueroa. 29 de julio.

(1889). *Memorias presentadas a la Sociedad de Institutores de la Provincia Escolar de Pasto, en las sesiones de 1889*. S/Fol. Archivo Muerto.

(1890). *Registro diario de la conducta de las alumnas de la escuela elemental de niñas del Distrito de Bolívar en el mes de enero, provincia escolar de Tuluá, Departamento del Cauca*. Archivo Muerto.

Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA)

(1850). Cuadro de las notas que los alumnos del Colejio la Concordia han merecido por su conducta y grado de aplicación en el mes de octubre del presente año. *Eco, Periódico de educación y Literatura, del Colejio la Concordia*. 6 de noviembre. Biblioteca Virtual.

(1872). *La Escuela Normal*, 87, 88 y 91 (III). Microfilme Banco de la República.

(1881). *Anales de Instrucción Pública*, 13 (III). Microfilme Banco de la República.

(1883). Educación moral práctica en las escuelas. *La Escuela Normal*, 77, 78 (VIII). Microfilme Banco de la República.

(1899) Las recompensas y los castigos. *El maestro de Escuela*, 1-11 (1). Ene-Oct. Hemeroteca Banco de la República.

Biblioteca Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (BUPTC)

Restrepo Mejía, L & M. (1888) *Elementos de Pedagogía*. Fondo Escuelas Normales. Publicaciones oficiales.

(1898). *El Monitor*. Medellín: Fondo Escuelas Normales. Publicaciones periódicas.

Biblioteca Mario Carvajal (BMC)

(1826). *Manual de Sistema de Enseñanza Mutua, aplicado a las escuelas primarias de los niños*. Fondo III, Vol. 3, Instrucción Pública. Fondo José Manuel Restrepo. Universidad del Valle. Cali.

(1851). *Reglamento para el regimen económico del Colejio de la Independencia*. Imprenta de Echevarría Hermanos. Bogotá, 15 de noviembre. Fondo III, Vol. 3, Instrucción Pública. Cali: Fondo José Manuel Restrepo. Universidad del Valle.

IDENTIDAD NACIONAL Y ESCUELA EN COLOMBIA: ¿UN CRUCE NECESARIO?

Diego H. Arias Gómez

Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación

DIE - UPN

Considerando su papel en los procesos de formación de las identidades nacionales (...), las versiones escolares parecen articular, por un lado, una construcción de narraciones sobre la base de un relato único, que funciona como un implante de recuerdos más que como una memoria; ese conjunto de recuerdos, ornamentado el modo de una bella estampa, pide dosis intermitentes de vivencia y olvido (...)

Por el otro lado, las versiones escolares de la historia articulan una experiencia que da forma a una particular memoria emocional, cargada de identificaciones, arrullada al ritmo de inflamados himnos que caen como un bálsamo en el corazón y el cerebro de los alumnos en medio de la sequedad de los aburridos contenidos escolares; una experiencia aplicada con el fin de generar una disciplina mental y corporal en lo que podemos caracterizar como performances patrióticas (Carretero, 2007: 24).

En el presente capítulo se hace una reflexión sobre el tema de la identificación con la nación propia y su relación con la escuela y la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, particularmente a partir de algunos estudios e investigaciones que han tomado como objeto de análisis la identidad nacional, su configuración y su relación con la escuela. A su vez, hace parte de la tesis doctoral titulada *Identificación con la nación propia en jóvenes universitarios, maestros en formación. Imaginarios sociales de nación y escuela*, la cual busca analizar y comprender los imaginarios sociales sobre la nación propia, las vivencias de identificación nacional y el papel atribuido a la escuela en dicho proceso, por parte de jóvenes universitarios de una universidad pública de la ciudad de Bogotá, D.C., en particular, sus vínculos y adscripciones sociales y culturales, los estereotipos de nación propia que perfilan y el papel que le asignan a esta, tanto a partir de sus experiencias escolares pasadas como de los anhelos proyectados. Este estudio se basa en una perspectiva interdisciplinar y el enfoque metodológico escogido es de tipo cualitativo en el que se combinan diferentes estrategias de producción de información tales como entrevistas a profundidad, grupos focales y relatos escritos y visuales (fotografías) sobre sí mismos y los otros encarnando o representando la nación.

El presente documento se divide en dos partes: en la primera, *la escuela al servicio de la nación*, se agrupan los trabajos que han hecho especialmente historiadores sobre los procesos que vinculan las prácticas educativas y las lógicas de identificación con la nación durante los siglos XIX y XX en Colombia y en otras naciones; la segunda parte titulada *¿la nación al servicio de*

la escuela?, concreta el giro estratégico que vivió la enseñanza a finales del siglo XX en Colombia y en el mundo, pues las investigaciones informan que la escuela empieza a estar jalonada por demandas globales que fracturan su viejo patriotismo. En esta última sección también interesan los hallazgos con jóvenes escolarizados respecto a la pregunta por su pertenencia a la nación, en una perspectiva de tiempo presente.

Desde la inauguración misma de la vida republicana en Occidente, la cuestión de la consolidación de la unidad nacional fue un problema para las naciones por circunstancias de índole geográfico, político, económico y cultural, en tal sentido, la educación siempre fue un instrumento privilegiado para generar los sentimientos, conocimientos y habilidades proclives al imaginario de nación en curso, ello hizo que las políticas educativas fueran objeto de fuertes disputas desde el siglo XIX hasta la actualidad. Pese a fuertes confrontaciones y a los cambios de gobierno los proyectos culturales dirigidos desde la escuela lograron imponerse a lo largo de décadas enteras sin grandes modificaciones. En tal sentido, la mayoría de investigaciones coinciden en señalar que para el siglo XIX y casi todo el XX la educación fue subsidiaria de un interés por hacer de ella herramienta cultural de identidad nacional, fue una institución forjadora de buenos patriotas y solo a finales del siglo XX y en los albores del XXI nuevas demandas replantearon este legendario vínculo.

La escuela al servicio de la nación

44

Para Urrego (2004), un antecedente destacado en la cimentación de la identidad nacional en Colombia tuvo que ver con la época de la Regeneración. En ella, como respuesta a un largo período de gobierno y política liberal, desde un Estado abiertamente conservador, clerical e hispanizante, se produjo la institucionalización de símbolos cuya interiorización dotó a los colombianos de una conciencia más o menos común. Según el autor, la patria, el himno nacional, la bandera, la fe y la moral católica inculcadas desde la escuela hicieron parte del currículo en el que crecieron varias generaciones.

En este contexto, la devoción a los símbolos patrios fue la vía expedita de forjamiento de sentimientos nacionales. Así en un decreto oficial de 1904 se indicaba que:

Artículo 58. Los cantos de las escuelas deben también contribuir al cultivo de estos sentimientos. Por tanto los niños cantarán todos los días, al terminar las respectivas tareas, el himno nacional colombiano.

Artículo 59. La bandera nacional es por excelencia el símbolo de la Patria y los maestros deben acostumbrar a los niños a saludarla, descubriéndose ante ella como ante una cosa venerable y sagrada³.

3. Decreto 491 del 3 de junio de 1904.

Según Betancourt (2001) para la segunda mitad del siglo XIX, los esfuerzos por consolidar en Colombia la identidad nacional desde la escuela coincidieron con la producción intelectual presente en la literatura y el periodismo especialmente. La nacionalidad se buscaba en la gesta y en los supuestos valores de los antepasados españoles. Dice el autor que a pesar de la intención de difusión de un único pasado nacional en la década de los setenta existieron tres textos de *Historia Patria*⁴. En 1874 José María Quijano publicó por encargo presidencial el *Compendio de historia patria* para ser usado en escuelas primarias, texto hecho en medio de un gobierno liberal que no presentó grandes diferencias con lecturas protohispanistas o con obras posteriores como las de Enrique Álvarez Bonilla con su *Historia Patria* en 1891.

Luego de la denominada Guerra de los Mil Días⁵ y la separación de Panamá (1903) la clase dirigente emprendió la tarea de impulsar por múltiples frentes la unificación nacional, en este punto la historia y su enseñanza tuvieron un papel estratégico. Se destacó para la década la fundación de la Academia Colombiana de Historia como ente encargado de divulgar la memoria oficial del país⁶. Dentro de sus funciones estaban “proteger las reliquias históricas, consignar y preparar los días conmemorativos, promover el resto de los símbolos patrios, preservar en la memoria popular a los artífices de la nacionalidad mediante estatuas y placas conmemorativas” (Betancourt, 2001: 84), además la Academia tenía potestad para fundar academias regionales y supervisar y aprobar los textos para la enseñanza de la historia en el país. La Academia avaló para la época, previo concurso con motivo de la conmemoración del primer centenario de la independencia, un manual de historia cuya autoría fue de Gerardo Arrubla y Jesús María Henao⁷ en 1911, se trata del *Compendio de la historia de Colombia*, que se convirtió en la matriz de todos los textos escolares de ciencias sociales hasta finales de 1970.

4. El de José Antonio Plaza, el de José Benito Gaitán y el de José Joaquín Borda (Betancourt, 2001).

5. Confrontación partidista sucedida entre 1899 y 1902 cuyo resultado fue el triunfo del gobierno conservador y la separación de Panamá.

6. Según Betancourt (2001) dicha fundación es tardía respecto a otros países latinoamericanos, pues la creación de órganos similares como el Instituto Histórico y Geográfico de Río de Janeiro en 1838, el Instituto Histórico y Geográfico de Uruguay en 1843, la Facultad de Humanidades de la Universidad de Chile en 1843, el Instituto Histórico y Geográfico del Río de La Plata en 1854 y la Academia de Historia en Venezuela en 1888, expresan la preocupación meridiana de estas naciones por construir una memoria oficial del pasado nacional.

7. Ambos miembros de la Academia. Arrubla (1887-1946) realizó estudios de Derecho y ciencias políticas en la Universidad Nacional, fue Representante a la Cámara, Alcalde de Bogotá, Director de Instrucción Pública de Cundinamarca y Director de la Biblioteca Nacional y del Museo Nacional, además fue juez del circuito civil y criminal, fiscal superior de Cundinamarca y secretario de la Comisión de límites con Venezuela. Henao (1870-1944) estudió literatura en el Seminario Conciliar de Medellín y Derecho en la Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario en Bogotá y en la Universidad Nacional; fue fiscal primero del circuito de Bogotá, fiscal del juzgado 2o. superior del distrito judicial de Bogotá, juez del circuito de Bogotá en lo criminal, personero de Bogotá y secretario de gobierno de Cundinamarca (Rodríguez, 2010).

Pese a la parcial escolarización colombiana durante el siglo XIX y principios del XX⁸, lo que llevaría a cuestionar la incidencia de la escuela en la conformación de una identidad nacional, es importante referenciar que la labor de la Academia y del Compendio de historia marcaron una poderosa guía de lo que circuló por otras fuentes, especialmente por los medios de comunicación.

Pinilla (2003) profundizó en el estudio de este Compendio y caracterizó a sus autores como herederos de la tradición ideológica del período de la Regeneración y, como tales, perpetuadores de las ideas conservadoras. La invisibilización de los pueblos aborígenes, la idealización de los próceres nacionales, la naturalización de la república como la nueva madre patria –al punto de exigir dar la vida por ella– y la devoción religiosa fueron los pilares de la identidad nacional en el texto en mención. Para Pinilla otro componente destacado en el Compendio consistió en la valoración que sus autores hicieron del hispanismo, tendencia incluso destacada en los líderes de 1810, que en el acta de independencia reconocían como monarca del Nuevo Reino al de España, siempre y cuando viniera a Santa Fe a gobernar.

En suma, el texto de Henao y Arrubla materializó el proyecto político de las elites de principios del siglo XX, que buscaba imponer un orden político caracterizado por el

[...] retorno a concepciones medievales sobre subordinación del poder temporal al poder espiritual, la Iglesia como elemento cohesionador de la sociedad, la supeditación de la ley a la moral y el cambio del ciudadano burgués (inspirado en la revolución francesa) al ciudadano católico virtuoso (Urrego citado por Pinilla, 2003: 114).

De acuerdo a la anterior afirmación llama la atención que durante más de seis décadas la enseñanza de la historia en el país no presentó mayores modificaciones ni aportes de otras lógicas, al menos en la estructura ideológica ni en la estrategia pedagógica de un libro de texto oficial. “Las discusiones pedagógicas que se llevaron a cabo años después en el país no se consideraron en las reediciones, tampoco se modificó la estructura narrativa de la obra, a pesar de la ampliación en la producción historiográfica” (Rodríguez, 2010: 28). Ello es una muestra, en Colombia, de lo poco permeable que ha sido la enseñanza de la historia a influjos de otras ciencias sociales y el papel subsidiario que ha jugado frente a intereses políticos.

8. Dice Marco Palacios (2003) que en 1870 estaban registrados 82.561 estudiantes que representaban el 5,3% de la población en edad escolar; la participación femenina en la matrícula era del 27%. Para 1899 unos 140.000 niños estaban matriculados en las escuelas primarias. El censo de 1912 señaló una tasa de alfabetización del 17% para los 4'130.000 colombianos de más de 8 años que existían en el país. Según Helg (1987), en 1918, según un censo oficial solo el 32,5% de los habitantes mayores de 10 años sabían leer y escribir. Por su parte, para Herrera (2007), en 1928 la población en edad escolar era de 7'121.000 habitantes, de ellos el 5,68% recibía educación y de éstos el 30% correspondía a educación primaria.

En un trabajo reciente de Rodríguez (2010) sobre este Compendio, que persiguió establecer los referentes de la memoria oficial en la historia del país, la autora devela, desde una perspectiva foucoultiana, una estructura en el texto caracterizada por un orden determinado inscrito en una línea cronológica de progreso, en la que se ensalza a los conquistadores que fundaron la patria; una verdad histórica que se impone al sujeto escolar como una prescripción de hechos observables; y un conjunto de valores heredados del pueblo español. Las lecciones morales del Manual selladas en las entradas de los discursos, que invitaban al amor y al cumplimiento del deber, al acatamiento de la autoridad y la tradición y al seguimiento del ejemplo de los próceres, implicaban que

[...] el maestro y el niño escolar (...) se debían constituir a partir de estos enunciados, y establecerían su interacción en función de la afirmación, el mandato y la indicación, subordinando sus perspectivas individuales a los intereses de la patria, es decir a los de la elite y la Iglesia” (Rodríguez, 2010: 39)⁹.

Además en el Compendio se sacralizó el suelo y se convocaba al lector a su defensa y conservación, se apelaba a un patriotismo hasta la muerte por los símbolos nacionales y, según Rodríguez, se transmutó en el “ejemplo de los buenos” a un conjunto de individuos, representados en la elite, legítimamente autorizados para llamar a la guerra, promulgar la memoria, defender la tradición y encarnar la autoridad.

En otro sentido, Álvarez (2007) apuntó como un período clave, en la articulación de la escuela en la modelación de la identidad nacional, el que va de 1930 a 1960 y destacó en él el rol de la enseñanza de las ciencias sociales como impulsora de la nacionalización del pasado, el territorio y el pueblo. El autor, preocupado por demostrar el estatuto epistemológico del saber pedagógico no dependiente del científico, y por rastrear incluso la forma como la enseñanza de la historia precedió la configuración de la historia como disciplina en el país, menciona que

[...] la enseñanza de la historia, la geografía y la cívica en primaria y secundaria (...) son tan solo el lugar por donde pasó la pretensión de formar una identidad nacional que le daría cuerpo a ese modo de ser colombianos durante ese período (Álvarez, 2007: 74).

Estas décadas de auge del nacionalismo terminaron en los sesenta, según Álvarez, porque allí se sintió el impacto en el mundo cultural, político y económico de Colombia del impulso de la globalización con el replanteamiento que acarrea de lo nacional. Se comenzaron a borrar las fronteras y ser colombiano se convirtió en otra cosa.

9. Cursiva en el texto.

En aquellas décadas, liderados por el partido liberal en el poder, se quiso separar una escuela con cobertura creciente de los valores religiosos no sin conflictos con la iglesia, los poderes regionales y las comunidades locales que valoraban la tradición y las costumbres. Desde el Estado se construyó la identidad nacional por medio de lo que el autor llama una *pedagogía social*, en ella “la educación fue la estrategia, lo social fue el objetivo, la escuela y las Ciencias Sociales fueron los medios, y el Estado nación fue el resultado” (Álvarez, 2007: 100).

Por otra parte, una investigación sobre manuales escolares del siglo XIX en el Caribe colombiano, de Alarcón y Conde (2003), identificó en los textos de la región la búsqueda de un individuo formado dentro de los parámetros de la razón y la virtud; en este período republicano los ideales unificadores constituyeron la garantía del orden y la estabilidad de la nueva sociedad. En tal sentido los autores acuñan el término de *pedagogías cívicas* para referirse a los procesos educativos a través de los cuales se divulgó el discurso republicano y liberal que justificaba la aparición del nuevo régimen basado en la soberanía popular. Estos textos mostraban las bondades de la república, las sobradas razones para su defensa, la transcendencia de la nación y del hombre cuyo modelo era el cumplimiento de las reglas de urbanidad. La historia centrada en los héroes y en las gestas libertarias ocupó no solo las páginas de los libros, sino las manifestaciones populares y actos cívicos dentro y fuera de la escuela.

En la misma línea de textos escolares, una investigación obligada para rastrear los vínculos de la identidad nacional y la realidad escolar fue la realizada por Herrera, Pinilla y Suaza (2003). En ella se analizó lo sucedido en la primera mitad del siglo XX fundamentalmente a partir de lo expresado en los manuales escolares de historia, geografía e instrucción cívica. Para los autores la identidad nacional fue un modelo impuesto que enfatizó en lo que se debía ser a costa de lo que se había sido, impulsada por demás desde unos instrumentos doctrinarios y cerrados –los libros de texto– cuya estructura no daba lugar a preguntas ni mucho menos a cuestionamientos del orden social vigente. Así que la historia tuvo la misión de incrementar el sentimiento patriótico a través del reconocimiento de los héroes nacionales y las gestas militares que se dieron en la independencia; por su parte, la geografía, que versaba sobre el conocimiento y uso del territorio, impulsaba la capacidad en los estudiantes de explotación de las riquezas del país; y la instrucción cívica se inclinaba por generar ideales patrióticos, es decir, hábitos de disciplina, orden y respeto a las autoridades y la iconografía patria. Para estos autores,

[...] se pudo establecer que el proceso de construcción de identidad nacional, estuvo directamente articulado a la construcción del proyecto político del Estado nación, entendido como proyecto de elite, que dejó de lado la diversidad cultural y la pluralidad de las expresiones políticas existentes en

el país conduciendo, a la vez, a la sustitución de lo nacional por lo estatal y a la imposición de un modelo de cultura política distanciado del discurso democrático promulgado por las clases dirigentes del país (Herrera, Pinilla & Suaza, 2003: 178).

Cabe destacar el papel de la religión católica tanto como modelo de ciudadanía virtuosa, como estandarte del alma nacional y como garante del orden y la ley. En los libros de escuela la iglesia, cuando no era la encargada directa de realizarlos, daba el aval para que los contenidos no estuvieran contra las creencias religiosas.

En esta línea de textos escolares, vale la pena una mención a un estudio en la Argentina (Romero, de Privitellio, Quintero & Sabato, 2004). Delimitado a la segunda mitad del siglo XX, los autores argumentan sobre el reduccionismo que operó en los manuales escolares por medio del uso de los mapas, la celebración de las efemérides y la imagen proyectada de la Constitución. La historia, la geografía el civismo, disciplinas privilegiadas para rotular la idea de identidad nacional, resaltaron a principios del siglo XX un destino de grandeza para la nación, asociado a la prosperidad económica, la unidad exterior y la expansión. Promesa frustrada que “dio lugar a una actitud entre soberbia y paranoica: había responsables del fracaso argentino, enemigos que se encontraban fuera –los vecinos celosos...– antes de que, a la luz de las doctrinas de Seguridad Nacional, comenzara a buscárselos adentro” (Romero, de Privitellio, Quintero & Sabato, 2004: 23). También en los textos se vinculó con fuerza al destino de nación la institución militar y la iglesia, y transmitió una imagen estereotipada de los enemigos que sucesiva y alternativamente se encarnó en estados limítrofes o en peligros lejanos, y que también podía alojarse en el mismo suelo patrio. Nación unitaria, preexistente, esencialista, sacrificial, trascendente, fundada en el territorio y su defensa, tal era la imagen de la Argentina proyectada en los manuales escolares.

Como se afirmó atrás, para finales del siglo XX, algunos estudios reconocen el cambio de horizonte en la misión de la enseñanza de las ciencias sociales en el continente y para el país, en que la tradicional función de la escuela hacia la inculcación de sentimientos patrios ya no es tan clara. Este es justamente el tema que insinúa el siguiente conjunto de investigaciones.

¿La nación al servicio de la escuela?

La investigación de Samacá (2009) que se pregunta por el tipo de memoria nacional que, en el pasado reciente (1984-1997), transmitieron los libros de texto, especialmente de ciencias sociales en octavo grado. Sobre ello considera que este material fue afín al ideal constitucional de 1991. Al respecto afirma,

[...] el respeto y el reconocimiento del otro, la necesidad de resolver las diferencias a través del diálogo o la recreación de pequeñas asambleas constituyentes al interior del salón de clase, fueron formas “prácticas” de acercar a los estudiantes al momento histórico en que se encontraban y de hacerlos pequeños ciudadanos con espíritu democrático (Samacá, 2009: 286).

Adicionalmente, los textos evidencian la tensión entre la naciente incorporación del país al mercado globalizado con elementos cercanos a la producción de nacionalidad y democracia. Esta transición, según el autor, tuvo como trasfondo el repliegue de la Academia Colombiana de Historia como orientadora de material pedagógico por el protagonismo de las universidades públicas y privadas, y sobre todo, con el impulso de la llamada “Nueva historia”, movimiento intelectual liderado por Jaime Jaramillo Uribe y Jorge Orlando Melo, entre otros. A su vez, para esta época, se dio en el país la creciente profesionalización de la enseñanza en general y de las ciencias sociales en particular, además se empezó a hacer evidente la presión de organismos multilaterales por “modernizar” el sistema escolar y “actualizar” los contenidos de la enseñanza, incluida, por supuesto, la historia y los textos escolares.

Samacá repara en las limitaciones que tuvo la producción historiográfica del período estudiado en permear los manuales escolares. Los resultados: retazos de historia socioeconómica que naturalizaron el liberalismo; fragmentos de la política que daban mayor peso a la época de la república como generadora de identidad nacional y que fortalecían el mito de la esencia profundamente democrática que supuestamente nos ha acompañado; y ausencia de conflictos entre grupos sociales o regionales. Así, los textos de ciencias sociales de finales del siglo XX, para el autor, contribuyeron a la creación de un imaginario de un *nosotros* más allá de las desigualdades y diferencias, estableciendo continuidades entre el siglo XIX y el XX, y

[...] siguieron cumpliendo la función de servir de soporte para la invención de la nación en el plano simbólico, articulando elementos “tradicionales” como los que procuraban una adscripción territorial y algunos más “actuales” como el reconocimiento e incorporación de la diversidad regional a nivel interno y la integración continental y mundial (Samacá, 2009: 295).

Por otro lado, a propósito de miradas sobre realidades contemporáneas, Hoyos, del Barrio y Corral (2004) en un estudio comparado con niños y jóvenes de Colombia y España se propusieron explorar las concepciones de identidad nacional y sus posibilidades de cambio, a partir del desarrollo de varios temas: representación de la identidad nacional, descripción del propio grupo, actitudes hacia los símbolos patrios, conocimiento socio-geográfico y actitudes hacia los extranjeros. Los autores coinciden con el conjunto de obras de la primera parte al mencionar la idea que tienen los escolares respecto a la esencialización de la nación, sin embargo, el énfasis que ponen en lo legal en sus análisis

lleva a confusiones de orden teórico al homologar nacionalidad e identidad nacional. Las reflexiones de los autores se remiten a extender las entrevistas de los investigados sin problematizar sus afirmaciones y sin discusión con marco referencial alguno. No hay mirada a la historia ni cotejo con los mecanismos estatales de construcción de nación; además dentro de sus conclusiones llama la atención que afirmen que la nacionalidad no depende para nada de aspectos legales sino solo de aspectos culturales, y que esa dependencia podría obstaculizar la convivencia en una sociedad plural. Sobre este propósito sugieren: “Resulta importante incluir en los currículum escolares una concepción más relativista o más cosmopolita, para evitar el posible riesgo de que se asuman posiciones fundamentalistas implícitas en una visión esencialista” (Hoyos, del Barrio & Corral, 2004: 107). Dejan de lado inferencias valiosas que conecten el dispositivo escolar y la sociedad, el uso histórico de la enseñanza de las ciencias sociales o la formación social de los dos países como contexto de las identidades estudiadas.

Profundizando en relación a referencias de la misma Argentina, Kriger y Carretero (2010) documentan, en una amplia investigación con estudiantes argentinos, el importante papel jugado por la escuela como instrumento histórico para distribuir y legitimar no solo conocimientos, sino identidades nacionales. Al respecto los autores se preguntan: ¿Cuál debería ser la función de la enseñanza de la historia en un mundo posnacional?, ¿contribuir a la formación de nuevas ciudadanía globales y supranacionales?, ¿preservar las identidades locales y nacionales frente al avance de la globalización? Su estudio, realizado sobre jóvenes del sistema escolar argentino, concluyó que pese a la declaración de los programas de historia que se distancian abiertamente de la formación nacionalista y a que los docentes que imparten esta asignatura dicen orientar su práctica hacia la formación de conocimientos críticos, el anhelo de identidad nacional continúa presente y configura una dimensión emotiva importante en la enseñanza de la historia de este país.

Luego de indagar por la concepción de nación, por el reconocimiento de los agentes históricos y por el reconocimiento del conflicto en ciertos hechos históricos, los autores apuntan el abuso de los objetivos identitarios en desmedro de los cognitivos en la enseñanza escolar, en particular, en la celebración de las efemérides, ello inhabilita en los escolares la posibilidad de cuestionar los relatos del pasado y compararlos con otras versiones, de manera que se sigue “detectando un núcleo de creencias previas, de tipo nacionalista, que mantiene activa una fidelidad profunda a la nación, que se expresa como un imperativo moral con el pasado que obstruye el compromiso ético político con el presente y el futuro” (Kriger & Carretero, 2010: 78).

Miriam Kriger (2010), en otro estudio, fue en esta misma línea al demostrar, también a partir de un estudio con jóvenes universitarios, hijos de la crisis po-

lítica y económica de la Argentina de 2001, que la identidad nacional era vista por ellos como preexistente al Estado y la nación teleológica irrumpió como trascendente a la historia. Ello representa en términos políticos un enorme riesgo, según la autora, ya que estas explicaciones no presentan a los sujetos como constructores de sus historias sino como seres sujetos u objetos construidos por una Historia (con mayúscula) que les tiene una misión predeterminada. Lo cierto es que la comprensión histórica de los jóvenes no pareció compensarse con sus deseos de edificar un proyecto común, dado que si bien apuntaban las carencias del Estado eran incapaces de desarrollar un discurso crítico sobre el pasado “y su estrategia más inmediata para resolver esa falta es compensarla con identidad nacional, un recurso altamente disponible tras doce años de escolarización” (Kriger, 2010: 215). Se produjo así lo que Kriger llamó una *hipertrofia identitaria*, que intentaba saldar este vacío a partir no de reflexión política sino de refundación nacional, es decir, de desvinculación o amputación de la potencialidad política de alternativas posibles. Por ello, para Kriger, existe la necesidad de brindar herramientas cognitivas y disciplinares a los escolares para entender su pasado pero tomando distancia de él, y así entiendan el conflicto, la contingencia de los fenómenos históricos y el papel de los sujetos en ella, incluidos ellos mismos como estudiantes.

También sobre este país, un estudio muy pertinente para efectos del presente trabajo lo constituye la investigación de Alexander Ruiz (2009) que tuvo como propósito indagar las representaciones de estudiantes argentinos sobre los relatos de nación aprendidos en la escuela. Allí encontró una construcción narrativa de nación esencialista y defensiva por parte de los escolares. El autor señala que era escasa la formación histórica en la escuela y que los estudiantes reproducían una suerte de *saga*¹⁰ nacionalista y patriótica. La apelación a la emoción y a los afectos a la hora de evocar los hechos históricos generaba en los escolares sentimientos de

[...] admiración y aprobación más allá de que el contenido de lo narrado y el papel de sus protagonistas admita críticas o incluso una actitud de distanciamiento, como se puede constatar en algunos de los relatos orales y argumentales de los estudiantes (Ruiz, 2009: 344).

Un perfil romántico del pasado aprendido, un rol moral asignado a los héroes de la independencia y un destino teleológico a la nación fueron algunos de los hallazgos relevantes de la pesquisa. Además resaltó en los jóvenes una identidad nacional cerrada que hizo las veces de una religión cívica que presentaba dificultades para admitir cuestionamientos o críticas a la historia oficial aprendida.

10. Analogía de un género literario de matriz oral en el que se juntan memorias y narraciones del pasado y en el que se articulan elementos de tipo histórico y social.

Con un objetivo muy similar a la anterior investigación, Ana Pereyra (2007) analiza en un estudio la producción escrita de jóvenes que narran su nación entre 1973 y 2003 a un supuesto extraterrestre que desconoce su pasado. La mayoría de estudiantes evoca la dictadura militar y la impugna por las violaciones a los derechos humanos y las afrentas a la sociedad civil, sin embargo este discurso generalizante no da cuenta de matices y conflictividades claves para el período, en particular, no dan información sobre la cultura política argentina antes y después del golpe, tampoco identifican la trayectoria de las víctimas, ni el modelo económico en curso durante el proceso. Para la autora esta representación del pasado bloquea la pregunta por procesos políticos, sociales y subjetivos que condujeron al terrorismo de Estado y por los distintos niveles de responsabilidad que tuvo la sociedad civil, además de obstruir cualquier conexión con el presente que implique la comprensión de la heterogénea realidad actual.

Por su parte el estudio de Higuera (2010) centrado en el tratamiento de la transmisión de la memoria reciente en la escuela argentina, indaga en las representaciones de jóvenes estudiantes de secundaria a partir de sus procesos de socialización en dos colegios de sectores medios de la ciudad de Buenos Aires. Luego de observaciones de aula y entrevistas a docentes y estudiantes el autor considera que, para la mayoría de los escolares, la reconstrucción del pasado reciente opera fundamentalmente a partir de las imágenes que proporcionan los padres, los medios de comunicación y el sentido común. Estas representaciones estuvieron cargadas de recortes y sesgos que si bien reconocieron un período autoritario en su historia, desconocieron aspectos complejos y relevantes como la identidad de las víctimas, las causas de los hechos y las consecuencias políticas y económicas para el país. Para el autor, paradójicamente conviven en los jóvenes una yuxtaposición discursiva en la que incluso flotan argumentos de la dictadura militar. Higuera concluye que “la escuela puede retomar el sentido común, enriquecerlo, complejizarlo y relacionarlo con la formación de valores democráticos, o bien, puede reproducir una transmisión dispersa y fragmentaria que recurra a estereotipos, contribuyendo así a una cristalización del pasado” (Higuera, 2010: 175).

Para otro contexto, en un proyecto que pregunta por la identidad nacional en Brasil, Pugas (2008) indagó a estudiantes de quinto grado de varias escuelas, desde el análisis del discurso, por diferentes aspectos de la historia de su país y el sentido de pertenencia. Los estudiantes dijeron sentirse vinculados en las prácticas deportivas, en paisajes turísticos y en bellezas naturales exaltadas por los medios de comunicación, también en las clásicas jornadas de himnos, banderas y carnavales. La autora llamó híbridas a estas adscripciones que mezclaban aspectos del pasado y del presente, de la historia y de la cultura, del mercado y del folclor, y que perfilaron el sentido de la *brasilidad* de los escola-

res. Aquí la impronta de la escuela no fue clara, en concreto, de la enseñanza de la historia, y más bien se reflejó la apropiación de un discurso mediático que ponía énfasis en lo exótico y en el “paraíso natural” que se exportaba para el turismo y que los estudiantes mezclaron con la información que recibieron de la escuela.

Para el caso español, López Facal (2000) destacó cómo los esfuerzos iniciales de intelectuales del siglo XIX por crear un imaginario nacional se truncaron por la precariedad del Estado, ya que ese discurso no era asumido por una población mayoritariamente analfabeta. Sin embargo, adelante en el tiempo, se fue construyendo la idea de nación y de pasado que se plasmaría en manuales escolares: “La historia debía ocuparse de *transmitir* la identidad nacional –la esencia de lo español– que se consideraba inmutable: la unidad nacional, el carácter de los españoles y su religiosidad” (p. 113). Para el autor, la existencia de un carácter nacional, difundido por los escritores románticos, estuvo presente en los libros de texto desde mediados del siglo XIX hasta la etapa final del franquismo y no sólo, como suele pensarse, en los manuales de franquistas o ultraconservadores. Sin embargo, es de destacar el fracaso del concepto de nación difundido por el nacional-catolicismo franquista no solo por las urgencias del proceso modernizador, la escolarización y el secularismo sino por su carácter excluyente, lo que le hacía adolecer de la virtualidad político-ideológica más potente de cualquier nacionalismo, que es la cohesión social interclasista en un sistema de valores y referentes simbólicos compartidos.

Continúa López Facal afirmando que, para la década del setenta del siglo XX, a tono con las transformaciones de la posguerra y con lo que otros investigadores comentan para sus países, la historiografía escolar española abandonó el cariz nacionalista y xenófobo que se veía inadecuado para los nuevos bloques de poder internacional que se perfilaban (OTAN, OCDE, Comunidades Europea...) La enseñanza de la historia se acomodó desde entonces a este lugar común: cultura grecorromana, la difusión del cristianismo, el feudalismo, el renacimiento, la ilustración, la revolución industrial, el capitalismo, las revoluciones liberales, etc. Bajo esta connotación, la nueva *comunidad imaginada*, que borra particularismos, que inventa nuevas tradicionales, que incluye a unos pero excluye a otros, que impone símbolos comunes, se reedita desde una nueva perspectiva.

Pese a estas nuevas demandas, según el autor, persistió en los textos escolares la concepción de nación española como viva y eterna que determinaba la existencia de unas características comunes a toda la población y que condicionaba la organización política. Menos explícito en los discursos expuestos de los manuales, estaban aún presentes en los mapas históricos, los documentos, las actividades complementarias o los enunciados de formación cívica. En

conclusión, sentencia López Facal, persistieron prejuicios arraigados sobre la nación y la identidad nacional en los manuales escolares de historia, que no incorporaron los nuevos enfoques sobre la investigación académica, aunque no reprodujeron los desfasados estereotipos nacionalistas del pasado.

En un análisis para el caso de los Estados Unidos, VanSledright (2008) indicó la importancia que tiene la enseñanza de la historia, como un asunto de orden público, dada la preocupación estatal ante la enorme cantidad de inmigrantes que se dan en este país (11,4% de la población total). Según estas políticas se pretendió americanizar a los extranjeros desde la escuela, a partir del aprendizaje de la historia oficial y limpiando de la memoria a otros pasados particulares y del aporte que otras razas han hecho a la construcción de su nación. El autor señaló con pertinencia la manera como los Estados Unidos han perfilado su nacionalidad a partir del poder desarrollado para excluir y denigrar a negros, indios, católicos irlandeses, asiáticos del sur, europeos del este, comunistas, anarquistas, homosexuales, que “han servido como ‘otros’ contra lo que ‘nosotros’ hemos definido nuestra americanidad” (Gestle citado por VanSledright, 2008: 111).

Los libros de texto de Estados Unidos plasman la imagen de los líderes de la política, empresarios, industriales e intelectuales destacados de la historia, con énfasis en los logros de hombres anglosajones. El tema principal, según el autor, ha sido el *destino manifiesto* en tanto vocación histórica y natural a la libertad, la democracia y a la grandeza de un país. Invisibilización de los conflictos, silenciamiento de otras narrativas, voces omniscientes y atemporales, han sido las constantes en los manuales escolares, los que a su vez impuso el guión a los maestros en la interacción de las escuelas de Estados Unidos. Hay que entender que existe una cultura sobre el uso de los textos escolares en las escuelas, que son referentes obligados, máxime cuando la oficialización de los libros está respaldada por el gobierno, por las evaluaciones censales o por estándares de aprendizaje en algunos Estados.

A partir de una diferenciación entre historia y consumo de patrimonio o memoria colectiva, VanSledright afirma que lo que hacen las escuelas es más lo segundo pues se acude a un acto de fe en el pasado, a una conmemoración colectiva. ¿Qué efectos produce en los estudiantes? Sirviéndose de otros estudios, el autor plantea que estos imaginarios producen lealtades acríicas al Estado-nación desde la primaria a la educación superior, una “historia temática lineal, simple y optimista del desarrollo nacional (con una lista abreviada de los héroes americanos, los mártires, y los padres)” (VanSledright, 2008: 124).

También sobre los manuales de Estados Unidos, Alridge (2006), tomando el caso del uso que se dio en estos a la historia de Martin Luther King, señala el reduccionismo y la simplificación efectuados en este procedimiento al mostrar

los momentos del pasado como pasos o fases hacia la realización plena de la democracia en el país. Se niega a los estudiantes la posibilidad de juzgar y analizar los hechos, de complejizarlos y contrastarlos, más bien “encuentran una historia aburrida, predecible e irrelevante” (p. 663), incapaz de conectar con lo contemporáneo y con el mundo, particularmente con los actuales problemas de racismo y pobreza en este país. Como conclusión, la autora sugiere a los docentes de historia minimizar el uso de libros de texto, ofrecer acceso a otras fuentes y dar la posibilidad a los escolares de construir sus propias interpretaciones, fomentar el debate, y animarlos para hacer conexiones entre el pasado y el presente.

En la misma línea, Low-beer (2003), refiriéndose al sistema escolar británico, afirmó que al igual que en la mayoría de países europeos, predomina en la enseñanza de la historia la descripción de una historia nacional desde un enfoque ya no político, sino económico y social. Para la autora, esta enseñanza es más selectiva, menos autoritaria y monolítica de lo que solía ser, en parte por el método que privilegia el acceso directo a fuentes y no tanto a libros de texto escolar, con “la intención de obtener en los alumnos un pensamiento acerca de la evidencia para la historia, y mirar desde diferentes perspectivas” (Low-beer, 2003, p. 2). Pese a ello en este país, afirma la autora, se sigue separando la historia nacional de la extranjera, a diferencia de otras naciones que contextualizan su historia en un marco regional, como Escocia, Gales o Irlanda. La historia nacional que se oficializa en las escuelas busca contribuir al fortalecimiento de la identidad nacional, aunque hay poca evidencia empírica para ver hasta qué punto esto se logra. Por ejemplo, en Escocia, ha habido poca enseñanza de historia escocesa en sus escuelas, sin embargo, un sentido de identidad nacional y cultural ha crecido a buen ritmo. La autora cuestiona el rol que la escuela debe jugar en la creación de estos vínculos, pues aclara, que de entregarse a esta tarea siempre terminará convertida en instrumento de propaganda nacionalista, ya que “un sentido de identidad, ya sea personal o nacional, es algo que al final, los alumnos forjan por sí mismos, y es hecha de muchas fuentes” (p. 7).

Conclusiones

En resumen, se podría decir que en Colombia la escuela y la enseñanza de contenidos escolares tuvieron un fuerte compromiso en la transmisión de sentimientos nacionalistas y como tal promotores de identidad nacional durante todo el siglo XIX y buena parte del XX, sin embargo la década de 1980 expresa un importante cambio de perspectiva, fruto de una reconsideración del pasado desde la historia académica y con variadas repercusiones en la historia escolar. Tales replanteamientos tienen en común varias cosas: a) Búsqueda de una

nueva relación entre la representación del pasado y la identidad, sea nacional, local o cultural; b) Reclamo de historias menos míticas y más objetivadas; c) Nueva mirada sobre los conflictos del pasado con miras a emprender proyectos futuros, y d) Necesidad de hacer comparaciones entre historias alternativas de un mismo pasado. Tal giro, como se observó en las investigaciones consultadas, no fue exclusiva del país, pues muchas naciones de occidente acogieron, con diferentes niveles de apropiación, una enseñanza del pasado de corte no nacionalista y globalizador.

En esta transición se hace evidente la doble función de la escuela, que desde su nacimiento obedecía por un lado a un proyecto ilustrado-cognitivo y por otro a uno romántico-nacionalista (Carretero, 2007), y que luego de casi dos siglos de abnegado servicio a la patria pareciera estarse deslizando hacia la formación del ciudadano global. Los sistemas escolares sienten así el impacto de un mundo globalizado que cuestiona el sentido tradicional de las fronteras nacionales, de un mercado que reclama nuevas condiciones y habilidades en los ciudadanos del planeta, pero también de multitud de grupos étnicos, sociales y culturales que exigen el lugar y los derechos que los discursos homogenizadores les habían negado.

Tal tensión se particulariza en cada región, en cada escuela, incluso en cada aula. Aún pervive la devoción ciega a los símbolos patrios y muchos maestros insisten en enseñar que la patria, sus héroes y sus batallas representan verdaderos y valiosos contenidos que hay que enseñar. Por ello serán los estudios situados los que permitan ver en detalle cómo “el presente se configura como un momento de transición en el que lo nacional y lo posnacional luchan en el interior de las instituciones que, como la escuela, necesitan renovar su legitimidad” (Carretero, 2007: 288). O analizar cómo ese pasado, esa huella de la historia épica decimonónica aprendida en la escuela emerge, resiste o coexiste con postulados contemporáneos que defienden valores democráticos, universales y supuestamente respetuosos de *los otros*.

Bibliografía

Alarcón, L. & Conde, J. (2003). *Manuales escolares, ciudadanía e identidad nacional en el Caribe colombiano. Análisis heurístico, bibliográfico y estudio histórico, educativo y pedagógico, 1832-1898*. <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educal/alfa/UniversidaddelAtl%E1ntico.pdf> (Consultado: 18-10-10): Proyecto de investigación.

Alridge, D. (2006). The Limits of Master Narratives in History Textbooks: An Analysis of Representations of Martin Luther King, Jr. *Teachers College Record*, 108 (4), pp. 662-686.

Álvarez, A. (2007). *Ciencias sociales, escuela y nación: Colombia 1930-1960*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia: Tesis de doctorado.

Betancourt, A. (2001). *El populismo y el nacionalismo en la historia contemporánea de Colombia. Un problema historiográfico (imaginar la nación, soñar con el desarrollo: usos políticos de la historia en Colombia)*. México, Universidad Nacional Autónoma de México: Tesis de doctorado.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en el mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

Helg, A. (1987). *La educación en Colombia. 1918-1957*. Bogotá: CEREC.

Herrera, M. (2007). La educación en la historia de Colombia. En: *Gran Enciclopedia de Colombia. Cultura 1*. Bogotá: Círculo de Lectores.

Herrera, M. (2013). *Educación el nuevo príncipe: ¿asunto racial o de ciudadanía?* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Herrera, M.; Pinilla, A. & Suaza, L. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Higuera, D. (2010). *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*. Buenos Aires: Libros libres, Flacso.

Hoyos, O.; Del Barrio, C. & Corral, A. (2004). El significado de la identidad nacional en niños y adolescentes españoles y colombianos. *Psicología desde el Caribe*, pp. 73-108.

Kruger, M. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Kruger, M.; & Carretero, M. (2010). Historia, identidad y proyecto. Narraciones de jóvenes sobre la independencia de su nación. En: Carretero, M. & Castorina, J. *La construcción del conocimiento histórico* (pp. 81-99). Buenos Aires: Paidós.

López Facal, R. (2000). La nación ocultada. En: Pérez, J. S.; López, R. & Riviere, A. *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder* (pp. 111-159). Barcelona: Crítica.

Low-beer, A. (2003). School history, national history and the issue of national identity. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3, www.ub.edu/histodidactica/articulos/School%20History.pdf.

Palacios, M. (2003). *Entre la legitimidad y la violencia: Colombia 1875-1994*. Bogotá: Norma.

Pereyra, A. (2007). *La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina. Un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Tesis de doctorado. Flacso.

Pinilla, A. (2003). El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX". En: *Revista Colombiana de Educación*, 45, pp. 90-117.

Pugas, M. (2008). *Identidad nacional: sentidos negociados no currículo de História das séries iniciais do ensino fundamental*. Mestre em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Rodríguez, S. (2010). Construcción de la memoria oficial en el Centenario de la Independencia: el Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla. En: *Revista Folios*, 32, pp. 23-42.

Romero, L.; De Privitellio, L.; Quintero, S. & Sabato, H. (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ruiz, A. (2009). *La nación en los márgenes. Estudio de los elementos de carácter representacional, moral y político en relatos de nación de jóvenes de últimos grados de secundaria, de una escuela pública, en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Tesis de doctorado, Flacso.

Samacá, G. (2009). *El proyecto educativo integrador y la construcción de las ciencias sociales entre 1974-1996: el inacabado intento por la interiorización de la democracia y el desarrollo*. Bucaramanga: Tesis de maestría, UIS.

Urrego, M. Á. (2004). *La crisis del Estado Nacional en Colombia. Una perspectiva histórica*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Vansledright, B. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge, and School History Education. *Review of Research in Education*, 32, pp. 109-146.

CIENCIAS SOCIALES, EPISTEMOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES: RELACIONES Y PROBLEMATIZACIONES

Nathalia Martínez Mora

Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación

DIE - UD

Introducción

Las ciencias sociales desde su proceso de configuración en el siglo XIX, en el marco del proyecto de la modernidad, se han visto abocadas a un proceso de redefinición permanente, que en la actualidad obedece a las condiciones de transformación epocal del mundo contemporáneo. Estas condiciones hacen referencia, entre otras, a las nuevas disposiciones geopolíticas del mundo, a la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación y al cambio en las relaciones económicas, sociales y políticas en el marco de la globalización de mercado, las cuales generan una renovación profunda en las formas de producción y circulación de saber. Esto genera cuestionamientos diversos acerca de: ¿Cuál es el desafío que enfrentan hoy las ciencias sociales en medio de la crisis del sistema mundo? ¿Cuáles son las transformaciones que se derivan de esta situación, en los espacios masivos de formación (escuela) que promueven las ciencias sociales como un saber que debe ser enseñado? ¿Qué relaciones se establecen entre estos dos dominios de saber?, cuestiones que dan apertura a investigaciones que profundicen el análisis sobre la aparición y reconfiguración de las ciencias sociales de acuerdo a las nuevas condiciones que se establecen en la contemporaneidad. Pero también, la relación entre los saberes producidos en las disciplinas sociales y los saberes que se producen y transitan en el ámbito escolar.

Justamente, el capítulo que aquí se presenta muestra un intento en este sentido, desde el proyecto de tesis doctoral “Epistemologías de las ciencias sociales y sus relaciones con las ciencias sociales escolares en Colombia: 1936-1994”, el cual se propone como objetivo principal analizar las relaciones entre las epistemologías de las ciencias sociales y la configuración de las ciencias sociales como disciplina escolar en Colombia, en el periodo mencionado. Asimismo, determinar el régimen de producción discursiva de las ciencias sociales escolares y sus reglas de funcionamiento en relación con las epistemologías de las ciencias sociales en Colombia y analizar la aparición y recurrencia de conceptos, que muestran una articulación de problemas, desarrollados en el marco de la epistemología de las ciencias sociales en el país, y el vínculo que se establece en las ciencias sociales escolares.

De acuerdo a lo anterior, la estructura del texto se compone de dos grandes apartados. El primero, presenta el contexto social-educativo y las condiciones históricas que delimitan la construcción del problema de investigación doctoral, que se propone indagar por las relaciones que se establecieron entre la epistemología de las ciencias sociales y la configuración de las ciencias sociales escolares en Colombia. Desde la descripción de este problema, el segundo apartado, muestra las perspectivas analíticas, teóricas y conceptuales que orientaran el desarrollo del mismo, enmarcadas en el enfoque genealógico arqueológico, como un estudio de carácter histórico.

Construyendo el problema de estudio: epistemologías de las ciencias sociales y la configuración de una disciplina escolar

Las ciencias sociales surgen a mediados del siglo XIX como parte de las estructuras de saber del mundo moderno, en tensión con el sistema epistemológico clásico que regía las ciencias naturales, que plantea una incertidumbre constante frente a la definición de su estatus epistemológico, a su(s) objeto(s) de estudio y las fuentes que utiliza en la producción de conocimiento. Estas estructuras, en su proceso de constitución histórica, se ubican casi de manera privilegiada en un marco institucional: el sistema universitario, dichas estructuras “son distintas de las de todo sistema-mundo anterior en un aspecto fundamental. En los demás sistemas históricos [...] todo el saber se consideraba unificado en el nivel epistemológico” (Wallerstein, 2005: 24), pues en ellos los regímenes de conocimiento tenían un carácter holístico, en los que existía una sola condición de verdad. Por su parte, en el sistema mundo-moderno la estructura de saber se configura a partir de una distinción clara entre la filosofía y la ciencia, disciplinas que podrían ser percibidas como antagónicas o entendidas como dos órdenes de conocimiento distinto.

La filosofía, entonces, asume la forma de epistemología en la medida en que se constituye en un discurso eficaz para evaluar cognoscitivamente a otro discurso, que adquiere como función el estudio de un conocimiento particular: el científico. Así, “algunas corrientes dentro de la epistemología sostienen que su objeto específico es la metodología científica, identificando el conocimiento científico y la ciencia con el método” (Murillo, 2012: 93), lo cual sugiere determinar los parámetros que rigen un saber que sea considerado científico, mientras que el método posibilita justificar su validez. De esta manera, el horizonte epistemológico de las ciencias sociales¹¹ obedece a la lucha por la búsqueda de la universalidad del conocimiento que se traza entre ellas y las ciencias naturales, quedando localizadas en el intersticio de tres dimensiones

11. Se habla de ciencias sociales desde la propuesta de Wallerstein y más adelante, asumiendo la tradición constituida históricamente en Colombia desde principios del Siglo XX, aunque Foucault se refiera a las ciencias humanas o ciencias del hombre, que en su perspectiva analítica las contiene.

que Foucault (1993) clasifica como: 1) Las ciencias del lenguaje, de la vida, de la producción de las riquezas; 2) Las ciencias matemáticas y físicas; y 3) La filosofía, como dimensiones propias del dominio de la episteme moderna. Esto muestra la complejidad de la configuración epistemológica de las ciencias sociales.

Pero a la epistemología no pertenecen únicamente cuestiones relacionadas con el método científico, sino también aquellas referidas a las circunstancias histórico-sociales en la generación de conocimientos. En este sentido, una mirada a dichas circunstancias inmersas en el proyecto moderno muestra la responsabilidad de regulación de la educación que recae en los Estados como parte de la producción y circulación de tales conocimientos, conduciendo a la organización de los Sistemas Educativos Nacionales.

Estos Sistemas Educativos Nacionales, en relación con las instituciones escolares, impulsan determinados modelos de enseñanza que buscan coherencia con el desarrollo de la ciencia moderna. Dentro de este proceso la enseñanza de las ciencias sociales aparece como una de las disciplinas escolares que impulsaría dicho desarrollo. En el caso colombiano con el proceso de reforma educativa de las primeras décadas del siglo XX, que conduce a la creación del Ministerio de Educación Nacional (reemplazando al Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas), se da la consolidación del Sistema Educativo Nacional Colombiano. De ello surge una transformación de lo que hasta ese momento había sido la enseñanza de la historia, la geografía y la instrucción cívica, orientadas hacia la construcción de ideales patrióticos, fundados en los discursos sobre la raza, la higiene y el determinismo geográfico que caracterizaban la instrucción, a la posterior configuración de la enseñanza de las ciencias sociales como saber moderno, basada en la pretensión de cientificidad debido a la influencia de los saberes experimentales y el fortalecimiento de los ideales nacionales.

Esto condujo a la expansión del sistema escolar y al doble proceso de ampliación de la escolaridad (cobertura y años de escolaridad hacia la secundaria), lo cual hace necesario la aparición de nuevos sujetos de saber encargados de la formación en la educación secundaria (Silva Briceño, 2011). Con ello se dio la creación de la Escuela Normal Superior para 1936, como un lugar desde donde se impulsó la profesionalización del campo de saber de las ciencias sociales con el establecimiento de una licenciatura especializada en esta materia en 1938. Dicha institución, se convirtió a su vez en el lugar desde donde se propiciaron las condiciones necesarias para la emergencia de un nuevo modelo formativo centrado en los principios de la Escuela Nueva y de las Ciencias de la Educación. De allí que la conformación de las formas de conocimiento disciplinares de las ciencias sociales, tal y como lo señala Álvarez (2007) aparece

ligada a la pedagogía, aunque con el posicionamiento de la tecnocracia y la preeminencia del discurso de la planeación para la década de 1960, se produjo una separación entre estos dos campos de saber.

El proyecto de tesis doctoral pretende estudiar a profundidad las relaciones que se plantean entre las epistemologías de las ciencias sociales y la configuración de una disciplina escolar: las ciencias sociales escolares, cuyo soporte reside en tres bases analíticas. Por un lado, en la propuesta de Palma y Pardo (2012) consistente en abordar las paradojas, contradicciones y encrucijadas que problematizan el camino de las ciencias sociales, a partir del reconocimiento del objeto de estudio, del método y del estatuto epistemológico, como tres ejes desde los cuales ha girado el debate en torno a las ciencias sociales. A partir de esta perspectiva, el problema de investigación supone el estudio de cuestiones epistemológicas, en la medida en que “la pregunta sobre el estatus epistemológico de las ciencias sociales [...] resulta ser el eje principal, dado que en él se resumen los problemas planteados por los otros [ejes], y en él tienen lugar las consecuencias últimas de todas las tomas de posición” (p. 106). Esto contribuye a construir permanentemente la identidad y singularidad epistemológica de las ciencias sociales, sin desconocer su relación con las ciencias naturales.

Por otro lado, en el desafío abierto por Alejandro Álvarez (2007) acerca de la necesidad de desentrañar la relación existente entre la historia de las disciplinas escolares y las disciplinas académicas, que para este caso se traduce en los desarrollos epistemológicos de las ciencias sociales en el país y sus relaciones con la configuración de las ciencias sociales escolares.

Finalmente, en la matriz analítica formulada por Orlando Silva Briceño (2008) sobre la constitución de tres niveles o estratos territoriales para indagar en un sentido amplio cómo se configura el campo de la educación, y en sentido específico, los saberes y las disciplinas escolares. Dichos niveles son: el educativo, considerado como agenciamiento estratégico, que se enmarcaría en el ámbito más amplio de la cultura; el pedagógico como agenciamiento maquínico, que se expresa en la escuela y el didáctico o agenciamiento áulico, referido al aula escolar. De acuerdo con el problema de investigación, el presente proyecto focalizara el trabajo en el nivel educativo y en el pedagógico de esta propuesta.

En este sentido, y conforme con estas bases analíticas que permiten configurar el problema de investigación de la tesis doctoral, la pregunta central sería: ¿Qué relaciones se establecieron entre el desarrollo epistemológico de las ciencias sociales y la configuración de las ciencias sociales como disciplina escolar en Colombia durante el periodo de 1936 a 1994? Asimismo, una pregunta secundaria sería: ¿Cuál es el régimen de producción discursiva de las ciencias sociales escolares y sus reglas de funcionamiento en relación con las epistemologías de las ciencias sociales en Colombia?

Es importante señalar que el periodo definido para abordar el problema de investigación responde a los criterios del enfoque genealógico-arqueológico, que como se mostrará más adelante, sugiere localizar el acontecimiento discursivo en las condiciones de saber y poder que hacen posible su emergencia, correspondiendo a las rupturas que muestran un cambio en la época en que se conforma dicho acontecimiento. En el problema de investigación de tesis doctoral la configuración de las ciencias sociales escolares aparece definida por la aparición de un sujeto de saber habilitado para la enseñanza de las asignaturas escolares, en el horizonte de la ciencia como saber moderno, con el surgimiento de la Escuela Normal Superior (1936) y la licenciatura con especialidad en Ciencias Sociales (1938). De esta manera:

De acuerdo con Herrera y Low, el número de egresados de la Especialidad de Ciencias Sociales de la Escuela Normal Superior entre 1936 y 1952 fue de 185, 155 hombres y 30 mujeres, lo que permite afirmar que ésta institución es la matriz formativa que permite que se institucionalice la condición profesional de los maestros en su modalidad de licenciados y que se constituya, de forma sólida, el campo de la enseñanza como un ámbito de desarrollo intelectual en el país, particularmente el de la enseñanza de las Ciencias Sociales. (Silva Briceño, 2011: 83)

Por su parte, en la década 1990 se genera un cambio en la concepción de la educación y por tanto, de la enseñanza y de los modelos formativos de los licenciados, con la implementación de reformas educativas en el nivel internacional y en el país, especialmente con la promulgación de la Ley General de Educación de 1994, que “ligada a los procesos de reforma, [abre] la posibilidad de un cambio significativo en las instituciones y en las prácticas educativas y pedagógicas que se reflejó en el Decreto 272 de 1998, dándole un nuevo carácter a la formación” (Silva Briceño, 2011: 85) y una nueva nominación como licenciados en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, que se mantiene hasta la actualidad.

Estos dos hitos muestran rupturas en la configuración de un acontecimiento discursivo (la enseñanza de las ciencias sociales) como rasgo de una época particular, en donde el análisis de las formas y de las condiciones de existencia de dicho acontecimiento dan cuenta de su especificidad y permitirían entrever la conformación de las ciencias sociales escolares en relación con los desarrollos epistemológicos de las ciencias sociales.

Finalmente, parafraseando a Saldarriaga (2012) cuando afirma que su trabajo sobre el Oficio de Maestro es una exploración de las estructuras profundas de las prácticas pedagógicas actuales, siendo una historia obligada con el presente en la medida en que se localiza en la tradición de una lucha del magisterio en Colombia por el restablecimiento de su oficio desde un estatuto cultural, intelectual y ético (p.15), esta investigación doctoral pretende ser una exploración

de las estructuras profundas de la configuración de las ciencias sociales escolares, entendidas como el saber que se produce y circula en la escuela y para la escuela, que se dispone en materia de enseñanza, y como el saber producido en un régimen más amplio del discurso sobre la enseñanza, siendo una historia obligada con el presente en la medida en que se ubica en el profundo vacío existente en la comprensión de las relaciones entre las perspectivas epistemológicas de las ciencias sociales apropiadas en el país y las ciencias sociales escolares propias del siglo XX, que hoy refleja un reclamo constante por el “desfase” entre los “avances de las ciencias sociales” y las prácticas y saberes escolares, que en términos evaluativos no se corresponden con los modelos “deseables” establecidos desde estándares educativos preestablecidos. Justamente ese es el núcleo de problematización que esta tesis doctoral pretende abordar.

Este estudio histórico, entonces, proyecta su aporte en dos sentidos. Uno, al desarrollo y consolidación del programa emergente de investigación en el país sobre la historia de las disciplinas y de los saberes escolares, desde el análisis de una disciplina escolar particular: las ciencias sociales escolares. Dos, al desentrañar el sentido de este desfase que se corresponde al “tipo de relación teoría/práctica al estilo platónico en que hemos sido educados” (Saldarriaga, 2012, p.265), caracterizada por un lado, por reconocer la teoría como buena e iluminadora de la práctica deficiente, y por otro, por suponer la preponderancia de la práctica como indicio de lo real, que asume la teoría como mera abstracción.

Así las cosas, la cuestión que plantea Olga Lucía Zuluaga (1984) sobre los interrogantes del magisterio colombiano frente a la incompatibilidad entre “su quehacer cotidiano en la escuela y un saber específico -la pedagogía- que transforma su práctica y su estatuto como intelectuales” (p.11), encuentra otra vía de análisis complementaria a la del oficio de maestro, al problematizar la relación antes enunciada entre teoría/práctica desde la relación entre las epistemologías de las ciencias y las disciplinas escolares, pues la disciplina escolar no es considerada para este proyecto de tesis doctoral una somera aplicación del saber producido por las disciplinas académicas, que requieren de la adecuación del maestro a través de un método de enseñanza.

De esta manera, se parte del trayecto establecido por dos de las investigaciones doctorales recientes en Colombia que son la base de este proyecto: la tesis doctoral “Configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber – poder en Colombia: 1976 – 1994” del DIEUD de Orlando Silva Briceño (2008), y “Las ciencias sociales en el currículo escolar: Colombia 1930- 1960” del doctor Alejandro Álvarez Gallego (2007), las cuales muestran avances en la pregunta por la relación entre los saberes producidos en las disciplinas que conforman las ciencias sociales y aquellos que circulan y se producen en la cotidianidad escolar, como una de las asig-

naturas elementales que deben ser enseñadas en la escuela, así, partiendo del enfoque genealógico-arqueológico estas investigaciones abordan la enseñanza de las ciencias sociales como un objeto de estudio histórico.

Se consideran antecedentes imprescindibles para el desarrollo del problema de investigación doctoral, por su contribución al programa de investigación en el que se inscribe la tesis, a los problemas de estudio alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales, por las periodizaciones establecidas, por las fuentes recogidas y por el uso particular del enfoque genealógico-arqueológico como itinerario del proceso investigativo en curso, teniendo en cuenta que en la primera, el objetivo central consistió en determinar el proceso de configuración de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber-poder en Colombia, a partir de la delimitación de las condiciones y luchas que permitieron la consolidación de éstas durante 1976 y 1994. La categoría de campo de saber-poder es uno de los aportes más significativos de esta propuesta para avanzar en el análisis sobre la enseñanza de las ciencias sociales. Y en la segunda, el propósito residió en mostrar las condiciones que hicieron posible el nacionalismo, como acontecimiento histórico en el país, y que terminaron disponiendo lo que debía ser enseñado en la escuela, mediante una relación intrínseca entre la configuración de las ciencias sociales y el desarrollo de la pedagogía. El planteamiento central de esta investigación se resume entonces, en determinar cómo se nacionalizó la pedagogía, el tiempo, el espacio y la población.

¿Cómo comprender y abordar el problema?: perspectivas de lectura y de análisis

Como horizonte teórico de la investigación de tesis doctoral se encuentra el enfoque genealógico arqueológico, a partir de las herramientas conceptuales y metodológicas puestas en funcionamiento en los trabajos de Michel Foucault, con especial énfasis en la categoría de saber cómo eje de análisis, la discusión sobre epistemología y *episteme* y la constitución histórica de las ciencias del hombre, en donde se considera la epistemología como una práctica de saber situada histórica y geográficamente en el proyecto de la modernidad.

Este enfoque procede como orientación epistemológica para el abordaje y comprensión del problema de investigación en la medida en que la cuestión de la epistemología aparece en dos sentidos. Uno, desde la pregunta que se instala sobre la historia de la enseñanza de las ciencias sociales que parte de una mirada que problematiza el vínculo teoría/práctica en la configuración de las ciencias sociales escolares en relación con las epistemologías de las ciencias sociales en el país durante el siglo XX. Y dos, como objeto propio de estudio al ponerse en consideración la pregunta por dicha relación. A partir del concepto

de discontinuidad se proponen rupturas, entre otras, con el devenir lógico de la ciencia, con la unidad de la teoría y con la trascendencia del sujeto. Asimismo, se retoman las bases epistemológicas que en cierta medida dialogaron con este enfoque desde la categoría de obstáculo epistemológico, desde la teoría del uso científico de las imágenes y del lenguaje científico y desde el carácter histórico de los esquemas científicos de Gastón Bachelard; también se retoman las bases epistemológicas propuestas por Georges Canguilhem: la unidad revolucionaria entre la epistemología y la historia de las ciencias y el planteamiento sobre la historia de los conceptos que dan cuenta de la aparición de un problema o de un objeto de indagación.

En este apartado se muestra en primer lugar, una descripción del naciente programa de investigación de la historia de las disciplinas y los saberes escolares en Colombia, en el que se inscribe la tesis doctoral, al cual se pretende aportar mediante el desarrollo del problema descrito. Se referencian las tesis doctorales de Alejandro Álvarez (2007) y Orlando Silva Briceño (2010), como fundamentos teóricos, analíticos y metodológicos para esta investigación, las cuales se enmarcan en dicho programa.

En segundo lugar, se presenta una caracterización general del posestructuralismo y de la epistemología francesa del siglo XX, con la perspectiva de Gastón Bachelard y Georges Canguilhem, desde donde se soportan algunos de los principales planteamientos del enfoque genealógico arqueológico, que dan paso a la consideración de la cuestión de la epistemología para Foucault. Finalmente, se desarrolla la perspectiva desde donde se asume las categorías centrales de la tesis: la epistemología de las ciencias sociales y las ciencias sociales escolares, correspondientes al enfoque analítico señalado.

Un programa de investigación emergente: la historia de las disciplinas y de los saberes escolares

La historia de la educación y la pedagogía como un campo de estudio consolidando, se ha caracterizado en los últimos dos decenios por el desarrollo de investigaciones en Europa, Estados Unidos, Inglaterra y más recientemente en Latinoamérica, que se aproximan a la cuestión del currículo, la enseñanza y los planes de estudio, en vínculo con lo que se ha nominado la cultura escolar, dando marco de apertura a un programa de investigación prolífico para comprender las prácticas de enseñanza en las instituciones escolares, que se desarrolla de manera paralela con estudios sobre las competencias, la violencia escolar, y la formación en el marco de la globalización, entre otros.

Este programa de investigación se nutre de dos tradiciones. Por un lado, la historia social de currículo de origen sajón, fundamentalmente desde los

planteamientos de Ivor Goodson (1991, 1995), pero también de otras fuentes, “entre ellas la de la sociolingüística, con Basil Bernstein; la del estructuralismo marxista, con Michael Apple y la mirada foucaultiana de Thomas S. Popkewitz” (Álvarez, 2008, p.3). Por el otro, la historia de las disciplinas escolares, de origen francés con Yves Chevallard (1991) y André Chervel (1991) como sus principales exponentes, que han realizado aportes significativos a la reflexión sobre la constitución de la escuela como dispositivo de poder. A partir de esto, intelectuales de España y América Latina como Fernando Álvarez Uría y Julia Varela (1991), Antonio Viñao (1995), Jorge Larrosa (1996) y Raimundo Cuesta (1997), han desarrollado investigaciones que toman como base estos avances teóricos para pensar la constitución histórica de la escuela y de las disciplinas escolares.

Estos desarrollos en Francia, Gran Bretaña y España han construido un marco de referencia para la constitución de lo que hoy podría considerarse un novedoso programa de investigación en Colombia sobre la historia de las disciplinas y de los saberes escolares (Silva Briceño, 2012), que empieza a delinarse como un tema de estudio de importancia en el país desde el 2008 en el marco del XIV Congreso Colombiano de Historia, en donde se ponen en discusión sus principios centrales y su designación frente al nivel internacional. Luego de su aparición pública en este evento el programa se ha venido desarrollando en los últimos años a través de investigaciones, especialmente de nivel posgradual. Para Silva Briceño (2012) dicha nominación responde a:

[...] la división entre las prácticas de enseñanza que tienen como referente una disciplina o ciencia consolidada, ya sea en el marco de las ciencias naturales o de las ciencias sociales y humanas, estarían en el orden de las disciplinas escolares, mientras que otras materias y asignaturas que se enseñan y que no tiene como referente el umbral de la ciencia, serían considerados saberes escolares. (Silva, 2012: 9)

Este autor acude al concepto difundido internacionalmente de disciplinas escolares desarrollado por Chervel (1991) y al de historia de los saberes escolares trabajado por Álvarez Gallego (2007) en la investigación histórica que da apertura a posteriores estudios en este programa, para analizar la manera cómo se constituye un sistema de prácticas al interior de las instituciones escolares, a partir de la historia de las disciplinas y de los saberes escolares.

En este contexto, el aporte central de la tesis doctoral consisten en el fortalecimiento de la historia de la enseñanza de las ciencias sociales como itinerario de investigación histórico reciente en Colombia, inmerso en la nominada historia de las disciplinas y de los saberes escolares, pretendiendo plantear nuevas discusiones y objetos de estudio a la abundante producción sobre la historia de la educación y la pedagogía, teniendo en cuenta que como bien lo señala Álvarez (2007), la historia de la pedagogía se ha limitado a estudiar la

escuela como institución, a historiar las corrientes pedagógicas y las políticas educativas, dejando un vacío en la comprensión del papel de la escuela en la producción y reproducción de la cultura, pues poco se ha profundizado en “la historia de la enseñanza, no se ha abordado suficientemente la historia de los saberes escolares, entendiéndolos como complejos procesos donde se ha producido un conocimiento que ha afectado el devenir de la sociedad y de las ciencias mismas” (p.17). En este sentido, la tesis busca ampliar igualmente el ámbito de reflexión y debate internacional de dicho programa, desde las condiciones (de saber y de poder) constituidas históricamente en el país, recurriendo teórica, analítica y metodológicamente al enfoque genealógico arqueológico.

Fuentes epistemológicas que soportan el enfoque genealógico-arqueológico

A mediados del siglo XX diversas perspectivas teóricas y/o epistemológicas fueron apareciendo en el ámbito social y académico con fuertes cuestionamientos y rupturas frente a los principales pilares del pensamiento moderno¹², a la linealidad y a la racionalidad de la historia (moderna), al sujeto autónomo como principio de explicación y a la objetividad como criterio único que regía la producción de conocimiento, entre otros, que podrían agruparse en lo que ha sido denominado por Restrepo (2006) como Teoría Social Contemporánea, que abarca los estudios culturales, los estudios subalternos, la teoría poscolonial, el grupo modernidad/colonialidad/descolonialidad, la perspectiva de género, el posmarxismo y el posestructuralismo¹³. Este último, nominado así particularmente por la academia norteamericana, se concibe como una reflexión y acercamiento teórico a la realidad y al conocimiento (J. K. Gibson-Graham, 2002), cuyos principales planteamientos podrían resumirse en:

Se considera la realidad como discursivamente constituida, sin afirmar que todo pasa por el discurso, pues existe materialidad. En esta medida, se entiende el discurso como lo pronunciado en campos de poder, que genera efectos de verdad acordes con las reglas de formación discursiva que determinan la condición de existencia y transformación de enunciados. Por tanto, el discurso es visto como una práctica que establece multiplicidad de relaciones con otras para construir realidades, lo que sugiere la superación de la antigua división entre la teoría y la práctica.

Se reconoce la configuración histórica y discursiva de los sujetos que supone la agencia de estos sin que ésta sea limitada a las estructuras de la sociedad, en

12. Algunos de estos pilares son: la razón, el progreso, la determinación, la emancipación y la totalidad social.

13. Tales perspectivas generalmente son nominados de forma ligera como posmodernismo, negando la “posibilidad de conversar productiva y críticamente con el universo de autores y enfoques que circulan” (Restrepo, 2006: 325).

discusión con la idea del sujeto trascendental y liberado que define su actuar en relación con la reproducción de las estructuras que lo conforman.

Se pone en duda el establecimiento de largos periodos, procesos inalterables o grandes unidades espacio-temporales conocidas como épocas o siglos, a partir de una historicidad radical en la que se recurre a la incidencia de las interrupciones y se alude a las condiciones de emergencia de los acontecimientos y su transformación. Vinculado a esto, se encuentra el antifundamentalismo y el antiesencialismo que discute con el principio que asume el conocimiento como facultado para ser el reflejo de la realidad o de reflejarla, y con significados fijados por una esencialidad del ser.

Finalmente, se discuten los determinismos reduccionistas y la visión de totalidad social, propios del enfoque estructuralista que designa al origen y la formación de fenómenos sociales complejos a estructuras más profundas, cuya tarea es la de descubrir esas estructuras por medio de teorías que pudiesen convertirse en universales.

Conforme a estas premisas, descritas de forma general, los presupuestos de Michel Foucault y la expansión del enfoque genealógico-arqueológico en el ámbito académico-investigativo son vinculados al posestructuralismo (J. K. Gibson-Graham, 2002) y al postmodernismo de la primera mitad de los años noventa, principalmente en Europa, mediante la crítica de la representación o de las formas textuales, de la legitimidad o autoridad del investigador y del autor.

En este marco de apertura de pensamiento de época, Foucault reformula una serie de cuestionamientos sobre la ciencia, la teoría, el sujeto trascendental y la obra, proponiendo una arqueología (nivel discursivo del saber) y una genealogía (nivel discursivo del poder) en la investigación, bajo la influencia de filósofos y pensadores como Nietzsche (discusión de la verdad - concepto de genealogía), Gastón Bachelard (actos o umbrales epistemológicos) y Georges Canguilhem (desplazamientos y transformaciones de los conceptos).

Gastón Bachelard, filósofo francés, se considera antecedente primordial en las investigaciones de Michel Foucault, a partir de las rupturas que éste propone al campo de la filosofía de las ciencias. Esto se evidencia en su trabajo sobre las disciplinas científicas contemporáneas que se registra, de manera inicial, a través de su filosofía del "No" desde la que propone una lucha contra las ilusiones del conocimiento inmediato, que aparece como una categoría de doble funcionamiento. Por un lado, se propone descriptiva debido a la tarea de mostrar las transformaciones características de la historia de la ciencia, mientras que por el otro, resulta normativa, por la exigencia de reformular las nociones centrales en ella. Esto implica que "la epistemología bachelardiana, que no partió de un 'principio' filosófico sino de una intimación dirigida a la filosofía para la reorganización contemporánea de las ciencias exactas, terminó en el

reconocimiento mismo de su objeto sobre un conjunto de tesis filosóficas que lo obstaculizaban” (Lecourt, 2007: 21); lo cual va a generar las condiciones y los elementos necesarios para proponer un teoría no filosófica de la filosofía, o en sus propias palabras, le va a permitir perfilar como objetivo: “otorgar a la ciencia la filosofía que merece”. (Bachelard, 2004)

En efecto, discutir acerca de la continuidad histórica del saber que lleva consigo la homogeneidad de las formas de conocimiento científico y común, le permite a Bachelard formular la categoría de obstáculo epistemológico, que se concibe desde un doble sentido: histórico y epistemológico. Esta categoría define los efectos sobre la práctica del científico, es decir, de la relación imaginaria que éste establece con ella.

Se aprecia en Bachelard la coexistencia de un trabajo sobre la epistemología y otro sobre las metáforas y las imágenes, que estarían influenciadas por su actividad crítica y literaria sobre la imaginación poética. Al respecto señala Lecourt (2007) que:

[...] en esta epistemología hay, bajo el nombre de bilingüismo, un ensayo de teoría del lenguaje científico [...] y solo se puede comprender el objeto de esta obra una vez que se reconoció la necesidad de la intervención de las imágenes en la práctica científica así como la de las contradicciones cuyos índices y agentes son [sic]; para esta epistemología de la discontinuidad, imágenes y metáforas son una amenaza constante de restauración del continuismo. (p. 37)

Descubriendo como el lenguaje científico se ve impelido hacia construcciones más metafóricas que reales, es decir, ilustraciones de leyes o proposiciones de una ciencia y no representaciones de la realidad exterior. Desde estos planteamientos Bachelard rompe con los presupuestos del realismo, pero al mismo tiempo, con el formalismo al enfatizar en la existencia de una realidad construida en la organización de una ciencia, matemática por ejemplo. De igual manera, delinea una teoría del uso científico de las imágenes, que se soporta en la experimentación, no en la comprobación, como parte constituyente de la formulación de una teoría, que rechaza “toda imagen que se hace pasar por el reflejo de un ser, o el ser de un reflejo” (Lecourt, 2007: 43). De la mano de esta teoría de las imágenes de la ciencia, propone una teoría sobre el uso del lenguaje científico, que va a ser conocida como parte del racionalismo aplicado que éste desarrolla en sus estudios.

Por último, podría anotarse que Bachelard le otorga un carácter histórico a los esquemas científicos, que pone en suspenso la categoría de Verdad imperante en el campo de las ciencias y de la historia de las ciencias, pues afirma que “toda ciencia produce, en cada curso de su historia, sus normas de verdad que le son propias” (Bachelard, 2004), reconociendo la historicidad del objeto de la epistemología, entendido como el sistema de articulaciones de las

prácticas científicas, que implica esta anulación de la categoría de Verdad, en nombre de la práctica efectiva de las ciencias, que luego Canguilhem (2005) va a retomar con la premisa sobre “lo verdadero es lo dicho del decir científico”.

Por su parte, Georges Canguilhem retomando los principales postulados de su maestro Bachelard, introduce en el escenario de discusión de la epistemología y de la historia de la ciencia, una serie de rupturas y proposiciones epistemológicas, que dan paso a una nueva práctica histórica de las ciencias o a la fundamentación de una ciencia de la historia.

A partir de la historicidad que Bachelard reconoce como esencial al objeto de lo que entonces se conocía como filosofía de las ciencias, Canguilhem propone una *unidad revolucionaria*, en palabras de Lecourt (2007), entre la epistemología y la historia de las ciencias, descubriendo que ésta última y según la frase de Dijksterhuis, no solo se trata de un procedimiento de memoria, sino sobre todo del laboratorio de la epistemología (Canguilhem, 2005). De este modo, podría considerarse la historia de las ciencias que practica Canguilhem como epistemológica, porque su epistemología es histórica al mismo tiempo. Puede verse al respecto, según señala este autor que:

Una historia de las ciencias depurada de toda contaminación epistemológica reduce una ciencia en un momento dado [...] a una exposición de las relaciones cronológicas y lógicas entre diferentes sistemas de enunciados relativos a algunas clases de problemas o soluciones [...en tanto] la historia pura reduce la ciencia por ella estudiada al campo de investigación que le indican los científicos de la época, y al tipo de mirada que dan ellos mismos sobre este campo. (Canguilhem, 2005: 17-18)

Desde esta unidad, Canguilhem plantea como preocupación central de su trabajo investigativo buscar la especificidad de su objeto de análisis, y precisar las relaciones efectivas que se establecen entre los conocimientos teóricos y las técnicas en el desarrollo de una ciencia, la medicina por ejemplo. En su propuesta para pensar la historia de las ciencias, a partir de la historia de los conceptos, inaugura una veta de indagación sobre la ciencia moderna, que consiste en buscar la filiación de los conceptos, en lugar de la conexión sucesiva de teorías disimiles; así, la distancia en la historia de las ciencias sería de orden conceptual, más que en sentido cronológico.

En correspondencia con lo anterior, Canguilhem se aparta de una historia de las ciencias entendida como una crónica basada en la transmisión de una teoría elaborada, que queda restringida a ser el resumen de una biblioteca especializada o de un reservorio del saber que ha sido producido y socializado, en donde el precursor se considera su objeto. Frente a esto, se pregunta si el camino del saber recorrido anteriormente es el mismo que se transita para ese momento, que permitiría trazar una continuidad en el desarrollo de pensa-

miento. Asimismo, se aparta de la concepción contingente, que al igual que la anterior ha primado en la forma tradicional de la historia de las ciencias. Asumir la lógica de la transmisión o de la contingencia, señala, es “tomar por objeto de estudio sólo asuntos de fuentes, invenciones o influencias, de anterioridad, simultaneidad o sucesión, que equivaldría en el fondo a no distinguir entre las ciencias y otros aspectos de la cultura” (Canguilhem, 2005: 17), es en últimas, considerar la historia de las ciencias historia, pero no ciencia.

Por el contrario, la historia de las ciencias, tal y como éste la entiende, sugiere analizar y determinar las condiciones históricas que van a posibilitar la aparición de un problema o un objeto de estudio, en la medida en que, la definición de un concepto significa la formulación de un problema. En efecto, la presencia permanente de un concepto confirma la persistencia de un mismo problema, de allí que:

Hablar del “objeto” de una ciencia es hablar de un problema que se debe plantear y luego resolver; hablar de la historia de las ciencias es mostrar cómo –por qué motivos teóricos y prácticos– una ciencia se puso a plantear y resolver ese problema. Así, en él la historia de una ciencia adopta la forma de una lucha o de un debate. (Lecourt, 2007: 73)

Afirma Lecourt (2007) que Georges Canguilhem practica una epistemología “consistente en estudiar –descubrir y analizar– los problemas tales como se plantean –o se eluden, se resuelven o se desvanecen en la práctica efectiva de los investigadores” (p. 64). Esto se revela radicalmente distinto al campo de la epistemología convencional, sustentada en la descripción de procedimientos, teorizaciones, métodos y hallazgos generales de la ciencia. Advierte Canguilhem que la epistemología le otorga a la historia de las ciencias una

[...] deontología de la libertad de desplazamiento regresivo sobre el plano imaginario del pasado real [...] así pues, en el espacio del ejercicio histórico, es posible situar en un mismo punto acontecimientos teóricos significativos o insignificantes, según una andadura discursiva cuyo término momentáneo debe ponerse en relación de dependencia con comienzos conceptualmente homogéneo, y cuya progresión revela poseer un ritmo propio. (2005: 19-21)

El sentido histórico de la epistemología reside, entonces, en la búsqueda de los propios actos del saber, “no sus razones de ser, sino sus medios para lograr sus fines” (Canguilhem, 2005: 26), una vez la teoría del conocimiento desistió de cimentarse sobre una ontología insuficiente para explicar nuevas referencias adoptadas por nuevos sistemas de pensamiento.

Teniendo en cuenta que la epistemología de Bachelard podría considerarse histórica, mientras que la historia de Canguilhem epistemológica (Lecourt, 2007), estas perspectivas muestran un rasgo común proveniente de su visión

compartida en filosofía, que reside como lo afirma Lecourt, en su *no-positivismo* radical y deliberado, y en su *anti-evolucionismo*, contraria a la tradición epistemológica en auge en el decenio de 1970 que se delinea alrededor de la premisa “ciencia de la ciencia” y de la corriente neopositivista lógica que procura conformar una filosofía científica. En Bachelard esto se expresa con especial énfasis en su concepto de obstáculo epistemológico, y en Canguilhem en la diferenciación que traza entre comienzos y orígenes. Por su parte, en los trabajos de Michel Foucault este rasgo común se va a observar en su concepto de discontinuidad.

Michel Foucault se nutre de estas perspectivas, señalando en la *Arqueología del saber* (2005) su ruptura con las grandes continuidades del pensamiento, las manifestaciones homogéneas de la mentalidad colectiva (historia de las mentalidades o de las representaciones), el devenir “lógico” de una ciencia o una disciplina, el cumulo indefinido de conocimientos (historia de la ciencia) y el origen de conceptos, objetos y los primeros precursores, poniendo en suspenso el antiguo edificio teórico, a partir de la elaboración de categorías que lo fracturan. Su crítica al sujeto se acompaña de un rechazo del continuismo en historia, que adquiere una nueva dirección al encaminarse contra la categoría correlativa de objeto, desde la base de una rectificación crítica de la epistemología de Bachelard, y particularmente sobre el obstáculo epistemológico, que en el fondo invierte, según Foucault, la pareja sujeto-continuidad por la de objeto-discontinuidad, para localizar el problema de la ruptura sobre nuevas bases (Lecourt, 2007).

Propone una mirada a las epistemes o al saber propio de una época, a la posibilidad de líneas de fugas y de discontinuidad. Señala los límites de la epistemología y se ubica en el campo del saber entendido como:

[...] un conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar [...] es también el espacio en que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que se trata en su discurso [...] es también el campo de coordinación y subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman [...] en fin, un saber se define por las posibilidades de utilización y aprobación ofrecida por el discurso. (Foucault, 2005: 306-307).

La práctica discursiva es considerada como “el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirían o no un estatuto científico” (Foucault, 2005: 306), que se define por el saber que ésta forma, proponiendo un análisis y una descripción de las relaciones discursivas. De esto se puede afirmar, que el trabajo investigativo consistirá en mostrar cómo se instala y funciona una ciencia en el elemento del saber.

En este sentido, Foucault se aproxima a un tipo de racionalidad distinto y a sus efectos múltiples, alude a diversos campos de validez, reglas sucesivas de uso, medios teóricos de elaboración, escalas micro y macroscópicas de la historia de las ciencias, entendiendo que los acontecimientos se disponen de varias maneras y redistribuciones recurrentes, pues existen varios pasados, formas de encadenamiento y jerarquías para una misma ciencia.

En el desarrollo de la perspectiva teórica y metodológica, que posteriormente se conocerá como genealogía-arqueología, puesta en discusión desde sus investigaciones y reflexiones, Foucault dirige la indagación hacia diversas transformaciones, causalidades y emergencias de series de eventos, señalando la *eventualización* como la posibilidad de problematizar lo predeterminado o evidente, que subsume el acontecimiento en horizontes de inteligibilidad. Siguiendo estos planteamientos, indica Foucault (1993) que su trabajo:

[...] no se tratará de conocimientos descritos en su progreso hacia una objetividad en la que, al fin, pueden reconocerse nuestra ciencia actual; lo que se intentará sacar a luz es el campo epistemológico, la episteme en la que los conocimientos, considerados fuera de cualquier criterio que se refiera a su valor racional o a sus formas objetivas, hunden su positividad y manifiestan así una historia que nos es la de su perfección creciente, sino la de sus condiciones de posibilidad [...] lo que debe aparecer son, dentro del espacio del saber, las configuraciones que han dado lugar a las diversas formas de conocimiento empírico. (p. 7)

En esto radica el desplazamiento metodológico que realiza con respecto a la epistemología. Por tanto, se puede comprender “la historia arqueológica como la investigación de una región nueva y todos sus análisis gravitan alrededor de la cuestión del hombre y forman una gran empresa de investigación sobre la constitución histórica de las ‘ciencias del hombre’ en la modernidad” (Machado, 1987: 16). En Foucault se puede apreciar que el conocimiento sobre el hombre, por ejemplo, es un acontecimiento (en el orden del saber) adscrito al horizonte de la episteme moderna y que no proviene de ningún proceso de continuidad:

El campo epistemológico que recorren las ciencias humanas no ha sido prescrito de antemano: ninguna filosofía, ninguna opción política o moral, ninguna ciencia empírica sea la que fuere, ninguna observación del cuerpo humano, ningún análisis de la sensación, de la imaginación o de las pasiones ha encontrado jamás, en los siglos XVII y XVIII, algo así como el hombre, pues el hombre no existía (como tampoco la vida, el lenguaje y el trabajo); y las ciencias humanas no aparecieron hasta que, bajo el efecto de algún racionalismo presionante, de algún problema científico no resuelto, de algún interés práctico, se decidió hacer pasar al hombre (a querer o no y con éxito mayor o menor) al lado de los objetos científicos –en cuyo número no se ha

probado aún de manera absoluta que pueda incluirse; aparecieron el día en que el hombre se constituyó en la cultura occidental a la vez como aquello que hay que pensar y aquello que hay que saber (Foucault, 1993: 334-335)

De esta manera, por primera vez el hombre se convirtió en objeto de la ciencia, luego su existencia, con un cuerpo de conocimientos que “toma por objeto al hombre en lo que tiene de empírico [y lo define como] un acontecimiento en el orden de saber” (Foucault, 1993: 335). Con ello muestra que las ciencias del hombre surgen de acuerdo a alguna problematización, a una limitación teórica o práctica, a una demanda, que hicieron necesario construir conocimiento sobre aquello que se problematiza, a partir de unas condiciones de posibilidad específicas que permitieron la emergencia de este acontecimiento, lo cual es objeto de trabajo de la genealogía y la arqueología.

La epistemología de las ciencias sociales en el orden del saber moderno

La perspectiva sobre epistemología de las ciencias sociales que se asume para el abordaje del problema de investigación doctoral retoma las rupturas antes descritas, que instauran Bachelard, Canguilhem y por supuesto Foucault en el marco de la epistemología, y retoma los planteamientos de Immanuel Wallerstein propuestos en sus publicaciones más significativas de finales de la década de 1990 y principios del 2000, en donde desarrolla una crítica del legado de las ciencias sociales del siglo XIX, para reflexionar qué opciones sistémicas se tienen frente a la crisis del sistema-mundo moderno, a partir de impensar, en palabras del autor, muchos de los supuestos y categorías dominantes en la constitución de este sistema y de la reconfiguración de las ciencias sociales.

Señala Wallerstein que con el posicionamiento de la tradición religiosa occidental, expresada en tres versiones que aún subsisten: el judaísmo, el cristianismo y el islam, se instauró en buena parte del mundo una especie de monoteísmo dominante bajo la creencia en un solo dios universal, que no obstante fue sustituido por el surgimiento del sistema-mundo capitalista en un proceso de secularización que produjo el reemplazo del proselitismo cristiano junto con la idea del dios universal, “por un universalismo más secular, encarnado en los conceptos de verdad científica y proceso tecnológico” (Wallerstein, 1998: 141). Pero pensar lo universal significa, para este autor, reconocer que se trata de una definición propia de un sistema, el sistema mundo moderno. A partir de ello, se plantean cuestiones como: ¿Qué eso que se ha llamado ciencia? Y ¿qué es el conocimiento científico?, que remiten a un asunto epistemológico.

La epistemología podría definirse, entonces, como la manera en que en el mundo moderno afrontó el conocimiento en el horizonte de la perspectiva

racional y científica, es decir, el modo de conocimiento moderno. Pero, ¿a qué tipo de racionalidad se hace referencia?

Con el ascenso de la modernidad en Europa, que se fundamenta en la promesa de un mejoramiento social desde un fuerte sentido colectivista y materialista, se instala socialmente la idea de la posibilidad de generar un gobierno óptimo de la sociedad y el despliegue en su máxima expresión del potencial humano, en la medida en que se avanza en la comprensión verdadera del mundo. En este marco, “la ciencia social como modo de construir saber no sólo se basaba en esa premisa sino que se proponía como el método más seguro de realizar la indagación racional” (Wallerstein, 2001: 157), validando a todas luces el proyecto de la modernidad.

Así las cosas, la configuración del sistema mundo capitalista aparece en una fuerte relación con el desarrollo de la ciencia y la tecnología, debido a las recompensas que trae para éste como fuente de justificación legitimada en el nuevo contexto que se empezaba a trazar y de posibilidades reales de superación de problemas sociales. Esto muestra que:

La ciencia moderna es hija del capitalismo y siempre ha dependido de él. Los científicos modernos recibían la aprobación y el apoyo de la sociedad porque ofrecían la perspectiva de mejoras concretas del mundo real: maquinarias maravillosas que impulsarían la productividad y reducirían las limitaciones que el tiempo y el espacio parecían imponer, y más comodidad para todos. La ciencia funcionaba. (Wallerstein, 2001: 160)

De la mano del auge de este novedoso sistema mundial se producía el avance de la ciencia y la tecnología, cuyo conocimiento producido debía corresponder a los presupuestos de efectividad, empirismo, verdad universal, búsqueda de lo simple y desinterés de los científicos, que fueron trasladados al campo de análisis del mundo social como *ethos* científico posible de racionalidad.

Advierte Wallerstein, para analizar la racionalidad en el marco del sistema mundo capitalista, los dos pares de definiciones que Weber propone en “Economía y sociedad” (1964). En el primer par se encuentran la racionalidad instrumental y valorativa, que hacen parte de la acción social. La instrumental responde a una acción que se define por intereses del exterior, que actúan como condiciones o medios para alcanzar fines determinados y sopesados racionalmente. Mientras que la valorativa, a la acción definida por la convicción consciente en el valor, ya sea estético, ético o religioso, por ejemplo, que es propio e indiscutible de una determinada conducta, sin que haya relación con el resultado. El segundo par hace referencia a la racionalidad formal y material como parte de la acción económica, que se definen respectivamente como:

[...] el grado de cálculo que le es técnicamente posible y que se aplica realmente [y] el grado en que el abastecimiento de bienes dentro de un grupo

de hombres (cualesquiera que sean sus límites) tenga lugar por medio de una acción social de carácter económico orientada por determinados postulados de valor (cualesquiera que sea su clase), de suerte que aquella acción fue contemplada, lo será o puede serlo, desde la perspectiva de tales postulados de valor. (Wallerstein, 2001: 163)

En efecto, esta racionalidad ya no se concebía como bandera en la lucha contra el oscurantismo clerical como sucedía durante los siglos XVI al XVIII. Luego de la Revolución Francesa y los ideales que ésta difundió en el naciente sistema mundial sobre que el cambio político es continuo y normal y que la soberanía residía en el pueblo, la racionalidad jugó un papel central en el despliegue de tres instrumentos de contención frente a la amenaza para la estabilidad política del sistema mundo que empezaron a representar las clases consideradas peligrosas, como las clases trabajadoras europeas, los campesinos, los artesanos y los migrantes, que ahora corrían la suerte de la marginalidad debido a los cambios tecnológicos, industriales y culturales.

Esos tres instrumentos fueron: las ideologías sociales propias del siglo XIX y XX que se dividían en derecha, centro e izquierda o conservadurismo, liberalismo y radical/socialismo; los movimientos sociales, que luego de las luchas antisistémicas del siglo XIX terminaron siendo muchos de ellos parte de los mecanismos que soportaron las estructuras de poder, y por último, la institucionalización de las ciencias sociales, como resultado de la prevalencia política del liberalismo para esa época, que requería seleccionar personas competentes para el manejo del cambio, lo cual recayó en los intelectuales, y conocer la manera cómo funcionaba el orden social. De este modo:

La ciencia social fue absolutamente indispensable para la empresa liberal. La vinculación entre la ideología liberal y la empresa de la ciencia social ha sido esencial y no meramente existencial [...] se basaba en la misma premisa: la certeza de perfectibilidad humana con base en la capacidad de manipular las relaciones sociales, a condición de que eso se hiciera en forma científica (es decir, racionalmente). (Wallerstein, 2001: 168-169)

En la configuración y posterior institucionalización de las ciencias sociales se muestra la multiplicidad de disciplinas que adoptaron epistemologías y metodologías prácticas diversas, y la difusión de conceptos disimiles en ellas, como característica propia de este mundo del saber moderno. Todo ello, en el marco de una estructura organizativa definida por la división del saber entre la filosofía y la ciencia que antes del siglo XVIII no se conocía, respondiendo por un lado, a la secularización de la sociedad, antes mencionada, que llevó al rechazo de la teología por la filosofía, con el reemplazo de Dios “por los humanos como fuente de saber. [...] Eso significó un desplazamiento de la posición de las autoridades capaces de proclamar la validez de un saber” (p. 211) desde el paradigma de la racionalidad. Y por el otro, a la pretendida democratización de la

sociedad, que presuponía el acceso y establecimiento del saber por cualquiera, siempre y cuando utilizará el método correcto, es decir, el método científico. Pero esto en la práctica no se cumplió y en cambio no tardo mucho tiempo en limitarse la producción del saber a la comunidad de científicos.

En esta división, la ciencia se dedicaba ahora a la búsqueda de la verdad como respuesta a la necesidad de certezas originadas del estudio de la realidad empírica, mientras que la filosofía debía consagrarse a la especulación, quedando relegada únicamente al campo de la metafísica. Para Wallerstein (2001) “esta distinción es absurda, porque todo saber empírico tiene bases metafísicas insoslayables, y ninguna metafísica merece consideración a menos que se pueda demostrar que habla a realidades de este mundo, lo que significa que tiene que tener marcadores empíricos” (p. 177). Lo cual muestra una clara opción en este sistema mundo por la racionalidad formal y la instrumental, con la proclamación de la ciencia como única forma racional de saber, frente a la racionalidad material y a la valorativa.

La filosofía ya no era considerada un saber apropiado para discernir entre lo bueno y lo verdadero, como lo fue anteriormente junto con la teología. Desde este momento, la ciencia asumía la búsqueda de lo verdadero, y la filosofía de lo bueno y lo bello. No obstante, la sociedad en su conjunto no estaba dispuesta a dividir entre lo bueno y lo verdadero en el análisis de la realidad social, pues según Wallerstein esto iba en contra de la tendencia psicológica natural, dando paso al deseo oculto en científicos y filósofos de unir estas dos búsquedas como un esfuerzo intelectual que cobró un extraordinario impulso desde el decenio de 1970, a través de dos movimientos: los estudios de la complejidad y los estudios culturales.

Estos dos movimientos toman como objeto de sus críticas el carácter dominante de la ciencia natural desde el siglo XVIII basada en la mecánica newtoniana. Los estudios de la complejidad debaten sus principales premisas que se pueden resumir en dos afirmaciones centrales: “No hay simetría temporal, sino la flecha del tiempo; y el producto último de la ciencia no es la simplicidad, sino la explicación de la complejidad” (Wallerstein, 2011: 214). Por su parte, los estudios culturales atacan el determinismo y universalismo propio de esta ciencia, al igual que la complejidad, con énfasis en la generalización de las realidades por parte de los estratos dominantes del sistema mundial y en la manera tradicional de erudición que establecieron cánones universales sobre lo bueno y lo bello.

A partir de esto, plantea Wallerstein la pregunta por la vigencia y papel de las ciencias sociales y su epistemología(s), tal y como se concibió desde el sentido moderno de la ciencia y la racionalidad, en particular la racionalidad formal, como una ciencia que nació como contrapartida intelectual de la ideo-

logía liberal, que quedará destinada a la desaparición cuando desaparezca el liberalismo. En este sentido, hace un llamado a volver a colocar el concepto de racionalidad material en el centro de nuestras ocupaciones intelectuales, reconstruir las instituciones encargadas del saber y recrear la ciencia social, que:

Debe reconocer que la ciencia no es ni puede ser desinteresada, puesto que los científicos tienen sus raíces sociales y no pueden escapar de sus cuerpos ni de sus mentes. Debe reconocer que el empirismo no es inocente, sino que siempre presupone algunos compromisos a priori. Debe reconocer que nuestras verdades no son verdades universales y que si existen verdades universales son complejas, contradictorias y plurales. Debe reconocer que la ciencia no es la búsqueda de lo simple, sino la búsqueda de la interpretación más plausible de lo complejo. Debe reconocer que la razón por la que estamos interesados en las causas eficientes es como marcadores en el camino hacia la comprensión de las causas finales. Y por último, debe aceptar que la racionalidad incluye la elección de una política moral y que el papel de la clase intelectual es iluminar las opciones históricas que todos colectivamente tenemos (2001: 177-178).

En últimas, el desafío que se traza a las ciencias sociales, desde esta perspectiva, consiste en alejarse de los principales presupuestos atribuidos a la producción de conocimiento en el marco del sistema mundial, al pensar el asunto de sus epistemologías, de sus metodologías y de sus objetos de estudio.

Hacia una definición de las ciencias sociales escolares

Partiendo de los aportes de investigaciones recientes sobre la enseñanza de las ciencias sociales que se ha impulsado en el país, como se ha venido advirtiendo, podrían señalarse algunos postulados iniciales para la comprensión de las ciencias sociales escolares desde la delimitación que han producido las perspectivas sobre las disciplinas escolares y la historia social del currículo, en el marco del programa emergente de investigación de las disciplinas y de los saberes escolares.

La categoría de ciencias sociales escolares se inscribe en la noción más amplia de disciplinas escolares, que designan para Chervel (1991):

[...] los contenidos de la enseñanza que se conciben como entidades «sui generis», propias de la clase, independientes hasta cierto punto de cualquier realidad cultural ajena a la escuela y dotadas de una organización, una economía propia y una eficacia que sólo parecen deber a sí mismas, es decir, a su propia historia [...] es también para nosotros, en cualquier ámbito, una manera de disciplinar la mente, es decir, de procurarle métodos y reglas para abordar los diversos campos del pensamiento, el conocimiento y el arte. (p. 63)

Pueden entenderse también como una realidad compleja que contiene tanto las prácticas pedagógicas, como los grandes objetivos que han permitido su constitución y el fenómeno de aculturación de masas que ésta fija (Terrón & Alonso, 1999). De esta manera,

La institución escolar no se limita a reproducir (o transponer, como veremos) lo que nace y está fuera de ella, sino que transforma y transmuta, crea un nuevo saber –abstracto, desvitalizado, diseñado para el atontamiento y para el examen, para disciplinar en el amplio sentido de la palabra: inculcar, instruir, domesticar y someter– un saber apropiado, en fin, a los fines de la institución (Mainer, 2010: 10)

La disciplina escolar no sería una simple adaptación del saber producido por las disciplinas científicas o académicas de “referencia”, que deben ser adaptadas por el maestro a través de un método de enseñanza para la comprensión de los alumnos en el aula de clase, aunque esto no excluya la relación que se establece entre las disciplinas escolares y los desarrollos epistemológicos de las ciencias. Lo que sucede alrededor de las disciplinas escolares es más problemático e inquietante, por tanto, puede ser concebida también como lo señala Viñao:

[...] el resultado del acotamiento de un campo académico por un grupo de docentes determinado; una comunidad o grupo académico y científico que se presenta, ante la sociedad y otros grupos, como profesionales o expertos en dicho campo en virtud de una formación, de unos títulos y de una selección determinada. (Viñao, 2002: 61)

Así las cosas, las ciencias sociales escolares, como lo han insinuado Álvarez (2007) y Silva Briceño (2010), y siguiendo los postulados anteriores, se caracterizarían por dos condiciones: el saber que se produce en la escuela y para la escuela, que se configura en materia de enseñanza, y el saber que se produce en un régimen amplio del discurso sobre la enseñanza y lo que debe ser enseñado. Volviendo a la descripción de saber en Foucault (2005), en el sentido del “espacio en que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que se trata en su discurso”, que podría definirse por las posibilidades de uso y aceptación dada por el discurso, este saber sería regulado por los Sistemas Educativos Nacionales que se desarrollaron a finales del siglo XIX y principios del XX, de los que hace parte la escuela como institución disciplinaria de las sociedades modernas.

Las ciencias sociales escolares serían, entonces, aquello que se dice sobre lo que se enseña, esto es, los discursos que se producen en función de la enseñanza de las ciencias sociales y de las prácticas que se desarrollan en el marco escolar.

La escuela, como espacio determinado para enseñar, recorta, selecciona y ordena los saberes que considera que debe impartir a sus alumnos por medio del proceso de elaboración y concreción del currículo prescripto. Esta primera selección es siempre previa al acto de enseñanza y, en cierta parte, ajena a sus propios agentes y receptores. El currículo, en tanto conjunto de saberes básicos, es un espacio de lucha y negociación de tendencias contradictorias, por lo que no se mantiene como un hecho, sino que toma formas sociales particulares e incorpora ciertos intereses que son a su vez el producto de oposiciones y negociaciones continuas entre los distintos grupos intervinientes. No es el resultado de un proceso abstracto, ahistórico y objetivo, sino que es originado a partir de conflictos, compromisos y alianzas de movimientos y grupos sociales, académicos, políticos, institucionales, etcétera, determinados. (Pineau, 2009: 37)

Esto implica su materialidad en la escuela a través de las prácticas escolares, pero no la restricción de la producción del saber sobre las ciencias sociales escolares al ámbito escolar. En este sentido, los discursos o prácticas discursivas sobre las ciencias sociales escolares son de carácter diverso y se delimitan desde distintas fuentes, como por ejemplo, los Ministerios de Educación, las reformas y políticas educativas y la producción intelectual y académica (en el nivel estratégico); los planes de estudio, las mallas curriculares, los Proyectos Educativos Institucionales (en el nivel maquínico); y las prácticas de enseñanza, los contenidos expuestos por el maestro, los manuales y los ejercicios de tales contenidos (en el nivel áulico). A manera de ilustración de esto, puede verse como las ciencias sociales escolares en Colombia jugaron un papel importante en la consecución del proyecto de nación dispuesto durante el periodo de 1936 a 1960, como lo muestra Álvarez (2007), el cual es promovido por distintos movimientos y relaciones de poder.

Siguiendo a Goodson (1991) se ve que “lo que se enseña en la escuela es el resultado de fuerzas y tradiciones que dan respuesta a la promoción de unas disciplinas y la relegación de otras con la búsqueda de prestigio, respetabilidad, recursos e intereses de los profesionales que las imparten” (p. 18). En el caso específico de la historia en España, como bien lo afirma Cuesta (1997) se instituyó un *código disciplinar* que, comprendido como el cúmulo de ideas, creencias, hábitos que le da legitimidad a la función que debía cumplir la historia escolar y que normaliza las prácticas de enseñanza, prevalece en el tiempo y termina reconociéndose socialmente como válido.

La tarea frente a las ciencias sociales escolares, desde esta perspectiva, consiste en determinar las relaciones de saber-poder que existen alrededor de la constitución de ésta como disciplina escolar, reconociendo que el saber que produce las ciencias sociales como disciplinas, no es el mismo saber que se produce en la escuela. Retomando a Chervel (1991) lo anterior implica atender y estudiar la naturaleza constitutiva de las disciplinas escolares, que su-

pone adentrarse en el campo de la historia de la enseñanza para ir más allá de la indagación por las instituciones escolares, las políticas educativas o los presupuestos pedagógicos, como tema característico en la historiografía de la educación.

Desde estas líneas generales que aproximan a una definición de las ciencias sociales escolares, queda abierto el desafío para seguir enriqueciendo esta categoría, y apuntar algunas definiciones desde los desarrollos de este proyecto de tesis doctoral, que en el marco del enfoque genealógico-arqueológico podrían señalarse.

Bibliografía

Álvarez Gallego, A. (2008). De las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares. En: *Memorias XIV congreso colombiano de historia*. Tunja: UPTC. Asociación Colombiana de Historiadores. (CD)

Álvarez Gallego, A. (2007). *Las ciencias sociales en el currículo escolar: Colombia 1930- 1960*. Madrid: Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada- Facultad de Educación-Universidad Nacional de Educación a Distancia. Versión digitalizada.

Álvarez Gallego, A. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la Escuela?* Bogotá: Magisterio-Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Álvarez Uría, F. & Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.

Bachelard, G. (2004). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI [Obra original publicada en francés, 1938; Trad. José Barbini].

Canguilhem, G. (2005). *Ideología y racionalidad en la historia de las ciencias de la vida*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu [segunda edición publicada en francés, 1988; Trad. Irene Agoff].

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. En: *Revista de Educación*, 295: pp. 59-111.

Chevallard, Y. (1991). *La Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor S. A.

Foucault, M. (2005). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI [Obra original publicada en francés, 1970; Trad. Aurelio Garzón del Camino].

Foucault, M. (1993). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI [Obra original publicada en francés, 1966; Trad. Elsa Cecilia Frost].

Foucault, M. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta [Trad. Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría].

Gibson-Graham, J. K. (2002). Intervenciones Posestructurales. En: *Revista Colombiana de Antropología*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia Colombia. pp. 261-286

Goodson, I.F. (Comp.) (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. En: *Revista de Educación*, 295. Madrid: pp. 7-37.

Goodson, I.F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor [Trad. Joseph M. Apfelbäume].

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica

Lecourt, D. (2007). *Para una crítica de la epistemología*. México: Siglo XXI [segunda edición publicada en francés, 1973; Trad. Marta Rojzman].

Machado, R. (1987). Arqueología y epistemología. En: *Ciencia e saber, a trajetoria de arqueología de Foucault*, 2ª ed. Río de Janeiro: Graal.

Mainer, J. (2010). La historia de las disciplinas escolares. Génesis y problemas de un joven campo de investigación. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas [Versión en línea] http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/La%20historia%20delas%20disciplinas%20....pdf

Martínez Mora, N. & Silva Briceño, O. (2012). La visibilización del sujeto víctima, las instituciones y las luchas políticas por la memoria como categorías de análisis para el estudio de la memoria. En: *Revista Colombiana de Educación*, 62, pp. 139-150. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional,

Murillo, S. (2012). *Prácticas científicas y procesos sociales. Una genealogía de las relaciones entre ciencias naturales, ciencias sociales y tecnologías*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Palma, H. & Pardo, R. (2012). *Epistemología de las ciencias sociales. Perspectivas y problemas de las representaciones científicas de lo social*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Pineau, P. (2009). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En: Pineau, P.; Dussel, I. & Caruso, M. (2009). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Barcelona y México: Paidós.

Popkewitz, Th. S. (1987). La producción del conocimiento escolar y los lenguajes curriculares. Cuestiones institucionales en el seguimiento de las matemáticas escolares. En: *Revista de Educación*, 282, pp. 61-84.

Restrepo, E. (2006) Teoría social, antropología y desarrollo: a propósito de narraciones y gráficas de Arturo Escobar. En: *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 37 (20), pp. 307-326.

Silva Briceño, O. (2012). Historia de las disciplinas y de los saberes escolares: un campo de investigación emergente en Colombia. En: *VI Seminario Taller Internacional Vendimia*. Villa de Leyva: Rudecolombia.

Silva Briceño, O. (2011). El licenciado en ciencias sociales: su constitución histórica como sujeto de saber en Colombia 1930-1994. En: *Revista Conjeturas*, 12, pp. 79-87. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Silva Briceño, O. (2008). Configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber en Colombia: 1936-1994. En: *Memorias XIV congreso colombiano de historia*. Tunja: UPTC. Asociación Colombiana de Historiadores. (CD)

Terrón Bañuelos, A. & Alonso Velázquez, P. (1999). La historia de las disciplinas escolares, una contribución esencial al conocimiento de la escuela. El caso de la Aritmética. En: *Revista Complutense de Educación*, 1 (10), pp. 305-333. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Viñao Frago, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas y cuestiones. En: *Revista de Educación*, 306, pp. 245-269

Viñao Frago, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. [Versión en línea]

http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturascolares_Vinao.pdf

Wallerstein, I. (1998). *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. México D.F: Siglo XXI, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM [Trad. Susana Guardado].

Wallerstein, I. (2001). *Conocer el mundo, Saber el mundo: el fin de lo aprendido*. México D.F: Siglo XXI, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM [Traducción Stella Mastrangelo].

Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.

Weber, M. (1964) *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

II. ESCUELA Y VIOLENCIA

VIOLENCIA SIMBÓLICA, PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LENGUAJE: CONFIGURACIÓN DEL MALTRATO EN LA INTERACCIÓN PROFESOR-ESTUDIANTE

Giovanny Castañeda Rojas

Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación

DIE - UD

Introducción

La violencia escolar se ha ido constituyendo con el tiempo en un fenómeno con una importancia creciente en las diferentes sociedades, debido a las consecuencias negativas que se generan para la vida de los estudiantes, maestros, padres de familia, la escuela y sociedad en general. Al mismo tiempo, se ha convertido en un importante objeto de estudio para los investigadores sociales y un motivo de formulación de políticas públicas tanto educativas, jurídicas y de salud pública, ya que los costos económicos y sociales que ella genera, son cada vez mayores.

Las investigaciones iniciales sobre la violencia escolar en los años setenta y ochenta desarrolladas por Dan Olweus se centraron especialmente en las situaciones de agresión entre estudiantes, es decir entre pares, lo cual hoy es conocido como acoso escolar, *bullying*, intimidación o matoneo, sin embargo existen en la escuela, otras formas de violencia que no son las que muestran los medios de comunicación, ni mucho menos las que denuncia la escuela y los mismos estudiantes, ya que se trata de una violencia silenciosa, legitimada y naturalizada. El maltrato escolar, objeto del presente estudio, analiza las interacciones entre profesores y estudiantes a través de las prácticas pedagógicas, en las cuales el docente ejerce sobre el estudiante acciones agresivas de tipo físico, emocional y simbólico, y que se constituyen en una perspectiva importante a la hora de analizar la violencia escolar.

En consecuencia, el presente capítulo tiene como objetivo presentar algunas reflexiones teóricas en el marco de la tesis doctoral titulada “Configuración del maltrato en las interacciones profesor-estudiante” adscrita a la línea de investigación: Historia de la Educación, Pedagogía y Sistemas Educativos Comparados, y al énfasis de Violencia y Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

La investigación se plantea la pregunta por la naturaleza del maltrato que ejerce el profesor sobre el estudiante, el sentido que le otorgan los agentes involucrados, su relación con prácticas pedagógicas, las implicaciones del clima escolar en su desarrollo, los procesos auto regulación, el papel de la legislación y otros agentes como los padres de familia en las prácticas de maltrato por parte de los profesores.

En la perspectiva de la sociología de Pierre Bourdieu, la investigación asume nociones como campo escolar, comunicación pedagógica, trayectorias, violencia simbólica, práctica pedagógica, entre otros. En su diseño metodológico asume una metodología cualitativa, enfoque de Investigación Acción-Participación y el modelo de los Núcleos de Educación Social –NES– para lo cual se contará con una población de estudiantes, profesores, directivos docentes y padres de familia de tres colegios públicos de la ciudad de Bogotá.

Espacio social y campo escolar: una mirada de la escuela

La perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu (constructivismo estructuralista) resulta ser una importante teoría para la comprensión y explicación de la vida social y particularmente del sistema escolar. Según el autor, las prácticas sociales son al mismo tiempo objetivas e interiorizadas; por un lado, se refieren a mundos objetivados, es decir que se encuentran fuera de las personas, como por ejemplo instituciones como la iglesia, la escuela, la familia, entre otros, los cuales deben su existencia a un proceso histórico, por lo tanto, se constituyen en instituciones sociales que definen acciones y procesos a través de cierta autonomía. De otra parte, existe un mundo subjetivo en el cual las personas configuran sus maneras de ver el mundo, las cuales les permiten tener percepciones, representaciones y conocimientos. En síntesis, señala el autor, son “estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones” (Bourdieu, 1988: 127). Lo anterior se explica a partir de las nociones de campo y habitus, las cuales cobran sentido como estructuras objetivas externas (historia hecha cosas) y estructuras objetivas incorporadas (habitus), y que son fundamentales para comprender y explicar lo social.

Una primera reflexión importante la constituye la noción de espacio social a la que Bourdieu compara con un espacio geográfico, en el cual se encuentran unos agentes que ocupan posiciones y éstas determinan diferentes propiedades según las distancias, condiciones y las relaciones entre unos y otros, ya sean personas, grupos e instituciones. Al mismo tiempo, el espacio social es a la vez, una realidad invisible, “(...) que no se puede mostrar ni tocar con el dedo, y que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes” (Bourdieu, 1998: 18).

Al analizar el espacio social, Bourdieu y Wacquant (2005) nos introducen en la noción de campo, la cual definen como:

[...] una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones,

por su situación presente y potencial (situs) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera). (Bourdieu & Wacquant, 2005: 150).

De esta manera, nos dicen los autores, un campo es a la vez, un espacio de juego históricamente determinado, en donde existen unos participantes o agentes (con capacidad de actuar) que ocupan posiciones distintas, se relacionan entre sí y que luchan por unos intereses, es decir por un capital simbólico representado en unos beneficios como: legitimidad, autoridad, reconocimiento, entre otros. Cada campo socialmente construido, presenta su propia dinámica, reglas específicas que permiten que los agentes sociales se regulen y actúen, y, además, ciertas estrategias que posibilitan alcanzar objetivos y accionar según las condiciones propuestas en el juego social.

Como un sistema de posiciones y relaciones, cada campo establece también sus capitales (económicos, culturales, sociales o simbólicos) que se ponen en juego, además de un conjunto de habilidades que tienen los agentes y que les permiten actuar de determinadas maneras y sortear diferentes situaciones. En este sentido, Bourdieu (1998) propone una sociología de la percepción del mundo social, en la cual se permita la construcción de visiones de mundo y del mundo mismo.

En síntesis, el espacio social se constituye en un campo en el cual se conforman los puntos de vista de las personas y desde allí, asumen su visión del mundo. “La visión que cada agente tiene del espacio depende de su posición en ese espacio (Bourdieu, 1988: 133) y de las trayectorias, entendidas como una “[...] serie de posiciones sucesivamente ocupadas en espacios sucesivos [...] que determinan en cada momento, el sentido y el valor social de los acontecimientos biográficos, entendido como inversiones a largo plazo y desplazamientos en este espacio (Bourdieu, 1997: 82).

Respecto al concepto de habitus, Bourdieu (1980) señala cómo éste se constituye en aquello que a los agentes les permite hacer y actuar, sin que sea algo consciente, sino, más bien algo propio que se evidencia cotidianamente en las maneras de pensar, hacer, comportarse y producir discursos. En palabras del autor, los habitus son:

[...] sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘regladas’ y ‘regulares’ sin ser en nada el producto

de la obediencia a reglas y, siendo todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 1980: 88-89)

Así, el habitus se hace cuerpo de diferentes formas y se constituye a la vez, en un principio organizador y productor tanto de esas prácticas, como de sus representaciones, que por efecto, son durables y transferibles en el tiempo. Y que, como lo señala Gutiérrez (2004) se constituyen en estructuras sociales incorporadas.

El habitus no es propiamente «un estado del alma», es un –estado del cuerpo–, es un estado especial que adoptan las condiciones objetivas incorporadas y convertidas así en disposiciones duraderas, maneras duraderas de mantenerse y de moverse, de hablar, de caminar, de pensar y de sentir que se presentan con todas las apariencias de la naturaleza. (Gutiérrez, 2004: 293)

De esta manera, todos los agentes, desde la edad infantil, interiorizan ciertos valores, comportamientos y esquemas de percepción, que luego reproducen en sus prácticas cotidianas.

La acción pedagógica tiene aquí una gran importancia, ya que es a través de ella (prácticas pedagógicas) que se dan los procesos de inculcación y reproducción de esa interiorización. “Como interiorización de la exterioridad, el habitus hace posible la producción libre de todos los pensamientos, acciones, percepciones, expresiones, que están inscriptas en los límites inherentes a las condiciones particulares –histórica y socialmente situadas– de su producción”. (Gutiérrez, 2004: 294)

Como campo escolar, la escuela resulta clave para la sociología explicativa, ya que le permite comprender el funcionamiento de la sociedad moderna, pues en ella se generan formas de pensar, de actuar, y especialmente, porque al otorgar títulos, éstos permiten a las personas ejercer una profesión, acceso al trabajo y ascender socialmente. Sin embargo, lo más importante sin duda alguna, es que la escuela contribuye a reproducir las estructuras sociales y las desigualdades evidenciadas en un desequilibrio de acceso al capital cultural.

En su libro titulado *La reproducción*, Bourdieu & Passeron (1977) recogen los resultados de una investigación con estudiantes de la universidad de París, en donde logran explicar cómo el origen social de los estudiantes tiene un efecto en los resultados académicos, no tanto por el acceso a los bienes económicos, sino por la desigualdad de acceso al capital cultural. Además, evidencian cómo las prácticas educativas corresponden al mantenimiento de un orden social, en donde las clases dominantes ejercen poder sobre las clases dominadas. Al respecto señalan los autores que:

[...] la reproducción de las relaciones de clase, en realidad, es también el resultado de una acción pedagógica que no parte de una tabula rasa; sino

que se ejerce sobre sujetos que la recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes. (Bourdieu & Passeron, 1997: 19)

Así, la escuela al reconocer tales características culturales de naturaleza social y convertirlas en práctica y acción pedagógica, contribuye a reproducir relaciones de clase a través de un trabajo de inculcación, lo cual da como resultado para la generación de los hábitos de los estudiantes.

Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a través de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias... como para la reproducción de una arbitrariedad cultural... cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases. (Bourdieu & Passeron, 1977: 27-28)

Además, agregan los autores, que si bien el sistema educativo genera ciertas expectativas en términos de liberación, autorrealización y movilidad social vertical, esta se ve fuertemente confrontada con la misma imposibilidad de un sistema educativo que emplea y exige el uso de mecanismos de selección, exclusión, expulsión, sanción y por tanto, genera insatisfacción y violencia, además porque quien no haga parte del sistema educativo, tendrá muy pocas oportunidades en el mercado laboral y por tanto, acceso al capital cultural considerado por las clases dominantes como lo deseado y lo que genera bienestar.

Cada acción pedagógica, tiene una eficacia diferenciada en función de las caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social. La escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural.

En este sentido,

[...] la escuela hace propia la cultura de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela legítima de tal manera la arbitrariedad cultural. (Bourdieu & Passeron, 1997: 20).

De otra parte, resulta importante considerar el argumento en el que los autores señalan cómo los niños, según su origen social, tienen distintas probabilidades en sus destinos escolares, ya que la escuela y sus prácticas pedagógicas enfatizan y actúan a partir de los principios de las clases dominantes y por lo tanto, quienes tengan mayor acceso a la cultura, tendrán mayores posibilidades de éxito que los niños que provienen de clases populares, poseedores de otro tipo de capital, como por ejemplo de capital social.

Por tanto, estas condiciones de delimitación de la escuela la cual ha sido configurada social e históricamente, con funciones, prácticas, reglas de juego, territorio físico y además, como un espacio social, nos permiten reconocerlo como un campo de análisis importante, toda vez que allí se libran luchas entre unos y otros, sean profesores, estudiantes, directivos y padres de familia. Además, porque en él existe un capital que está en juego: el capital cultural fundamentalmente, que está conformado por los conocimientos, ciencia, arte y que se presenta tanto a nivel objetivado, incorporado e institucionalizado. Este último a través de los certificados y títulos que habilitan a las personas para incorporarse al mundo del trabajo y posicionarse socialmente.

Sin embargo, este tipo de capital cultural, no se da para todos de la misma manera y por tanto, existe una distribución desigual del capital que hace que las posiciones que ocupan los agentes en el campo sean diferentes y como consecuencia se presenten luchas entre los agentes. Martín Criado, señala que “los campos escolares son espacios jerarquizados de luchas donde se enfrentan múltiples actores, entramados con dinámicas propias que presentan regularidades en su desarrollo y funcionamiento” (Criado, 2010: 355).

Violencia simbólica y campo escolar

Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron (1977) al señalar que la vida social y en particular la vida escolar están determinadas por múltiples situaciones en las cuales se imponen ciertas significaciones, construyen una teoría de la violencia simbólica, la cual encuentra, en el campo escolar, la mejor ilustración de las relaciones de dominación y reproducción. Por tanto, el campo escolar se constituye en un espacio privilegiado para la reproducción de las estructuras de clases sociales y a través de ciertas relaciones de fuerza que son impuestas por la clase dominante (Gutiérrez, 2004).

De otra parte y en la línea analítica de la escuela, señala García:

El interés de Bourdieu es registrar la intervención de las acciones violentas en el conjunto de relaciones (sexuales, sociales, económicas, políticas, simbólicas, pedagógicas, etc.) que constituyen el orden social, e identificar cómo intervienen en la perpetuación de dicho orden (García, 2012: 122).

En este sentido, las prácticas violentas en la escuela deben contemplar esas otras formas en que se presenta y que van más allá de los golpes físicos que dejan marcas corporales, también se debe reconocer la presencia de otro tipo de violencia inadvertida, suave, invisible y silenciosa que la ha convertido en algo naturalizado y propio de las relaciones entre profesores y estudiantes.

“La violencia simbólica entendida como todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas

disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, es decir, propiamente simbólicas, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu & Passeron, 2001: 7), significa que es poseedora de un poder que le permite imponer significaciones de manera legítima, de tal manera que la fuerza con que se impone sea disimulada y por tanto, es aceptada con la complicidad inconsciente de quien la asume, es decir, de los estudiantes en el caso de la escuela.

Por esta razón la violencia simbólica resulta un elemento clave para la dominación de las clases, la cual opera a través del uso de la fuerza física, pero también, a través de la violencia simbólica que legitima el dominio. Esta mirada crítica de la escuela planteada por Bourdieu & Passeron (2001), nos lleva a pensar en la escuela como un espacio social de dominación, y a la vez reproductora de la ideología y de los valores de las clases dominantes, mediante las prácticas pedagógicas como acción, el discurso o el sistema simbólico, que crea a la vez, procesos de resistencia por parte de los estudiantes (Saucedo, 2010). Así, esta teoría de la dominación en la perspectiva de Bourdieu “permite reconocer simultáneamente la imposición de un mundo de relaciones de fuerza y un mundo de relaciones de sentido... la acción de la violencia simbólica es en tanto más fuerte cuanto mayor es el desconocimiento de su arbitrariedad” (Gutiérrez, 2004: 298).

Como se señalaba anteriormente, esta lógica de reproducción social, de dominación simbólica como estrategia al servicio de los que desean ejercer poder sobre los dominados encuentran en el sistema escolar el instrumento más eficaz que ha contribuido a perpetuar los modos de esta dominación. Dichas “relaciones de poder tienden a reproducirse en las relaciones de poder simbólico” (Bourdieu, 1998: 138).

El autoritarismo y el abuso de poder para controlar al otro, desconociendo sus derechos e imponiendo un orden y una verdad arbitraria, son algunas de las prácticas que experimentan los estudiantes en su relación con sus maestros, y que existen como práctica del docente legitimada y naturalizada, sin analizar sus implicaciones en términos de violencia (Suárez & Márquez, 2009).

En síntesis, la violencia simbólica alude a las diversas formas de acción en las cuales el poder, la fuerza y la arbitrariedad se imponen a través de una fuerza que no es percibida por quien la recibe. Es a la vez tanto más fuerte cuanto mayor es el desconocimiento de su arbitrariedad. Además y con una visión esperanzadora, agrega Gutiérrez (2004) se “puede destruir ese poder de imposición simbólica a partir de una toma de conciencia de lo arbitrario, lo que supone el develamiento de la verdad objetiva y el aniquilamiento de la creencia que la sustenta” (Gutiérrez, 2004: 298). Además, agrega García (2012) que:

Para romper con la complicidad de las víctimas con su dominación también es necesaria la transformación radical de las condiciones sociales de produc-

ción... que llevan a los dominados a adoptar sobre los dominadores y sobre ellos mismos un punto de vista idéntico al de los dominadores. (García, 2012: 140)

Violencia simbólica, práctica pedagógica y lenguaje

El concepto de violencia simbólica propuesto por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2001), se constituye en uno de los aportes más importantes que desarrollan en su obra *La reproducción*, el cual lo ubican para su comprensión y explicación en el campo escolar, lugar privilegiado para la reproducción, la dominación y el ejercicio del poder simbólico.

Respecto a la relación acción pedagógica y violencia simbólica, señala Bourdieu que “la violencia simbólica es exactamente la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas” (Bourdieu, 1977: 20-21), pero dichas acciones pedagógicas requieren para alcanzar su efecto simbólico, de un trabajo pedagógico (TP) y una autoridad pedagógica (AuP) que permitan la inculcación suficiente “como para producir un habitus capaz de perpetuarse, y, de ese modo, reproducir las condiciones objetivas, reproduciendo las relaciones de dominación-dependencia entre las clases” (Gutiérrez, 2004: 293).

La acción pedagógica (AP) “es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural (...) toda formación social, entendida como sistema de relaciones de fuerza y de significados entre grupos o clases” (Bourdieu & Passeron, 1977: 5). Así, la AP, no solo está limitada a la acción que se realiza en el campo escolar, existe también AP al interior de la familia, en la vida cotidiana de las personas y por ello es tan naturalizada que muy difícilmente se percibe, y contribuye a la reproducción de comportamientos y formas de pensar. En el campo escolar la AP, cobra mayor sentido y se constituye en su objetivo fundamental, su misión. Su fuerza es tan poderosa que pasa desapercibida por muchos agentes sean estos estudiantes, profesores, padres de familia, sin embargo una observación del campo nos podría señalar en qué medida se asume y las maneras de resistencia cuanto esta se devela.

Los sistemas de normas y sanciones, estructuras de poder escolar, la graduación de la enseñanza, la evaluación, división de aulas, distribución de los espacios físicos, estructuración de la acción pedagógica en torno a libros, clases, actividades extracurriculares, formas de interacción, y el credencialismo, se constituyen en acciones que, según Martín Criado (2012) se constituyen en una “gramática de la escolaridad” a través de la cual la acción pedagógica se desarrolla y contribuye para que la reproducción de la estructura de distribución del capital cultural se lleve a cabo.

La violencia simbólica requiere entonces de una acción pedagógica y ésta no se puede dar sin la autoridad pedagógica (AuP), que se “manifiesta bajo la forma de un derecho de imposición legítima [que] refuerza el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula” (Bourdieu & Passeron, 1977: 12). Así, el profesor posee una autoridad otorgada en primer momento por el mismo título de maestro que lo acredita para ejercer la docencia, y en segundo lugar, la otorgada en los rituales escolares y la vinculación laboral. Esta AuP lo habilita para decir y hacer en una arbitrariedad institucional, es decir, un trabajo pedagógico que tiene como objetivos: reproducir e inculcar prácticas reproductoras de estructuras objetivas, es decir de habitus. En consecuencia, el “resultado del habitus como interiorización de las relaciones de poder, las representaciones que éste engendra, constituyen el medio que hace posible el proceso por el cual se impone la violencia simbólica a los agentes sociales” (Gutiérrez, 2004: 295).

Además de la autoridad pedagógica, la acción pedagógica requiere de un trabajo pedagógico TP, que no es otra cosa que la práctica mediante la cual se realiza la inculcación permanente y (...) con una duración suficiente como para producir un habitus capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica y por ello, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada, generando prácticas reproductoras de las estructuras objetivas (Gutiérrez, 2004: 296).

Respecto a la comunicación y el lenguaje, nos dice Bourdieu & Passeron (1977) que en la violencia simbólica se ejerce siempre en una relación de comunicación en la medida que este poder arbitrario hace posible que dicha imposición no revele directamente, sino por medio de una acción pedagógica y un trabajo de inculcación.

Es decir, que la comunicación, por una parte trasmite una información, y por otra, ejerce una acción en la cual tiene como objetivo la imposición y reproducción social. Así el discurso sobre el orden, la obediencia, la disciplina, tendrían un metarrelato que habría que elaborar. De esta manera, los discursos “(...) no son solo (o solo excepcionalmente) signos destinados a ser comprendidos, decodificados, también son signos de autoridad destinados a ser evaluados, apreciados y signos de autoridad, destinados a ser creídos y obedecidos” (Bourdieu, 1982: 49).

Como complemento de lo anterior, Bourdieu señala que “el poder simbólico es un poder de hacer cosas con palabras” (Bourdieu, 1987: 141) reconociendo así en papel del lenguaje y la comunicación en el proceso de reproducción cultural, conformación de habitus y posibilidad de interacción entre agentes (profesores y estudiantes) e instauración de la arbitrariedad cultural y por lo tanto, de violencia simbólica. En su obra *¿Qué significa hablar?* Bourdieu re-

conoce que la lengua, más allá de ser un instrumento de comunicación, es a la vez un instrumento de acción y poder que reconocen los agentes sociales. Nos recuerda también que no existen palabras neutras ni inocentes, sino que las palabras contienen fuerza y poder y que para su realización es necesario contar con un poder otorgado por una autoridad reconocida socialmente y así, hacer posible la legitimidad y los efectos de las acciones contenidas en el acto comunicativo, y por lo tanto, generar el efecto deseado: dolor, miedo, amenaza, etc. En el campo escolar, “la institución confiere al discurso profesoral una autoridad estatutaria que tiende a excluir la cuestión del rendimiento informativo de la comunicación” (Bourdieu & Passeron, 1977: 158)

Dos elementos resultan claves en la producción de los discursos: un habitus lingüístico conformado por una competencia lingüística y otro, el mercado lingüístico como sistema de sanciones, censuras y restricciones sociales que permiten al emisor del discurso determinar su sentido según los intereses, los interlocutores y el valor social según las demandas sociales y culturales.

Los diferentes sentidos de una palabra se definen en las relaciones entre el núcleo invariable y la lógica específica de los diferentes mercados, ellos mismos situados objetivamente con relación al mercado en el que se define el sentido más común. Solo existen simultáneamente para la conciencia culta que los genera al romper la solidaridad orgánica entre la competencia y el mercado (Bourdieu, 1982: 14-15).

En la competencia lingüística, por su parte, el hablante hace uso del conocimiento que tiene de la lengua, no solamente en términos de conocimiento gramatical, sino también social, es decir puede dar cuenta de las demandas del mercado, lo que es pertinente, lo adecuado, lo que puede generar incomodidad, pero también uso de las formas sociales de la cortesía. Lo importante aquí es alcanzar con éxito los beneficios de su intención comunicativa. Un profesor que quiera generar temor en sus estudiantes, más que conocer su lengua, sabe qué enunciados, palabras, qué tono de voz, qué postura corporal y el momento y lugar de su discurso.

Respecto a los habitus lingüísticos, estos se configuran como disposiciones elaboradas socialmente que se expresan a través de formas de hablar y decir ciertas cosas y cierta capacidad lingüística para construir diferentes discursos que respondan a situaciones comunicativas en las cuales existe una necesidad comunicativa (Bourdieu, 1982). Sin embargo, y como parte del lenguaje muchas situaciones comunicativas entre profesores y estudiantes se realizan de manera silenciosa, es decir sin hablar, como por ejemplo las miradas reprobatorias, los modales, tonos de voz, movimiento corporal, los cuales son difíciles de capturar, pero tan poderosos como formas de configurar habitus y como formas de comunicación y ejercicio del poder.

El habitus lingüístico, nos dice Bourdieu, es un

[...] sistema de disposiciones socialmente construidas, que implica una propensión de hablar de cierta manera; una competencia para hablar inseparablemente definida como una aptitud lingüística; es la capacidad social para emplear adecuadamente esta competencia en una situación dada (Bourdieu y Wacquant, 2005: 104-105).

Lo anterior, podría explicar, las diferentes formas de interacción empleadas por el profesor en la comunicación pedagógica del aula de clase. El discurso normativo, autoritario, directivo que se hace posible en los actos de habla producidos para mantener el control y ejercer la autoridad, tal es el caso del regaño, la humillación, la amenaza, la burla y el insulto, que para muchos profesores y estudiantes es algo normal, así como parte de las estrategias disciplinarias y de formación.

De otra parte, la escuela ha pretendido siempre unificar los modos de producción lingüística, valorando unos (clase dominante) y descalificando otros, las formas populares. Muchos niños y niñas al llegar a la escuela quedan excluidos ya que ella no los reconoce y por lo tanto los margina, los excluye y con el tiempo no logran alcanzar las competencias impuestas y por tanto fracasan en su intento por obtener un título al que el sistema escolar le da el valor más importante. Otro aspecto lo constituyen los mecanismos de interacción entre profesores y estudiantes en donde el profesor, es quien habla (locutor legítimo y autorizado), el estudiante escucha y obedece. Más allá de insultos, gritos, regaños, humillaciones, amenazas y otras formas de maltrato, resulta clave profundizar en lo que hay más allá de lo que observamos y aceptamos como parte de las prácticas pedagógicas.

Violencia escolar

El tema de la violencia escolar es hoy en día tan invasivo que llega a convertirse en sospechoso. Su influencia revela la mutación profunda de la escuela, mutación que sus actores no quieren percibir de otro modo más que bajo el ángulo de la crisis (Dubet, 1992; citado por Guzmán, 2012: 51).

Estas palabras de Dubet, nos señalan que la explosión de la violencia escolar no solo es un cambio en el comportamiento de los estudiantes, nos sugieren entonces, mirar más allá de los hechos de violencia que reportan diariamente los medios de comunicación para pensar en la posibilidad de explicación de este fenómeno en las mutaciones o configuraciones que ha tenido la misma escuela en su historia, y que también ha incidido en las formas de percepción de estudiantes, profesores, directivos, autoridades y los mismos investigadores. En este sentido Dubet nos recuerda que el concepto de violencia no ha existido

siempre y que además, según el momento histórico ha tenido diferentes connotaciones: disciplina, castigo, convivencia, entre otros (Guzmán, 2012: 53).

Otro elemento importante a tener en cuenta, es que las investigaciones han permitido, en gran medida, capturar la realidad de la violencia escolar en los diferentes contextos y además proponer múltiples estrategias para su prevención y tratamiento según su prevalencia, dichos esfuerzos pareciera ser insuficientes.

Al respecto, señala Eric Debarbieux, que

[...] la investigación internacional muestra que no existe una fatalidad de la violencia en la escuela, y que programas bien pensados pueden ser eficaces. Además, podría pensarse, que su difusión y desarrollo a cabalidad podrán contribuir fuertemente a resolver el problema. (Debarbieux, 2012: 429)

Una de las preguntas más reiteradas por los investigadores en los últimos años es ¿de qué tipo de violencia escolar estamos hablando? Al respecto es importante pensar y analizar lo que Guzmán (2012) ha denominado “la dimensión estratégica de la violencia escolar”, es decir, las maneras como se ejerce esta violencia, los actores que participan, los roles que asumen bien sea como agresor, víctima u observador, los medios que utiliza y los efectos que generan tanto para los pares, el sistema escolar, padres de familia y docentes (Guzmán, 2012: 67). Lo anterior nos permite, inicialmente, pensar en la violencia escolar como en una red de relaciones entre actores, formas, escenarios e impactos, lo que implicaría pensar en que no estamos hablando de una sola violencia, sino de múltiples formas de la violencia escolar, que si bien ocurren en el espacio institucional, cada una posee una naturaleza particular, lo cual implica establecer ciertas distinciones como un requisito indispensable para su comprensión y explicación. Los análisis realizados nos han señalado que no son equiparables las agresiones que recibe un estudiante por sus compañeros de manera sistemática, a la que recibe por parte de sus profesores y aquella que surge de las prácticas educativas propias del sistema escolar como las diversas formas del castigo y disciplinamiento que hacen parte del ejercicio de la autoridad escolar.

De esta manera y como señala Salmerón (2012) la noción de violencia escolar es utilizada por algunos autores para dar cuenta del tipo de prácticas de agravio que ocurren en la escuela. En esta misma línea señala Carlota Guzmán que en el ámbito escolar “suele designarse como violencia a conductas extremadamente heterogéneas, como robo, la agresión contra los maestros, las peleas entre alumnos, el desorden, la falta de atención, las relaciones con los padres” (Guzmán, 2012: 49)

Si bien todas estas situaciones ocurren en las escuelas cotidianamente, no son iguales ya que obedecen a lógicas diferentes y por tanto, sus dinámicas e impacto. Para el caso de la presente reflexión nos interesa analizar específica-

mente el maltrato ejercido por el profesor sobre el estudiante el cual se presenta de manera sutil o muchas veces de manera directa y descarnada en las interacciones cotidianas y que podría mantener cierta relación con una violencia generada por el mismo sistema escolar que lo ha legitimado y naturalizado con el tiempo.

Respecto a lo que asumimos en esta reflexión como violencia escolar, Gvirtz & Larrondo (2012) señalan que “cuando hablamos de violencia, nos referimos a un modo de relacionarse con los otros que implica imposición y unilateralidad, y supone a la vez que el consenso y el consentimiento están ausentes” (Lavena, citado por Gvirtz & Larrondo, 2012: 295-296).

Como complemento a lo anterior, Daniel Míguez señala que existen diferentes formas que la violencia adopta y que por su naturaleza, no son visibilizadas totalmente y por ello podrían pasar inadvertidas para estudiantes, padres, maestros y autoridades educativas, pero con un efecto negativo por quien las padece. Al respecto nos dice que:

[...] la violencia supone en cambio considerar formas más sutiles de la misma, entre otras la presión psicológica, el hostigamiento social, la imposición cultural (violencia simbólica). En definitiva abarca acciones que no necesariamente están catalogadas como infracciones al código penal o son consideradas agresiones graves en general, pero que son vividas traumáticamente por las víctimas. (Míguez, 2012: 76)

Reconocer la existencia de formas de violencia sutiles y por lo tanto poco visibilizadas y debatidas implicaría, en términos de una sociología de la experiencia, analizar el fenómeno partiendo del “reconocimiento del alumno [y el docente] como sujeto activo, que construye su experiencia escolar y que le confiere un sentido subjetivo a sus acciones” (Guzmán, 2012: 65). Lo anterior, implicaría también incursionar en las representaciones subjetivas de los actores, los ordenamientos sociales y las estructuras bajo las cuales tanto profesores y estudiantes construyen sus experiencias, sentimientos, lógicas y relaciones interpersonales.

La escuela no solo ha sido afectada por la violencia generada entre los estudiantes (acoso escolar) o por la proliferación de actos contra ella como vandalismo, sino que ella ha mantenido también diversas prácticas que si bien han sido concebidas como mecanismos lícitos para formar a niños y jóvenes, han contribuido a generar también otras formas de violencia solapadas bajo el concepto de disciplina, convivencia e inclusive, democracia.

El sistema educativo es símbolo de fracaso, de perspectivas limitadas de inserción en la vida profesional; es símbolo, a veces, de discriminaciones y de desigualdades en las posibilidades de éxito (...) que van ampliándose con el

paso de los años. La educación pública se convierte en emblema del mundo de los incluidos, que contrasta con quienes han de permanecer marginados. (Blaya, 2012: 34)

Respecto a las prácticas de exclusión, las diversas situaciones que se presentan con los estudiantes en las escuelas muestran como ella no ha sabido cómo afrontar y contener los diferentes problemas que se presentan: disrupción, conflicto, agresiones, entre otras, que al carecer de herramientas pedagógicas y personal de apoyo, podrían minimizar los efectos negativos para la escuela. La mejor salida generalmente es la expulsión del estudiante, el castigo y el señalamiento.

Maltrato escolar en el contexto colombiano y políticas educativas

En el contexto colombiano, las políticas y el marco legislativo orientado a la protección de los Derechos de niños, las niñas y los jóvenes contra toda forma de maltrato y violencia, tiene un punto de partida importante con la firma por parte de Colombia de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños (1989). La CDN, por su parte define en su Art. 19 que es obligación del Estado “(...) proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual” (CDN, 1989: 24). Lo anterior no solo incluye a los padres, sino a toda persona que tenga bajo cuidado a los niños y las niñas, como por ejemplo los docentes.

Posteriormente, en la Constitución Política (1991), Art. 13 se consagra el principio de igualdad, y en el Art. 44 se señalan como derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Además en el Art. 67 se establece la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social (...) con la que se busca una educación en el respeto por los derechos humanos, la paz y la democracia.

La Ley 1098 del Código de infancia y la Adolescencia (2006), en su Art. 41 señala el respeto por la integridad física, psíquica e intelectual y el ejercicio de los derechos de los niñas, niñas y adolescentes. Entre otros, resulta importante lo señalado en el Art. 20 en donde debe garantizar un ambiente escolar respetuoso de la dignidad y los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. Así mismo, el Código señala: “Erradicar del sistema educativo las prácticas

pedagógicas discriminatorias o excluyentes y las sanciones que conlleven maltrato o menoscabo de la dignidad o integridad física, psicológica o moral de los niños, niñas o adolescentes”.

Recientemente la Ley 1620 (2013) y el Decreto 1965 (2013) sobre Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, cuyo objetivo es prevenir y mitigar la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia, en la perspectiva de los derechos humanos y la formación de ciudadanía. En su Art. 2, la Ley 1620 conceptualiza que el acoso escolar o *bullying* como una

[...] conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, y que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, y ante la indiferencia o complicidad de su entorno. (Ley 1620, 2013: 2)

Es importante señalar cómo la Ley que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar que contiene elementos importantes como son: el enfoque de derechos, la formación de ciudadanía, el principio de corresponsabilidad y la convivencia pacífica, reduce el maltrato escolar a situaciones de acoso escolar, es decir coloca al profesor en un mismo nivel con los estudiantes, desconociendo que el profesor, a diferencia de una estudiante posee un poder y una autoridad que no tienen los estudiantes y que, por lo tanto no mantiene una relación asimétrica con los estudiantes.

Configuración del maltrato escolar

Con relación al el concepto de violencia escolar, los estudios recientes señalan que la violencia escolar es un concepto que engloba las diferentes formas de uso de la fuerza física o poder para hacer daño a otros, y que por lo tanto es necesario diferenciar tres grandes campos: El primero relacionado a la violencia en el escuela en la cual se presentan diferentes situaciones que afectan la convivencia de los agentes educativos. Una segunda forma, violencia contra la escuela en la cual las acciones negativas están orientadas a dañar los bienes de la escuela, y el tercer campo referido a la violencia ejercida por la misma escuela a través de sus prácticas pedagógicas, mecanismos de disciplinamiento, maneras de ejercer el poder y la autoridad, es decir, violencia simbólica (García, Guerrero & Ortiz, 2012).

De otro lado, según las posiciones de los agentes en el campo escolar, las formas de accionar y la naturaleza de la violencia escolar, se ha establecido una tipología de la violencia escolar así: contravenciones infantiles y juveniles, que se refiere a las faltas a la convivencia escolar. El acoso escolar, *bullying* o matoneo, que se refiere al daño (físico o emocional) ejercido por uno o varios compañeros a un estudiante de manera sistemática en una relación de desequilibrio de poder. Y finalmente, el maltrato escolar, referido a “un tipo de relación social irrespetuosa, descortés, abusiva, intimidatoria entre profesor-profesor, profesor-estudiante, estudiante-profesor o estudiante-estudiante” (García, Guerrero & Ortiz, 2012: 34).

La Organización Mundial de la Salud (1999), define el maltrato como: “Toda acción, omisión o trato negligente no accidental que priva al menor de sus derechos y bienestar, que amenaza y/o interviene su ordenado desarrollo físico, psicológico o social y cuyos actores pueden ser personas, instituciones o la misma sociedad” (Citado por Suárez & Márquez, 2009: 164). Consideramos relevante de la anterior definición cómo las formas de maltrato se constituyen en vulneración de los derechos, los daños ocasionados por este tipo de violencia, y dentro de los agentes que lo ejercen, las instituciones, la escuela y los maestros.

Para la presente reflexión asumiremos el concepto de maltrato escolar el cual se define como:

[...] Forma específica de la violencia, que se manifiesta en la cultura escolar mediante acciones y actitudes de maltrato físico y emocional, incluso verbal, que puede ser ocasional o esporádico y se presenta en relaciones jerárquicas de adultos hacia infantes y jóvenes o en dinámicas de pares, adulto-adulto o entre niños y niñas o jóvenes; o desde la población infantil y juvenil hacia los adultos. (García & Guerrero, 2011: 310)

Algunas investigaciones señalan que cuando los estudiantes son las víctimas de maltrato ya sea por parte de sus compañeros o profesores, esta violencia se minusvalora o simplemente se oculta por considerarla poco importante. Muchos maltratadores consideran que su comportamiento es correcto y necesario; pegar, humillar, insultar y gritar contribuyen a la educación así como un día lo hicieron con ellos. “Muchos niños llegan a interpretar el abuso como una medida necesaria, que los adultos lo hacen porque los quieren y por su bien (...) desde esa óptica el maltrato puede percibirse como justo porque uno es malo y se lo merece” (Pérez, 2002: 85).

Lo más preocupante de las situaciones de maltrato ejercida por maestros sobre sus estudiantes, es que al considerarse natural y propio de las prácticas pedagógicas, éstas no son denunciadas. Sin embargo, muy seguramente, tendrán un efecto significativo sobre las interacciones entre estudiantes y de estos con

sus profesores, la percepción del clima de aula, el rendimiento académico, la deserción, la autoestima, y el fracaso escolar.

Naturaleza del maltrato escolar

Según la clasificación de la naturaleza de los actos violentos establecida por OMS (2002), el documento señala como ésta se presenta de manera física, sexual, psicológica y privaciones o desatención y la importancia del entorno en que se produce la relación entre víctima y agresor. Adicionalmente, y para el presente análisis, se incorpora la naturaleza simbólica de la violencia de la cual ya se ha hecho mención.

El maltrato físico, se define como

[...] el empleo de la fuerza física en forma intencional, que afecta la salud y la integridad de los niños. En casos más frecuentes es común el uso de golpes, quemaduras, el estrangulamiento, ahogamiento, las fracturas, la negación de cuidados médicos... hasta el descuido de la higiene personal y nutrición del menor (Suárez & Márquez, 2009: 167).

El uso de la fuerza no solo causa dolor en la víctima sino que, genera daños emocionales (Naciones Unidas, 2006: 18). Si bien, esta forma de maltrato físico hizo parte de las estrategias de castigo escolar y disciplinamiento, esta ha venido desapareciendo de las prácticas pedagógicas de los maestros (García & Ortiz, 2012: 58), sin embargo, son comunes los empujones, zarandeo, pellizcos, castigar a un niño manteniéndolo de pie, no dejarlo ir al baño y el maltrato físico indirecto, cuando a juicio del profesor cita a los padres y se les traslada a ellos la responsabilidad. La reacción más común es castigar físicamente cuando reciben quejas de los maestros.

Como violencia sexual, el Decreto 1965 (2013) que retoma el Artículo 2 de la Ley 1146 (2007), señalan que por violencia sexual contra los niños, niñas y adolescentes se entiende como:

[...] todo acto o comportamiento de tipo sexual ejercido sobre un niño, niña o adolescente, utilizando la fuerza o cualquier forma de coerción física, psicológica o emocional, aprovechando las condiciones de indefensión, de desigualdad y las relaciones de poder existentes entre víctimas y agresor. (MEN, 2013: 15)

El maltrato psicológico o emocional, es asumido como:

[...] se produce cuando un cuidador no brinda las condiciones apropiadas y propicias e incluye actos que tienen efectos adversos sobre la salud emocional y el desarrollo del niño. Tales actos incluyen la restricción de los movimientos del menor, la denigración, la ridiculización, las amenazas e intimidación,

la discriminación, el rechazo y otras formas no físicas de tratamiento hostil.
(Garzón, 2009: 79)

Agrega el autor, que el adulto ejerce rechazo por el niño o la niña cuando se rehúsa a reconocer la importancia y legitimidad de sus necesidades. En este sentido se ejercen prácticas como por ejemplo: aislar, cuando el adulto impide al niño el acceso a experiencias sociales habituales normales, impide la formación de amistades y hace creer al niño que está solo en el mundo. Aterrorizar a través de los ataques verbales al niño para generar en él miedo, intimidación y susto, haciendo creer al niño que el mundo es caprichoso y hostil. Corromper, cuando el adulto des-socializa al niño y lo estimula a implicarse en conductas destructivas. Algunas de las prácticas cotidianas de los maestros son: el regaño permanente, la humillación, la burla, indiferencia, gritos, ofensas, insultos, ridiculización, expulsar, discriminación y exclusión.

Clima escolar y el clima de aula

Los análisis sobre el clima escolar son muy recientes y se ubican especialmente en los últimos 15 años, lo cual evidencia su importancia tanto para investigadores, autoridades educativas y las comunidades educativas. D'Angelo & Fernández (2011) plantean la importancia de los estudios sobre los climas escolares y, especialmente, su relación con la violencia escolar, para lo cual hacen un llamado a no asumir explicaciones deterministas ya sean para explicar la violencia como resultado de comportamientos "desviados" o, por otra parte a entenderla como producto de las condiciones sociales externas a la institución escolar. Se plantea entonces, la posibilidad de analizar las dinámicas internas de la escuela en las cuales aparece el conflicto, la violencia y su relación con el clima escolar. Una primera referencia sobre el concepto clima escolar está planteada en el texto *Ecología del desarrollo humano* de Bronfenbrenner (1987) en donde el autor señala que

[...] es muy probable que un ambiente institucional resulte perjudicial para el desarrollo del niño si se combinan las siguientes circunstancias: si el ambiente ofrece pocas posibilidades para la interacción del niño con su cuidador, en una variedad de actividades, y si el entorno físico restringe las oportunidades de locomoción y contiene pocos objetos que el niño puede utilizar en la actividad espontánea. (Bronfenbrenner, 1987: 66)

El clima es entonces, la calidad del centro en la que resultan claves las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por estudiantes, profesores y directivos. Es decir, el clima se basa en la percepción colectiva sobre las relaciones y las interacciones personales que contribuyen en la percepción de los comportamientos de los miembros de la comunidad educativa (Blaya, Debarbieux, Del Rey & Ortega, 2004).

Las investigaciones realizadas por Debarbieux (1996) permitieron identificar y develar las percepciones sobre los comportamientos y actos de violencia por parte de estudiantes, profesores y otros adultos, y su relación con el clima escolar.

Para el presente trabajo, asumimos la definición propuesta por Catherine Blaya cuando plantea el clima en términos de calidad general de las relaciones e interacciones entre los diferentes actores de la escuela, en las cuales se incluye tanto relación entre compañeros como relaciones entre profesores y estudiantes (Blaya, 2010). Como complemento a lo anterior, Enrique Chaux señala: la importancia que tiene el sentido de pertenencia, la satisfacción laboral, la conexión percibida entre los miembros de la comunidad educativa, el apoyo con que todos perciben qué tanto las opiniones de cada uno son tenidas en cuenta (Chaux, 2012).

Con relación al clima de aula, López, Bilbao y Rodríguez (2012) señalan la importancia de distinguir el concepto de clima escolar, ya referido anteriormente, y el de clima de aula. Mientras que el primero hace referencia a las percepciones, pensamientos, valores, y maneras de actuar por parte de los diferentes miembros de la comunidad educativa, el clima de aula se refiere particularmente a la percepción de estudiantes y profesores respecto a los aspectos del aula de clase y que inciden en la calidad de las relaciones y los aprendizajes (Villa & Villar, citado por López et al., 2012: 95).

De otra parte, es el aula el espacio para el encuentro real de profesores, estudiantes y donde se hace viva la relación escolar: amistad, aprendizaje, conflicto, afecto y emociones.

El clima del aula que se logra permite que los estudiantes puedan generar opciones creativas para resolver problemas, presentar sus posiciones de maneras asertivas, escuchar activamente a los demás, tomar diversas perspectivas, generar empatía con sus compañeros y poner en práctica su pensamiento crítico frente a lo que pasa en su contexto cercano. Los problemas de agresión o disciplina son tomados como oportunidades para el aprendizaje de formas pacíficas de relacionarse. (Chaux, 2012: 87-88)

Dentro de los factores que pueden incidir en un clima negativo, podemos encontrar las siguientes: A nivel institucional, las prácticas autoritarias de profesores y directivos, normas represivas y ausencia de espacios de participación, Espinoza (2006); prácticas burocráticas de la escuela, presión laboral y relaciones conflictivas entre docentes y directivos, además de la inseguridad, violencia, baja calidad en las relaciones interpersonales, y multivictimización, Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega (2004); comentarios negativos, rumores y chismes entre adultos, Blaya (2010); falta de colegaje entre maestros y sentido de comunidad, Debarbieux (2012); incoherencia entre el discurso democrático

de la escuela y las prácticas autoritarias, Alterman y Coria (2012); multiplicidad de tareas que realizan los orientadores escolares y escaso tiempo al trabajo con estudiantes, García y Ortiz (2012a); Cambios en las relaciones de autoridad en la familia y en la escuela, García y Guerrero (2012b); carencias y diferencias en la formación inicial y permanente del profesorado, Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega (2004); asignar la responsabilidad del clima caótico a los problemas sociales, D'Angelo & Fernández (2011).

En lo relacionado con las prácticas pedagógicas, la ausencia de maestros idóneos para manejar conflictos y la poca participación de los padres en la vida escolar, Valencia (2004); sistema de evaluación represivo, bajo desempeño académico, exigencia académica exagerada a los estudiantes que desencadenan desmotivación y apatía por las clases, D'Angelo y Fernández (2011); ausencia de participación de los docentes en la construcción de ambientes de aprendizaje y de convivencia, López, Bilbao y Rodríguez (2012); estructura homogenizante de los estudiantes y los grupos y fuerte condicionamiento de los estudiantes a obedecer al profesor, exclusión y tratos humillantes de los maestros, Díaz-Aguado (2006).

Respecto al comportamiento y actitudes de los estudiantes, que pueden afectar o incidir en el clima, los investigadores destacan: Episodios de maltrato entre compañeros de clase y acoso escolar, Espinoza (2006); burla y discriminación por características personales de los estudiantes, D'Angelo y Fernández (2011); prevalencia de hurtos menores, vandalismo, ataques contra la propiedad personal, falta de respeto, desconfianza, inseguridad y conflictividad, Secretaria de Gobierno, Bogotá (2006). Sentimiento de inexistencia y falta de reconocimiento de los jóvenes por parte de colegio, Prieto (2011); hostilidad de la escuela frente a los estudiantes, y generación de tensiones y conflictos en la vida escolar, D'Angelo y Fernández (2011).

Desde la perspectiva de los maestros, se destaca: Malas relaciones y prácticas de maltrato entre profesores y estudiantes, Mendoza (2011); Inseguridad y estilo de enseñanza autoritaria, Espinoza (2006); Intimidación a estudiantes y abuso de poder por parte del profesor, Chaux (2012); Falta de reglas claras y arbitrariedad en la aplicación por parte de los docentes, uso de las calificaciones para sancionar, D'Angelo y Fernández (2011); imposición del orden de valores y pautas que van en contra de la posibilidad de construir modos de convivencia que generen posibilidades de ser y estar en la institución escolar, Gvirtz y Larrondo (2012); y finalmente, garantizar el desarrollo de los procesos de actualización y formación docente y evaluación del clima escolar en los establecimientos educativos, Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Ley 1620 (2013).

Los factores que contribuyen significativamente en la construcción de climas escolares positivos y constructivos, podemos destacar las siguientes: Relacio-

nes de cuidado en la perspectiva de una ética del cuidado planteada por Nel Noddings (1992), en donde se generan relaciones respetuosas de cuidado entre profesores y estudiantes, pero donde los docentes también se sienten cuidados de los demás miembros de la comunidad. De esta manera, el cuidado se piensa como preocupación mutua por el otro, calidez y afecto, comunicación clara y abierta, manejo constructivo de los conflictos, solidaridad, empatía y seguimiento de instrucciones. De otra parte, promover un clima basado en las competencias ciudadanas y compromiso institucional, Chaux (2012); Organización del trabajo escolar en equipos heterogéneos, Debarbieux (2012); y finalmente y como lo plantea Elías (1993), desarrollar relaciones temperantes entre los integrantes de la comunidad educativa. Las relaciones temperantes se basan en el establecimiento de vínculos de apoyo cooperativo, relaciones simétricas de respeto y reconocimiento entre los miembros de la escuela, Míguez (2012).

Uno de los aspectos importantes, señalado por los investigadores, se refiere a la construcción de ambientes democráticos en las aulas, en donde los estudiantes y profesores participen de las decisiones y todos consideren que su aporte es importante. Además, “un clima democrático permiten que todos los miembros de la comunidad sientan involucrarse en los proyectos y decisiones importantes que afectan a la institución. Es decir, que vean que sus iniciativas y puntos de vista son tenidos en cuenta” (Chaux, 2012: 90).

Otro elemento clave, lo constituye

[...] la autoestima de los estudiantes, mientras que el clima autoritario está indirectamente asociado a la violencia entre iguales bullying, lo cual indica que mientras menor sea la capacidad del maestro de motivar las relaciones de respeto entre estudiantes [y entre profesores y estudiantes], estos sentirán mayor libertad para actuar en contra de sus iguales [y sus propios maestros]. (Espinoza, 2006: 233)

Malestar escolar

El malestar escolar es algo que nos hemos encontrado reiteradamente en la revisión de la literatura sobre la violencia escolar, y específicamente sobre el maltrato escolar. Se define como “un saldo negativo en las cuentas con la vida (...) que surge de no alcanzar lo que se valora” (Onetto, 2004: 27).

Los análisis realizados en diferentes contextos, han evidenciado diversas manifestaciones tanto en estudiantes y los docentes, respecto a situaciones negativas que viven en las aulas. Por ejemplo, los niños, niñas y jóvenes franceses y españoles, han manifestado un nivel alto de insatisfacción con el clima escolar y una percepción “de que todo va mal en su centro” (Blaya, Debarbieux, Del Rey & Ortega, 2004). En México, el trabajo de Luz María Velásquez (2005)

evidenció que, frente a los episodios de violencia, los estudiantes expresan sentimientos de desolación, desamparo, angustia, inseguridad, amargura, temor, rencor, miedo y odio.

Muchos maestros manifiestan en la actualidad actitudes de los estudiantes que van de temperamentos pasivos y desinteresados frente a las actividades escolares, a comportamientos extremadamente activos, desordenados y protagonistas de actos disruptivos (D'Angelo & Fernández, 2011).

Respecto a los sentimientos de impunidad, muchos estudiantes manifiestan que más que la situación de agresión recibida, lo que más los lastima es la impunidad que se vive en los colegios. (Velásquez, 2005).

Con relación a los sentimientos de malestar de los profesores, estos varían: por un lado deben enfrentarse a estudiantes coaccionados a permanecer en las aulas (Martín Criado, 2010); confrontaciones entre maestros viejos y los nuevos:

Los primeros señalan una sensación de fracaso generalizado, docentes que se quieren ir, jubilarse. En cambio, a los jóvenes se les atribuye la falta de conocimientos disciplinarios, pedagógicos y atributos de personalidad necesarios para desarrollar la tarea. Manifiestan que lo común a ambos, jóvenes y viejos, es el descontento. Los propios maestros perciben el colegio como un espacio hostil. (D'Angelo & Fernández, 2011)

También se percibe cansancio de los maestros y acomodación a la violencia (García & Ortiz, 2012); se les ha exigido a los docentes el cumplimiento de tantas responsabilidades como funciones tiene la escuela olvidando su condición laboral, sus competencias para realizar las múltiples tareas que se les asigna. Sin embargo, se les culpa y responsabiliza de los fracasos del sistema escolar (Martín Criado, 2010). Lo anterior sumado a las dificultades de aprendizaje que presentan los estudiantes frente a las cuales los maestros no pueden responder eficazmente (Defensor del pueblo, 2006).

En conclusión, el malestar manifiesto por profesores y estudiantes puede encontrar su origen en el sistema burocrático de la escuela que "obliga" a los niños y jóvenes a permanecer en ella. Así mismo, la acumulación de funciones que asume la escuela cada día que genera mayores tensiones en su interior, a lo que suman las múltiples expectativas que la sociedad deposita en la escuela y a los maestros. (Martín Criado, 2010); ausencia de diálogo entre estudiantes, profesores y directivos y trato inadecuado del docente al estudiante.

Los profesores por su parte, manifiestan ser tratados despectivamente por sus estudiantes, inclusive por los padres de familia (D'Angelo & Fernández, 2010). En una sociedad con múltiples problemas, se ha encargado al sistema educativo de transmitir valores y comportamientos ciudadanos como si la única responsa-

ble fuera la escuela, olvidando otros actores como la familia y la sociedad. Sin embargo, las mismas instituciones conviven con la burocracia y la corrupción (Prieto, 2011), así, entre otras, la institución escolar se ha “transformado en un escenario en el cual las prácticas violentas intentan dar un nuevo orden a la vida escolar” (Valencia, 2004: 33).

El maltrato escolar ejercido por los maestros sobre sus estudiantes es un fenómeno que requiere para su comprensión y explicación la reconstrucción de la noción de campo escolar, en el cual se ocurren las acciones maltratantes (golpes, insultos, gritos, empujones, amenazas, entre otros) por parte de los profesores. Así mismo, poder configurar la escuela como campo nos permite identificar los diferentes elementos constitutivos del campo como son: las posiciones que ocupan en el campo los docentes, estudiantes, inclusive los directivos; el capital que se pone en juego; los conflictos y luchas entre los agentes; las trayectorias de los docentes; los habitus de los maestros y estudiantes; las prácticas pedagógicas y las representaciones del maltrato que tienen tanto los docentes como los estudiantes.

Si bien el maltrato escolar se origina al interior de las prácticas pedagógicas, es importante identificar en qué tipo de pedagogía es posible se presente y cuál es su función. De esta manera se podría reconocer que las acciones pedagógicas, además de transmitir o generar conocimientos en las disciplinas escolares, contribuyen a generar un habitus que dispone a los estudiantes para reconocer las diferentes formas de maltrato como algo natural y que contribuye a la formación de niños, niñas y jóvenes.

A pesar de la existencia de un marco político y jurídico, el maltrato contra los niños, las niñas y los jóvenes existe actualmente en las aulas. Nos preguntamos qué lo hace actual y cuál ha sido su transformación en el tiempo, lo cual nos motiva a investigar el tema, toda vez que existe en la actualidad un discurso nacional y mundial sobre la Paz, la formación de la ciudadanía, el respeto por los Derechos Humanos y el reconocimiento del niño, la niña y el joven como titulares de Derechos.

Conclusiones

El maltrato escolar ejercido por los maestros sobre sus estudiantes es un fenómeno que requiere para su comprensión y explicación la reconstrucción de la noción de campo escolar, en el cual se ocurren las acciones maltratantes por parte de los profesores. Así mismo, poder configurar la escuela como campo nos permite identificar los diferentes elementos constitutivos del campo como son: las posiciones que ocupan en el campo los docentes, estudiantes, inclusive los directivos; el capital que se pone en juego; los conflictos y luchas

entre los agentes; las trayectorias de los docentes; los habitus de los maestros y estudiantes; las prácticas pedagógicas y las representaciones del maltrato que tienen tanto los docentes como los estudiantes.

Si bien el maltrato escolar se origina al interior de las prácticas pedagógicas, es importante identificar en qué tipo de pedagogía es posible se presente y cuál es su función. De esta manera se podría reconocer que las acciones pedagógicas, además de transmitir o generar conocimientos en las disciplinas escolares, contribuye a generar un habitus que dispone a los estudiantes para reconocer las diferentes formas de maltrato como algo natural y que contribuye a la formación de niños, niñas y jóvenes.

A pesar de la existencia de un marco político y jurídico, el maltrato contra los niños, las niñas y los jóvenes existe actualmente en las aulas. Nos preguntamos qué lo hace actual y cuál ha sido su transformación en el tiempo. En la Ley 1620 de 2013 en Colombia, no se reconoce explícitamente a los maestros como autores del maltrato contra sus estudiantes, lo cual nos motiva aún más a investigar el tema, toda vez que existe en la actualidad un discurso nacional y mundial sobre la Paz, la formación de la ciudadanía, el respeto por los Derechos Humanos y el reconocimiento del niño, la niña y el joven como titulares de Derechos.

Bibliografía

Alterman, N. & Coria, A. (2012). *La cuestión de la indisciplina escolar y la didáctica*. Una lectura desde Phillippe Meirieu. En: A. Furlan (Coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas: por Cathérine Blaya et al.*, pp. 257-276. México: Siglo XXI Editores.

Blaya, C.; Debarbieux, E; Del Rey, R & Ortega, R. (2004). *Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia*. *Revista de educación*, 339, pp. 293-315.

Blaya, C. (2010). *Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas*. En: Furlan (Ed). Pasillas, M.A; Spitzer, T.C & Gómez, A. pp. 17-40. Argentina: Noveduc.

Blaya, C. (2012). *Violencia escolar: ¿una juventud desilusionada?* En: A. Furlan (Coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas: por Cathérine Blaya et. al.* pp. 31-48. México: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (1980) *El sentido práctico*. Buenos Aires. (1a Ed.): Siglo veintiuno Editores.

Bourdieu, P. (1982) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal Editores.

Bourdieu, P. (1988) *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Libro 1, España: Editorial Popular.

Bourdieu, P & Wacquant, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Chaux, E. (2012) *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá, Universidad de los Andes, Bogotá: Taurus.

Congreso de la República, Colombia. (2006, Noviembre 8). *Ley 1098. Por la cual se expide el Código de la infancia y la adolescencia*. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html

Congreso de la República, Colombia (2007, Julio 10) Ley 1146. Por medio de la cual se expiden normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente. Recuperado de <http://www.ins.gov.co/temas-de-interes/Violencia%20Intrafamiliar%20y%20Sexual/LEY%201146%20DE%202007%20prevencion%20v.%20sexual.pdf>

Congreso de Colombia (2013) Ley 1620 (2013, Marzo 15). Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y Mitigación de la violencia escolar. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-319679_archivo_pdf.pdf

Constitución Política de Colombia (1991). Recuperado de <http://www.alcaldia-bogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

Dato, E. Defensor del Pueblo (2006). *La violencia escolar. El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Recuperado de http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido_1261583505460.html

Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire*. 1: Etat des lieux, Paris, ESF.

Debarbieux, E. (2012). *Las “buenas prácticas” ¿son suficientes?. Violencia escolar y cuestiones culturales*. En: Furlan, A. (Coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*: por Cathérine Blaya et al. pp. 422-458) México: Siglo XXI Editores.

Díaz-Aguado, M. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Revista Comunidad de Madrid, 6-24, Recuperado de http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Bibliinter/GUIA_ACOSO_ESCOLAR.pdf

D'Ángelo, L & Fernández, D (2011). *Clima, conflictos y Violencia en la escuela*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf

Elías, N (1987) *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.

Espinoza, E. (2006) *Impacto del maltrato en el rendimiento académico*. Revista electrónica de Investigación, 4, (9), pp. 221-238. Recuperado de www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php

García, S. (2012). *La violencia simbólica: aportación de Pierre Bourdieu para comprender las formas sutiles e inadvertidas de dominación*. En: A. Furlan (Coord.). Reflexiones sobre la violencia en las escuelas: por Cathérine Blaya et al. (114-143) México: Siglo XXI editores.

García, B. & Guerrero, J. (2012a). *Nuevas concepciones de autoridad y cambios en las relaciones de violencia en la familia y la escuela*. Revista internacional de investigación en educación, 4(8), pp. 297-318. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

García, B. & Guerrero, J. (2012b). *Violencias en contexto*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

García, B & Ortiz, B. (2012). *Los maestros ante la violencia escolar*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

García, B.; Guerrero, J. & Ortiz, B. (2012). *La Violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Garzón, M. R. (2009). *Trabajo social forense y maltrato infantil*. Cali: Anzuelo Ético.

Gutiérrez, A. (2004). Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. En: *Revista Complutense de Educación*, 15 (1), pp. 289-300. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404120289A>

Guzmán, C. (2012). La violencia escolar desde la perspectiva de Francois Dubet: tensiones, reticencias y propuestas. En: Furlan, A. (Coord.). Reflexiones sobre la violencia en las escuelas: por Cathérine Blaya et al. pp. 49-71. México: Siglo XXI Editores.

Gvirtz, S. & Larrondo, M. (2012). Democracia, diálogo, construcción de la ley. Caminos para construir la convivencia en el espacio escolar y generar modos no violentos de relación. En A. Furlan (Coord.). Reflexiones sobre la violencia en las escuelas: por Cathérine Blaya et al. pp. 295-312. México: Siglo XXI Editores.

López, V.; Bilbao, M & Rodríguez J. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), pp. 91-101. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/1002/1622>.

Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones: Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Mendoza G, B. (2011). Bullying entre Pares y el Escalamiento de Agresión en la Relación. En: *Revista Psicología Iberoamericana*, 19 (1), pp. 58-71. Recuperado

dehttp://192.203.177.6/psicologiaiberoamericana/pdf/Psicologia_Iberoamericana19_1_electronica.pdf#page=59

Míguez, D. (2012). Cavilaciones epistemológicas sobre el estudio de la violencia en las escuelas. Elías y el equilibrio entre nominalismo y positivismo. En: Furlan, A. (Coord.) Reflexiones sobre la violencia en las escuelas: por Cathérine Blaya et al. pp. 375-397. México: Siglo XXI Editores.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013, Septiembre 11) Decreto 1965. "Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf

Naciones Unidas (2006) Informe mundial violencia contra los niños. Recuperado de http://srsg.violenceagainstchildren.org/sites/default/files/political_declarations/Mapeo_Centroamericano_Violencia_contra_la_Ninez_2012%20Version%20WEB.pdf

Noddings, N. (1992). *The Challenge of care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.

Onetto, F. (2004). *Climas educativos y pronósticos de violencia*. Buenos Aires: Noveduc.

Organización Mundial de la Salud (2002) Informe sobre la salud en el mundo. Recuperado de <http://www.who.int/whr/2002/Overview%20spain.pdf>

Organización de Naciones Unidas ONU. (2006). Las voces de niñas, niños y adolescentes sobre la violencia. Recuperado de http://www.savethechildrendominicana.org/pdf/consulta_latinoamericana_nna_estudio.pdf

Parra, R.; González, A.; Moritz, O.; Blandón, A.; y Bustamante, R. (1992). *La Escuela Violenta*. Bogotá: Tercer Mundo.

Pérez de San Román, R.L. (2002). El maltrato en contextos escolares. *Revista Psicodidáctica* (13), pp. 77-90. Recuperado de www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/131/127.

Prieto, M.T. (2011). *Violencia escolar. Narrativas de maltratos en jóvenes de Bachillerato*. México, Universidad de Guadalajara, Centro universitario del Norte. México: Prometeo Editores.

Salmerón, A. (2012). Notas para una reflexión en torno a la violencia horizontal en las escuelas. Entre el conservadurismo y la intolerancia. En: A. Furlan (Coord.). Reflexiones sobre la violencia en las escuelas: por Cathérine Blaya et al. pp. 375-397. México: Siglo XXI Editores.

Salmivalli, C.; Lagerspetz, M.; Bjorkqvist, K.; Osterman, D. & Kakainen, A. (1996). Bullying as a group process. *Aggressive Behaviour*, 22, pp. 1-15.

Saucedo, L. (2010). Dilemas teórico-prácticos para pensar la disciplina y la violencia en la escuela. En: Furlan, A. (Coord.). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*, pp. 55-70. Argentina: Noveduc.

Secretario General de las Naciones Unidas. (2006). *Consulta de América Latina en el marco del Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los Niños: Las voces de niñas, niños y adolescentes sobre la violencia*. Recuperado de http://www.savethechildrendominicana.org/pdf/consulta_latinoamericana_nna_estudio.pdf

Suárez, G.J. & Márquez, B.A. (2009). El maltrato infantil en la práctica docente: estudio de un caso. *Psicogente*, 12 (21), 158-181, Universidad Simón Bolívar. Barranquilla. Recuperado de <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/158/165>

Sub-Secretaria de asuntos para la convivencia y seguridad ciudadana. Observatorio de convivencia y seguridad ciudadana. (2006) *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá*. Recuperado de http://www.observatoriolocaldeengativa.info/phocadownload/documentos/Convivencia_Seguridad_Ambitos-Observatorio_Convivencia-2006.pdf

Unicef (2005). *Convención sobre los Derechos de los niños y las niñas*. Recuperado de www.unicef.org/colombia/pdf/CDNparte1.pdf

Valencia, M, F. (2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia, Lectura breve de algunos materiales escritos. *Revista científica Guillermo de Ockham* (7), pp. 29-41. Recuperado de http://investigaciones.usbcali.edu.co/ockham/images/volumenes/Volumen2N1/V2N01-02_Conflicto_violencia_escolar.pdf

Velásquez, L.M (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en las escuelas. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 10 (26), 739-764. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART0007>

VIOLENCIA ESCOLAR Y VULNERACIÓN DE DERECHOS DE LA POBLACIÓN INFANTO-JUVENIL

Luis Fernando Velásquez León

Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación

DIE - UD

Introducción

El presente capítulo hace parte del proyecto de tesis doctoral titulado “Vulneración de derechos por violencia escolar en la población infantil y juvenil”, el cual busca comprender la incidencia de la violencia presente en el contexto educativo como factor determinante en la vulneración de los derechos de niños, niñas y adolescentes, en el periodo comprendido entre el año 2006 y el 2015 en la ciudad de Bogotá; identificando las situaciones categorizadas como violentas en el ámbito escolar, la incidencia de las prácticas pedagógicas en este proceso, las formas emergentes que la violencia ha presentado en los colegios y el proceso de configuración para la restitución y protección de los derechos vulnerados.

La investigación teóricamente se orienta bajo las ideas y conceptos expuestos por Bourdieu para poder consolidar las dinámicas del campo escolar, los agentes que lo componen y las luchas que entre ellos se presentan gracias a los capitales culturales y simbólicos que poseen, decantando y aterrizando en los habitus expresos en las prácticas pedagógicas excluyentes y por ende vulneradoras de derechos. La sociología de la experiencia expuesta por Dubet, complementaría el proceso teórico de la investigación al centrarnos en las lógicas de las acciones que en la escuela se presentan y la experiencia que cada uno de los integrantes de la misma construye en su relación con el otro; metodológicamente el estudio se orienta bajo el carácter cualitativo y participativo, apoyado en el modelo propuesto por los Núcleos de Educación Social y la revisión documental.

La consolidación del campo escolar y las dinámicas que en él se presentan están relacionadas con las particularidades de los agentes que de él hacen parte; en una primera instancia encontramos a docentes, padres de familia y estudiantes, quienes directamente relacionados con la escuela como institución estatal, evidencian prácticas y representaciones propias de su trayectoria social, muchas de ellas desconociendo el status como sujetos de derechos de la población infanto-juvenil, pilar fundamental de la participación y formación ciudadana en las instituciones educativas.

Al desconocer este estatus legal de niños, niñas y adolescentes, se presentan en la escuela manifestaciones violentas que categorizadas dentro de la vio-

lencia escolar, violan y vulneran derechos que desde la promulgación de la Convención de los Derechos del Niño están socialmente aceptados bajo la responsabilidad del Estado y de la sociedad en general; violencia que bajo prácticas generacionales se ha normalizado y aceptado, evidenciando una dificultad para visibilizarla y catalogarla como factor determinante en la vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes.

Prácticas y representaciones de la violencia en la escuela, colocan como centro de observación a la institución educativa, la cual históricamente se ha encargado de transmitir no solo conocimientos sino una cultura, un discurso y un habitus, que generalmente ha sido el de los agentes que dominan el campo escolar, y que se ha reconfigurado en las últimas décadas por la reposicionamiento que niños y adolescentes tienen en el campo escolar, debido a su condición jurídica y las nuevas formas de relacionarse entre adultos e infantes, reevaluando la autoridad, la disciplina y la sumisión.

Campo escolar

Históricamente se ha considerado a la escuela como la institución en la cual se aprende un sin número de contenidos académicos y de aprendizajes sociales importantes para el desarrollo del individuo en comunidad; en las últimas esta percepción ha cambiado debido a la configuración de las relaciones sociales que en ella se presentan, las cuales se encuentran inmersas en un campo mucho más amplio como lo es el escenario escolar, “un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (sitios) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera)” (Bourdieu & Wacquant, 2005: 150).

Dentro del campo escolar se consolidan diversas dinámicas que posibilitan su particularidad y autonomía frente a otros campos; en una primera instancia encontramos a los agentes que lo integran, los cuales representados en directivos, docentes, padres de familia, estudiantes e instituciones estatales, lo configuran, junto con las luchas e intereses que entre ellos surgen, posibilitando que se reconfigure constantemente de acuerdo a la posición que cada agente ocupa y las acciones que realizan para buscar un fin determinado. “Los campos escolares son espacios jerarquizados de luchas donde se enfrentan múltiples actores, entramados con dinámicas propias que presentan regularidades en

su desarrollo y funcionamiento” (Martin-Criado, 2010: 355), en este campo cada uno de los agentes, tiene una posición específica y según este puede o no ejercer ciertas acciones, donde existe una normatividad, junto con unas restricciones y las maneras de relacionarse unos con otros; el campo opera como un juego.

Estas luchas de poder presentes en el campo escolar, están guiadas u orientadas por la *illusio* que cada uno de los agentes posee, la cual se traduce en el interés que se tiene por pertenecer al campo y la motivación que esta pertenencia genera; tal es el caso de la condición de la población infanto-juvenil como sujetos de derechos y las dinámicas e intereses que dinamizaron procesos de inclusión y participación ciudadana de niños, niñas y adolescentes, situación que hasta hace unas décadas era impensable, la cual se cristalizó con la promulgación de los derechos del niño en la Convención sobre los Derechos del Niño; esto va a desencadenar una reconfiguración del campo escolar debido al reposicionamiento de los estudiantes bajo nuevas lógicas de interpretación y visibilización de los mismos en la escuela y en la sociedad; directivos y profesores han tenido que reevaluar su posición en el campo, la cual estaba basada y legitimada generacionalmente bajo los principios de la autoridad, el control y la disciplina.

Con esto vemos que lo que está en juego en el campo escolar va a ser la legitimación de la autoridad por parte de los adultos, en este caso directivos y profesores, extendiéndose a la potestad de los padres y los derechos sobre sus hijos; “en un campo, los agentes y las instituciones luchan constantemente, de acuerdo con las regularidades y reglas constitutivas de ese espacio de juego (y, en determinadas coyunturas, por esas mismas reglas), con distintos grados de fuerza y por ende diversas posibilidades de éxito, por apropiarse de los productos específicos en disputa dentro del juego. Los que dominan un campo dado están en posición de hacerlo funcionar para su conveniencia pero siempre deben enfrentarse a la resistencia, las pretensiones, la discrepancia, “política” o de otro tipo, de los dominados” (Bourdieu & Wacquant, 2005: 156); las relaciones de poder entre los adultos y la población infanto-juvenil, se van a regular con la legislación y la visibilización de los derechos del niño a partir de 1989, estas relaciones de fuerza entre los agentes del campo, van a determinar la posición que cada uno ocupa y a si mismo las dinámicas y prácticas sociales que son expresadas.

Aspectos como los tiempos y los espacios de operación caracterizan el campo escolar, cuyas limitaciones y formas de operar genera conflicto con otros campos como lo es el familiar, específicamente en los modelos de autoridad y disciplinamiento, generando conflicto entre estos campos; es así, como “la autonomía de un campo va siempre ligada a su inserción en un entramado más amplio; la relación con otros campos es un elemento capital de su diná-

mica" (Criado, 2010: 189-190), donde el proceso de multiintegración entre los campos y la generación de conocimiento dentro del mismo, redundan en su autonomía y leyes propias, siendo evidente en un contexto cotidiano como lo es la escuela, lugar donde confluyen directa e indirectamente los agentes que componen el campo, con sus intereses y luchas, en este sentido el reposicionamiento y la reconfiguración por el reconocimiento social y jurídico de la población infanto-juvenil como sujetos de derechos, a la par con la manifestaciones de violencia que expresadas por medio de prácticas sociales desencadenan la vulneración de los derechos y por ende la vulnerabilidad de niños, niñas y adolescentes en un espacio construido socialmente para protegerlos y resguardarlos como lo es la escuela.

Escuela

Resulta prioritario en el campo escolar, determinar las características que la escuela presenta y las funciones que dentro del mismo cumple; podemos decir que "una escuela es una institución especializada que ejerce una acción pedagógica intencional y organizada llevada a cabo por agentes especializados... aquí la acción pedagógica constituye el objetivo principal de la institución... por ello, la escuela siempre existe como una institución separada, que se dedica a la transmisión de conocimientos que no son inculcados por otras instituciones" (Martin-Criado, 2010: 193-194); en este sentido, el papel que la institución escolar juega resulta determinante, ya que es la reproductora del discurso social y por ende de las prácticas que socialmente se han legitimado dentro de ella; un ideal que se espera se cumpla en el proceso de aprendizaje es la formación en valores, al igual que "el desarrollo de la autonomía, de la capacidad crítica, de la búsqueda de la emancipación, así como en la formación de la identidad" (Abramovay, 2005: 834); este ideal se ha visto desdibujado por las múltiples funciones que la sociedad le ha encomendado a la escuela en términos políticos, económicos, sociales y culturales, recargándola de tareas que no hacen parte de su esencia ni de su estructura, "la escuela se convierte así en un enorme depósito de expectativas desmesuradas, de funciones multiplicadas. He aquí una de las razones de la constante insatisfacción que agita a los campos escolares" (Criado, 2010: 248), donde los intereses de los agentes involucrados se hacen evidentes, y las relaciones de poder desencadenan intereses y alianzas entre ellos.

De esta forma el sentido que la escuela tiene como espacio colectivo y de pertenencia, se va convirtiendo en un escenario violento generador de miedo y aislamiento, donde las condiciones de igualdad se expresan en un sistema de clases excluyente, "ella es cada vez menos el lugar para el cuidado y para la canalización de los sueños juveniles, y si es permeable a la reproducción

de la violencia social es porque ella misma ha perdido la capacidad de darle sentido a los proyectos de los sujetos que la habitan” (Arias, 2008: 160). El propósito de homogeneidad que la escuela busca no permite la pluralidad ni su reconocimiento, ya que en el contexto escolar se elimina, normaliza y desconoce; cuando la escuela encuentra conductas o comportamientos que no van con su cultura establecida, se torna violenta, se impone una dictadura cultural, desconociendo la diferencia y la tolerancia; las condiciones actuales de la educación “aulas con más de 40 estudiantes, currículos y programas que no responden a las realidades sociales, culturales y económicas de los estudiantes y... distancias cada vez más amplias entre la cultura escolar y la de sus propias vidas... inhabilitan este propósito” (Guido, 2010: 67); estas condiciones favorecen la incursión de la denominada violencia escolar y sus repercusiones en los centros educativos, y es así como el paso de un ambiente democrático en la escuela a uno violento, involucra a los agentes inmersos en ella, donde los intereses y motivaciones, las alianzas y estrategias, determinan la realidad escolar.

Generalmente las exigencias que realiza la escuela a los estudiantes, no vislumbran las condiciones sociales en las que ellos se encuentran, al igual que los maltratos a los cuales se exponen en su cotidianidad, para Díaz-Aguado (2006) esto genera una percepción de impunidad y falta de apoyo por parte de la institución hacia los alumnos; la violencia física y verbal hace parte de las dinámicas cotidianas del contexto escolar, tipificaciones y manifestaciones que se han categorizado en el marco de la violencia escolar, la cual involucra a directivos, maestros y estudiantes, pero la escuela como tal, también participa de esta violencia al vulnerar bajo diversas figuras administrativas el derecho a la educación y por ende el no reconocimiento de los estudiantes como acreedores de este derecho fundamental. Carmen Bustos (2003), considera que los términos retiro y expulsión del sistema educativo son utilizados por los directores de escuela para salir de los alumnos que presentan algún tipo de dificultad disciplinaria, académica o administrativa; estas medidas son tomadas con el fin de evitar los conflictos que cotidianamente se presentan en las escuelas y “la exclusión de los alumnos problemáticos... siguen siendo las medidas centrales que las escuelas pueden poner en práctica para contener los conflictos” (Salcedo, 2012: 237).

Se evidencia entonces, como las prácticas educativas con el ideal de niño educado, excluyen directamente al que no lo es, generando temores sociales e institucionales hacia este último, evidenciando que el discurso puede ser incluyente y excluyente a la vez, “la práctica de la enseñanza y el aprendizaje construyen continuum de valores que comparan, dividen y simultáneamente excluyen tanto como incluyen” (Popkewitz, 2006: 82). Estos fenómenos de exclusión y expulsión, generalmente desencadenan el fracaso escolar, el cual envía al niño o adolescente a la calle, dejándolo a merced de condiciones bajo

las cuales la escuela salva toda responsabilidad, “el hecho de vivir en barrios precarios y segregados, la ausencia de las perspectivas futuras... pueden identificarse como facilitadores de la participación juvenil en grupos conflictivos y enfrentados con la ley” (Blaya, 2012: 41).

Se hace pertinente entonces dilucidar los agentes que están inmersos en el campo escolar, junto con los interés y luchas de poder que llevan a cabo para posicionarse dentro del mismo y configurar nuevas formas de relacionarse, expresado esto en las prácticas cotidianas dentro de la escuela y la percepción que se tiene de ella como institución legitimada socialmente, y reproductora de la ideología que imponen los grupos dominantes, expresada en la violencia simbólica.

Agentes en el campo escolar

Los agentes en un campo están determinados por el poder y la posición que ocupan en un campo específico: “Por lo tanto las representaciones de los agentes varían según su posición (y los intereses asociados) y según su habitus, como sistema de esquemas de percepción y de apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social” (Bourdieu, 1988: 134). En el caso del campo escolar, este posicionamiento el cual ha sido histórico y a su vez reconocido socialmente, coloca a los directivos, docentes y padres de familia como agentes dominadores del campo, ya que su posición legitimada bajo la autoridad y el control, ha normalizado habitus, expresados en prácticas sociales, en las cuales los derechos del niño no son prioritarios, evidenciando la visión tutelar como factor determinante de la cultura adulto céntrica.

La reconfiguración del campo escolar se va a evidenciar por el papel que los estudiantes como agentes integrantes del mismo van a propiciar; vistos como objeto de protección, infantes y jóvenes adquieren un status jurídico al ser reconocidos como sujetos de derechos y con esto asumen su visibilización social y política; es en este momento y bajo esta nueva condición política, que se empiezan a reevaluar prácticas generacionales autoritarias y vulneradoras de los derechos de niños, niñas y adolescentes,

Simultáneamente con este proceso histórico potenciado con la promulgación de la CDN, el Estado colombiano ha fomentado la creación de instituciones que protegen y restituyen derechos vulnerados de la población infanto-juvenil; estas instituciones se incluyen dentro del campo escolar como agentes del mismo y van a jugar un papel fundamental en el límite al poder y en el control de las formas violentas que vulneran y excluyen haciendo cumplir la legislación que para la defensa de los derechos se ha estipulado a nivel internacional; es

así como las Comisarías de Familia han jugado un papel esencial al respecto, dado que, “un elemento importante en el límite de las relaciones de violencia ha sido la función de control, regulación, intervención y prevención que han desarrollado las Comisarías de Familia en el tratamiento de la violencia intrafamiliar, maltrato infantil y en la prevención del maltrato escolar” (García & Guerrero, 2011: 312), de esta forma estas instituciones como agentes, no solo reconfiguran el campo escolar sino que afianzan la presencia del Estado y por ende el cumplimiento de la legislación nacional e internacional.

Capitales en juego en el campo escolar

Un factor que va a determinar la posición de los agentes en el campo y la dominación de unos sobre otros, va a ser la cantidad de capital que posean, motivo por el cual también se hacen evidentes las luchas de poder y la reconfiguración dentro del mismo, este capital que cada integrante del campo posee, se da en mayor o menor medida en cada uno de los agentes, variando su distribución y la forma de alcanzarlo,

[...] debido a que el capital económico y el capital cultural poseen, en este caso, un peso muy importante, el espacio social se organiza según tres dimensiones fundamentales: en la primera dimensión, los agentes se distribuyen según el volumen global del capital que poseen, mezclando todas las especies de capital; en la segunda, según la estructura de este capital, es decir según el peso relativo del capital económico y del capital cultural en el conjunto de su patrimonio; en la tercera, según la evolución en el tiempo del volumen y de la estructura de su capital. (Bourdieu, 1997: 28).

En el campo escolar, encontramos que existen diferentes capitales en juego que hacen parte de los agentes inmersos en él, el capital cultural, el cual es incorporado por medio del sentido vivido por los agentes y se evidencia en sus prácticas sociales, o es institucionalizado por medio de títulos o certificaciones que son otorgados generando algún reconocimiento; el capital social, hace parte de la red de relaciones que son reconocidas por medio de la pertenencia a un grupo, el cual puede poseer componentes individuales o colectivos (como lo pueden ser la familia, colectivos juveniles, grupos de pares, agremiaciones, pertenecía a redes, entre otras), el capital simbólico, el cual hace referencia a la autoridad y el reconocimiento de la legitimidad, y por último encontramos el capital económico, expresado en los recursos monetarios que posibilitan un posicionamiento o ascenso por parte de los agentes en el campo,

[...] así los agentes son distribuidos en el espacio social global, en la primera dimensión según el volumen global del capital que poseen bajo diferentes especies, y, en la segunda dimensión, según la estructura de su capital, es decir según el peso relativo de las diferentes especies de capital, económico y cultural, en el volumen total de su capital. (Bourdieu, 1988: 131)

Es así como la posesión de los diferentes capitales y el flujo de los mismos, va a demarcar las luchas de poder, en el campo escolar; el capital cultural se hace evidente por la legislación y la interiorización de la misma por parte de los agentes, en este caso el status político de la población infanto-juvenil, se convierte en un factor determinante del capital cultural incorporado, expresado en la construcción social de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, al igual que el capital cultural institucionalizado, por el reconocimiento de las leyes internacionales que garantizan la defensa y castigan la vulneración de los derechos de esta población.

El capital social se hace visible por las condiciones individuales o colectivas que presentan cada uno de los agentes, lo cual se evidencia en el campo escolar por medio de la red de relaciones que se establecen entre los diversos agentes, las cuales están mediadas por la confianza del individuo sobre los demás individuos que como grupo presentan relaciones de cooperación y reciprocidad; es así como los profesores se consolidan bajo dinámicas históricas y sociales que los identifican como agentes posicionados en el campo escolar, al igual que los padres de familia quienes bajo condiciones sociales particulares determinan el contexto familiar de los estudiantes, así estos factores educativos y sociales van a consolidar como grupo a los estudiantes, quienes van a compartir la condición de ciudadanos y sujetos de derechos en los diferentes contextos sociales.

El capital simbólico se expresa por medio del reconocimiento que tradicionalmente se ha hecho de la autoridad y de agentes como directivos, docentes y padres de familia detentores de la misma; esta legitimación de carácter histórica y generacional se va a configurar con las nuevas formas de relación surgidas entre adultos e infantes, las cuales se consolidan con la estipulación de los derechos del niño, factor que va a reconfigurar el campo escolar y por ende las posiciones que los agentes ocupaban en él, ampliando este capital simbólico al reconocimiento legal de la población infanto-juvenil como sujetos de derechos.

Por último encontramos el capital económico, el cual se evidencia en la inversión de recursos: el costo que para algunos agentes implica posicionarse dentro del campo escolar. Directivos y docentes expresan la posesión de este capital por medio de la inversión que realizan para su preparación profesional en pregrados y posgrados, los cuales con el tiempo van a determinar sus ingresos económicos, generando una jerarquización entre los mismos docentes por lo alto o bajo de sus salarios; las instituciones como agentes estatales, demandan también un rubro para su funcionamiento el cual emana de las arcas públicas, las cuales en su gran mayoría provienen de los impuestos, factor que va a determinar la incursión de padres de familia, quienes como contribuyentes, reclaman un óptimo funcionamiento de estas instituciones y el apoyo de las

mismas. Además, en la educación pública, donde la inversión que demanda un estudiante para el Estado, por la gratuidad de la misma, al ser expulsado o retirado del sistema se convierte en un gasto público entendiendo entonces el porqué de la presión estatal a las escuelas o a los maestros para mantener y retener a los estudiantes en sus aulas; este capital se representa en los estudiantes como agentes del campo en las aspiraciones que a futuro se tiene de ellos y su utilidad para la sociedad, “se suele olvidar que la escuela no es solo el lugar donde se aprenden cosas... sino también una institución que otorga títulos, es decir, derechos y que confiere aspiraciones” (Bourdieu, 1990: 122), redundando en proyecciones laborales y opciones de empleo para futuros profesionales, y el posicionamiento que tendrán en el campo por la adquisición de bienes materiales, así como el devengar un ingreso económico.

Habitus y prácticas de los agentes en el campo escolar

Los agentes que hacen parte del campo escolar presentan determinadas condiciones que a lo largo de sus trayectorias individuales como sujetos, grupos o instituciones se han consolidado en determinados contextos históricos posicionándolos dentro del mismo campo; estas posiciones sociales están demarcadas por los habitus incorporados por los agentes, lo cual se hace expreso por medio de las prácticas y las representaciones sociales, y es así como se explicita el sentido vivido que configura el juego social que propone el campo escolar.

El habitus se puede definir como “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones...” (Bourdieu, 2007: 86); de tal forma la posición que agentes dominadores del campo como lo son profesores y padres de familia, se han legitimado históricamente como figuras de autoridad y control social, cuyas prácticas generacionales demandan la vigilancia y el control de la población infantil; en el caso de los docentes este poder social es dado por el mismo grupo y avalado por la escuela como institución que incorpora prácticas culturales que los estudiantes tienden a reproducir en su edad adulta. En el caso de los padres, la potestad que se les ha otorgado sobre sus hijos se enmarca dentro de la visión de verlos como objetos de protección y considerarlos como una propiedad más. En el caso de los estudiantes como agentes del campo escolar, su habitus ha demarcado una posición de dominados en comparación con los adultos, quienes han impuesto una visión tutelar y una cultura adultocéntrica frente a la población infanto-juvenil, debido a que históricamente se ha catalogado al niño como un ser inferior y con condiciones y prácticas diferentes a las del mundo adulto, por ello los estilos de crianza y las pautas de conducta que primero en la familia y luego con el refuerzo de la escuela se interiorizan, se evidencian en la sumisión y la obediencia.

Es así, como “a cada clase de posición corresponde una clase de habitus... producidos por los condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente...” (Bourdieu, 1997: 19) el cual está determinado por las trayectorias sociales que cada agente posea, y las condiciones bajo las cuales se ha posicionado; en el caso del campo escolar, este posicionamiento se deriva de la posesión de los capitales antes mencionados y las prácticas que entre los agentes se producen; estas prácticas están mediadas por el sentido vivido o la experiencia que los agentes han desarrollado en el mundo y las condiciones objetivas que cada uno también ha vivido, “el mundo práctico que se constituye en la relación con el habitus como sistema de estructuras cognitivas y motivadoras es un mundo de fines ya realizados, modos de empleo o procedimientos por seguir...” (Bourdieu, 2007: 87-88) los cuales están determinados por los intereses de los agentes y las luchas de poder en el campo; en este sentido, el campo escolar se reconfigura con el reposicionamiento que los niños, niñas y adolescentes, van a ganar con el status jurídico como sujetos de derechos y no como objetos de protección según históricamente habían sido vistos por docentes y padres de familia; esta nueva condición va a generar nuevos habitus y por ende prácticas sociales, frente a las nuevas formas de relación entre adultos e infantes, visibilizando la infancia y la adolescencia frente a unas condiciones sociales y legislativas expresadas en las últimas tres décadas.

Violencia simbólica en el contexto escolar

La violencia simbólica que se hace evidente en el contexto escolar, se ha enmarcado dentro de unas manifestaciones que de manera directa o indirecta hacen parte de las prácticas en la cotidianidad de maestros y estudiantes, quienes como agentes partícipes en este proceso reproducen actitudes, conductas o manifestaciones categorizadas como violentas, muchas de ellas viéndose normales socialmente y que generacionalmente se han venido presentando y legitimando; esta violencia simbólica se puede definir como “todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu & Passeron, 2001: 7); esta violencia invisible pero presente en relaciones de poder, muchas veces está implícita en actitudes, comportamientos y valores que se han interiorizado desde la familia y se han extendido hasta la escuela, institución social que por medio de la función asignada históricamente como reproductora de la cultura, hace evidente esa violencia y por ende la naturalización de la misma.

En este orden de ideas, la legitimación del poder y las relaciones que del mismo derivan, tendrían al docente como agente legitimado por la sociedad

para promover y reproducir la violencia simbólica de forma constante, donde los estudiantes, en su papel de dominados, interiorizan dicha violencia, por medio de la obediencia y del acatamiento y respeto de las normas, que para tal fin se estipula, de esta forma

[...] las relaciones objetivas de poder tienden a reproducirse en las relaciones de poder simbólico. En la lucha simbólica por la reproducción del sentido común o, más precisamente, por el monopolio de la dominación legítima, los agentes empeñan el capital simbólico que adquirieron en las luchas anteriores y que puede ser jurídicamente garantizado. Así, los títulos de nobleza, los títulos escolares, representan verdaderos títulos de propiedad simbólica que dan derecho a ventajas de reconocimiento. (Bourdieu, 1988: 138)

Este reconocimiento y la autoridad que de él emana como autoridad pedagógica recae sobre agentes dominadores como los docentes, quienes imponen las pautas de una cultura dominante que motivada por intereses culturales, económicos o políticos, reproduce la dominación y la subordinación de manera implícita en relaciones y prácticas sociales.

Esta acción pedagógica presente en la escuela y que estructura el orden social por medio de la reproducción de la misma, impone contenidos, comportamientos y actitudes arbitrarios que son transmitidos a través de las actividades de formación hacia los estudiantes, quienes no son conscientes de este proceso, ya que “como violencia simbólica, la AP sólo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente pedagógico, cuando se dan las condiciones sociales de la imposición y de la inculcación, o sea, las relaciones de fuerza que no están implicadas en una definición formal de la comunicación” (Bourdieu & Passeron, 2001: 6); se evidencia entonces que las manifestaciones de violencia simbólica se hacen presentes en contextos familiares, educativos y sociales, los cuales ha legitimado expresiones y actitudes que siendo “normales” en el orden social, no se catalogan como “violentas” ya que se han instaurado dentro de las prácticas sociales.

Violencia escolar

Según Dubet (1988) la violencia escolar puede ser entendida desde lógicas diversas 1) la violencia “natural” de la adolescencia; 2) la violencia social y 3) la violencia antiescolar (Guzmán, 2012: 54); la violencia natural de la adolescencia se presenta en cada generación bajo comportamientos y conductas tolerables socialmente, la violencia social es de carácter psicológico y social, esta es externa a la escuela pero termina invadiéndola, y la violencia antiescolar, la cual es generada desde adentro de la escuela, la cual generalmente es negada por la institución y por los maestros; la diferencia que se hace entre alumnos perdedores y ganadores, alimenta este tipo de violencia. La OMS (Or-

ganización Mundial de la Salud) en su informe del 2002, divide la violencia en tres categorías: “Violencia dirigida contra uno mismo, violencia interpersonal y violencia colectiva” (OMS, 2002: 5). Éstas se hacen expresas en la naturaleza que posean los actos violentos, como lo son: “físico, sexual, psicológica y privaciones o desatención” (OMS, 2002: 6), en este sentido, es pertinente mirar la violencia que en contextos educativos se presenta en el ámbito interpersonal y colectivo, en cuanto a las relaciones sociales y comunitarias que permean la escuela, junto con las situaciones que desencadenan actos violentos.

Asumimos la violencia escolar desde la perspectiva de la sociología de la experiencia, la cual se entiende como:

[...] el análisis de la experiencia escolar, a) como la articulación, en una primera instancia de significados y –más fuerte– como la articulación de lógicas de acción, y b) como trabajo de reflexión. Parece cercano a una posible definición de la experiencia como la articulación y reflexión (individual o colectiva) de las vivencias. (Weiss, 2000: 15)

De este modo las relaciones sociales cotidianas que se presentan en la escuela, están permeadas por subjetividades e identidades que cada individuo por medio de su experiencia vivida, configura en lógicas de acción e integración:

En un conjunto social que no puede ser ya definido por su homogeneidad cultural y funcional, por sus conflictos centrales y por movimientos sociales también centrales, los actores y las instituciones no se pueden reducir a una lógica única, a un papel y una programación cultural de las conductas. (Dubet, 2010:14)

Es así como esta multiplicidad de lógicas, desencadenan manifestaciones individuales o grupales, muchas de ellas generando tensión y por ende desencadenando conflictos y rivalidades.

En este sentido la comprensión del fenómeno como lo es la violencia escolar, por medio de la sociología de la experiencia podemos determinarlo en 1) experiencias sociales, 2) conductas individuales, 3) trabajo sobre sí mismo como autor de su propia vida y 4) análisis del concepto de experiencia en la escuela (Flores, 2012); factores que basados en la experiencia individual o colectiva van a determinar unas prácticas en el contexto escolar, planteando el incumplimiento de la escuela en las funciones que tiene que desarrollar y provocando tensiones entre estudiantes, padres y profesores, que amenazan la unidad de sus experiencias. Esto se evidencia debido a:

a) Los profesores tienen cada vez más problemas para impartir clases pues el alumnado es cada vez más numeroso y diverso, no está motivado y no respeta las normas de trabajo escolar. Los profesores entonces deben además ejercer como psicólogos o asistentes sociales, como si estuvieran capacitados

para resolver todos los problemas de la sociedad. b) Los alumnos soportan cada vez menos el escaso interés y motivación de los docentes, la falta de sentido de los estudios, la creciente competencia y la incertidumbre respecto al futuro. (Flores, 2012).

Es evidente entonces que la experiencia escolar se construye con la interacción que día a día se va dando dentro de la escuela y la convivencia que en ella se manifiesta expresada en tratos personales, acciones individuales o colectivas, comportamientos frente a determinadas normas y al sentido que de forma individual se le da a la violencia como tal, a su reconocimiento y por ende a las acciones que se toman frente a ella; es cómo

[...] a partir de la sociología de la experiencia y tomando como base la subjetividad de los alumnos, se puede plantear la pregunta central referida a la manera como los alumnos que tienen conductas violentas construyen su experiencia, esto es, indagar el sentido subjetivo que le confieren a dichas conductas y la manera como éstas permean las lógicas de acción. Esta pregunta llevaría implícito el reconocimiento de la heterogeneidad de experiencias y, por tanto, de combinar las lógicas de acción. (Guzmán, 2012: 66)

El accionar que los estudiantes desarrollan y la posición social que poseen en el contexto escolar en su cotidianidad, denota la formación de una identidad individual o grupal frente al mismo, se identifican frente a los espacios y tiempos que este ofrece, con los cuales se gestan nuevas configuraciones a la hora de relacionarse socialmente, “la identidad de las personas es una construcción subjetiva (narrada o actuada) que supone una negociación del significado de sí mismo ante la mirada de los demás y de las formas de participar en distintos contextos de práctica” (Bruner, 1990; Dreier, 1999). Más que hablar de la *identidad*, en la psicología cultural se habla de identidades múltiples que una persona ejercita en sus diversos contextos de práctica. Por supuesto, “los procesos identitarios tienen lugar a lo largo de dimensiones temporales” (Saucedo, 2012: 245).

En este orden de ideas, la violencia y el desarrollo de la misma está relacionada con la subjetividad y las condiciones de la víctima o del victimario —específicamente en el ambiente escolar—; resulta importante entonces la percepción que de la misma se tenga y las manifestaciones en las cuales esta se presenta: “La violencia no es más que la marca del sujeto contrariado, negado o imposible, la marca de una persona que ha sufrido una agresión, sea física o simbólica” (Wieviorka, 2006: 241).

La reproducción de situaciones amenazantes genera vivencias y creencias en las personas, acrecentando el sentimiento de inseguridad, el cual bajo condiciones socioeconómicas propias del contexto, acrecienta la violencia específicamente en jóvenes y la percepción de los mismos frente al “sin futuro”, y las

pocas oportunidades laborales o sociales; es así como los jóvenes reaccionan con violencia en situaciones donde no se les reconoce y limita su desarrollo personal, “de este modo, la violencia tendría que ver con la negación de las subjetividades, es una respuesta a una relación social de no reconocimiento” (Castorina, 2008: 91). La violencia en los jóvenes podría explicarse, de esta forma, entendiendo el contexto social en el que viven y los parámetros bajo los cuales conforman su identidad, es así, como pensar en la violencia implica reflexionar sobre la construcción y deconstrucción del sujeto, pero es evidente que “en ciertas experiencias la violencia es constitutiva del sujeto” (Wieviorka, 2006: 246), debido a que los jóvenes que han sido testigos o se han involucrado en un acto violento tienden a reproducir este comportamiento.

Percepciones de la violencia escolar

Se ha generalizado en el contexto escolar la utilización de palabras como *matoneo* o *bullying* para remitirse a acciones que denotan algún grado de violencia dentro o fuera de las instituciones educativas y en las cuales se encuentran inmersos integrantes de la comunidad, específicamente la población estudiantil; este conjunto de situaciones demarcan la llamada violencia escolar, tema recurrente de investigaciones desde hace tres décadas en el contexto educativo.

[...] La noción de *violencia escolar* es utilizada por algunos autores para dar cuenta del tipo de prácticas de agravio que ocurren en la escuela como producto de las condiciones estructurales del grupo social más amplio en que la institución se encuentra. Contrastan esa noción con la de *violencia en las escuelas* para enfatizar, con esta última, los componentes de agresividad que se presentan en las relaciones horizontales entre pares en el contexto escolar (Salmerón, 2012: 376).

Estas relaciones entre pares presentan diversas características que incrementan aún más fenómenos catalogados como violentos... “robos, agresiones, injurias, amenazas y el sentimiento difuso pero omnipresente de afrontar todo un conjunto de dificultades, que concierne tanto a la vida escolar misma y a los problemas sociales que la amenazan (Dubet, 1998: 37).” (Guzmán, 2012: 49).

La percepción sobre este fenómeno se ha visto aún más en las últimas décadas debido al cambio que ha hecho evidente la población infantil y juvenil frente a las nuevas formas de relacionarse entre ellos y frente a los adultos, expresada en conductas o comportamientos que se salen de lo establecido, y el cuestionamiento o rechazo de la autoridad que desde padres, docentes e instituciones trata de implementarse como medida autoritaria, la cual busca mantenerlos aun en un orden social establecido generacional y tradicional, el cual se reconfigura con la CDN en 1989 y el reconocimiento de niños y jóvenes como sujetos de derechos.

[...] Esta brusca explosión de la violencia es para Dubet un poco extraña y está convencido de que este desaforado interés por la violencia escolar no puede explicarse sólo a partir del cambio de conducta de los alumnos, sino que deben considerarse también, por una parte, los cambios y las mutaciones que ha tenido la escuela, pero, por la otra, debe considerarse también un cambio en la percepción acerca de la violencia y en la propia concepción de la violencia tanto de maestros, autoridades y hasta de los investigadores, que consideran como violentas las conductas más heterogéneas. (Guzmán, 2012: 53)

De esta forma la percepción sobre la violencia en las escuelas implica analizar las concepciones que frente al fenómeno se han construido desde los diferentes actores sociales y como lo expresa Elias (1986), lo que está en juego es el entramado social de las relaciones que emergen de las dinámicas de los individuos o grupos que en los últimos años, han configurado nuevas formas de relacionarse y reconocerse dentro de un nuevo orden social.

En dicho entramado social las relaciones de autoridad cobran total importancia y los modelos tradicionales de autoridad sobre todo en el contexto familiar y escolar, frente al manejo que de la misma se hace por parte de los adultos, en este caso padres y docentes. Al respecto

[...] Dubet vislumbra es que en la actualidad estas conductas que podrían ser consideradas como tradicionales y entrar dentro de un margen de tolerancia, cada vez más son vistas e interpretadas como conductas violentas. En este sentido, la posibilidad de lograr acuerdo entre autoridades y alumnos se ha ido rompiendo. Dubet explica este fenómeno a partir de la distancia cultural que separa cada vez más, tanto a maestros y autoridades con los alumnos. (Guzmán, 2012: 55)

Esta distancia se hace evidente con la CDN (1989) y la reconfiguración de la autoridad, la cual va a reposicionar a los infantes y adolescentes en nuevas lógicas de interacción y relación con los adultos y por ende con las instituciones como la familia, la escuela y el Estado; este paradigma ha generado que el accionar de jóvenes que se salen de la norma instaurada o que presenten comportamientos que denoten desviaciones de lo homogéneo y estandarizado, sean vistos como estudiantes que haya que intervenir, generalmente

[...] los bachilleres son mucho más susceptibles y violentos frente al desprecio de los adultos y al lugar en que la escuela coloca a los más desfavorecidos. Sin lugar a dudas estos principios generales presentan cambios de acuerdo a cada individuo y al tipo de escuela, pero también permiten dar cuenta del carácter cambiante de la experiencia escolar. (Guzmán, 2012: 66)

Varias determinaciones toma la escuela en el momento de regularizar comportamientos heterogéneos evidentes en los estudiantes, fenómenos como

la expulsión, la exclusión o la desescolarización, se han generalizado como prácticas que los apartan del sistema educativo, buscando como causa de dicho proceso situaciones o acciones que estén tipificadas dentro de la violencia escolar,

[...] hoy por hoy, la exclusión de los alumnos problemáticos (correrlos de la escuela, suspenderlos temporalmente, reprobarlos, pasarlos a turnos vespertinos, no aceptar su inscripción) siguen siendo las medidas centrales que las escuelas pueden poner en práctica para contener los conflictos. Ésta es una situación que no nos gusta pero que también se trata de soluciones que los actores sociales (los maestros y directivos) han podido poner en práctica dadas las condiciones de carencia de apoyos (de personal capacitado, de materiales, de programas) que podrían favorecer sus metas y objetivos. (Salcedo, 2012: 237)

Estas acciones negativas para la escuela y para los estudiantes demarcan unas dinámicas frente a la institución escolar, evidenciando una experiencia individual o grupal tanto de los estudiantes como de las instituciones frente a las historias y trayectorias de cada uno.

Así, recurrir a la percepción del fenómeno y la experiencia construida a lo largo de la relación con el otro, es importante a la hora de analizar y entender lógicas de relación y reproducción de acciones violentas en contextos escolares y por ende la posición que cada uno de los actores tiene y el tipo de relación directa o indirecta que poseen entre sí; por lo general, este posicionamiento genera luchas y contradicciones que son motivadas por factores como la autoridad o el reconocimiento social.

Estos contextos tan diversos evidenciados en la escuela, la familia, la sociedad y el grupo de pares, direccionan el actuar, pensar y sentir frente a fenómenos que en ellos se presentan, en este caso las situaciones catalogadas como violentas en instituciones educativas y la postura que frente a ellas se toma, la cual genera formas de actuar diversas dependiendo del contexto en el que se presente y los factores que la motiven:

[...] el concepto de contexto se refiere a todos los elementos que intervienen en una situación social y cultural concreta. Se trata de la definición que tienen los individuos de una situación estando presentes en ella. Así, un contexto se configura con lo que se hace por parte de los individuos, cuándo y cómo se hace (Saucedo, 2012: 240).

Contextos en los cuales las manifestaciones o expresiones violentas se presentan, específicamente en la escuela, afectando directa o indirectamente a niños y jóvenes convirtiéndolos en población vulnerable, ya sea por su capacidad mínima de respuesta o por el poco acatamiento de la normatividad existente; innumerables son los casos donde la participación en actos violentos

son fomentados por los mismos compañeros de clase, pero es constante también encontrar adultos como profesores, familiares o padres/madres de familia inmersos en este proceso como agresores, de esta forma es evidente, que el no reconocimiento y aceptación de los derechos de niños, niñas y adolescentes es una de las causas para la vulneración de sus derechos, específicamente en el ámbito escolar, cabe resaltar que:

[...] desde la perspectiva de la sociología de la experiencia, el análisis de la violencia escolar tiene que partir del reconocimiento del alumno como un sujeto activo, que construye su experiencia escolar y que le confiere un sentido subjetivo a sus acciones. Así, cada alumno le atribuye un sentido a su escolaridad, en función de sus propias motivaciones. El trabajo del actor y su distanciamiento frente al sistema, suponen la reflexión como una práctica constante e inherente al sujeto. (Guzmán, 2012: 65)

Clima escolar

Las relaciones sociales que dentro del contexto educativo se presentan, demarcan las condiciones del mismo y por ende el clima escolar, el cual “se define como un conjunto de valores y comportamientos que constituyen el *ethos* del centro” (Blaya, 2012: 40), un factor fundamental a la hora de percibir el clima escolar es la percepción sobre las relaciones maestros/alumnos y alumnos/alumnos, junto con la percepción de comportamientos violentos, a su vez las condiciones desfavorables y violentas que caracterizan el entorno, influyen en condiciones de victimización y clima escolar negativo, “la escuela es también el espejo de lo que pasa afuera: la sensación de inseguridad y la violencia no hacen un alto a la entrada de las escuelas” (Blaya, 2012: 3).

Un factor que va a determinar el clima escolar y la percepción que sobre el mismo se tenga, va a ser caracterizado por el proceso enseñanza –aprendizaje y las prácticas sociales que puedan fomentar la violencia al interior de la escuela, debido a que “son los escolares que sufren violencia los que se sienten más inseguros en la escuela. Son los escolares víctimas de sus compañeros los que tiene la percepción más negativa sobre todas las dimensiones del clima” (Blaya, Debarbieux, Del Rey Alamillo & Ortega, 2006: 110). esta percepción se va a afianzar aún más con la legislación escolar y su carácter punitivo, al no ser diligente frente a acciones violentas que vulneran los derechos de los estudiantes, generando en ellos un ambiente donde no se sienten a gusto y donde se protege al victimario, imponiéndole sanciones que no resarcen el daño cometido, es así como un “aspecto vinculante a considerar en materia de violación de derechos a niños y adolescentes tiene que ver con la legislación escolar que es muy punitiva, con el agravante de que los educadores o no la conocen o no la aplican” (Bustos & Rivero, 2003: 124).

Niños, niñas y adolescentes: De objeto de protección a sujetos de derechos

La Convención de los Derechos del Niño, consolidó el reconocimiento de la población infantil y juvenil como sujetos de derechos, visibilizándolos frente a la sociedad y al compromiso de la misma en cuanto a la garantía, divulgación y protección de estos frente a cualquier forma de vulneración o violación:

La CDN constituye la más clara, extensa y profunda ruptura con la ideología y práctica del proteccionismo tutelar, que encuentra en la doctrina de la situación irregular su expresión ideológica más consistente... La convención transforma al menor en ciudadano. Este concepto de minoridad supone, en la práctica, la existencia de una cultura profundamente negadora, no solo de la ciudadanía de la infancia, sino también de su condición de persona. (García, 2004: 106)

Con dicho proceso se consolida el primer instrumento legal que mediante el reconocimiento de los derechos visibiliza jurídicamente a niños, niñas y adolescentes, priorizando conceptos como “niño”, “infancia” y “juventud” en las diferentes legislaciones estatales, que a partir de 1989 se va a reflejar en la aparición de códigos en favor de la defensa y protección de los derechos infantiles. Sin embargo, esto no ha evitado que en espacios como la familia o la escuela la exposición a altos grados de violencia por parte de los niños y adolescentes sean menores o hayan desaparecido, tal es el caso de “la violencia escolar en los países latinoamericanos, donde se sabe que porcentajes muy alarmantes de niños, niñas y adolescentes están expuestos cotidianamente... lo cual tiene múltiples efectos psicológicos, físicos, individuales y sociales irremediables” (Zurita, 2012: 356).

La infancia era vista antes de la promulgación de la CDN como una preparación para la adultez, bajo una condición de minoría de edad, donde la educación preparaba para el mundo de los adultos mediante la formación de hábitos y disciplina, el niño era visto como un objeto pasivo sin autonomía, el cual recibía protección por parte de las políticas que para tal fin se diseñaban, “la minoría de edad requería ser protegida, resguardada y vigilada, tal fue el fin de la doctrina de situación irregular” (Acosta, 2012: 92); el Estado por medio de esta doctrina tomaba al menor de edad (0 a 18 años) bajo su protección, viéndolo como menos que, en relación con los adultos, y cuyas condiciones particulares demandaban cuidado como lo era el caso de niños pobres, desadaptados o abandonados.

El nuevo status político y legislativo que la CDN da a la población infantil y juvenil al reconocerlos como sujetos de derechos, va a generar un nuevo paradigma frente a la visión que se tenía hasta el momento por parte de la población

adulta y de los estados en términos legislativos hacia la infancia, posibilitando un reposicionamiento social por parte de niños, niñas y adolescentes, enmarcado en un status político, donde la defensa y protección de sus derechos está en manos de la sociedad, la familia y el Estado; el reconocimiento que la CDN hace de los derechos de la población infantil y juvenil se enmarcan dentro de los conceptos de dignidad y persona (Tejeiro, 2005), reconociendo las particularidades que frente a los derechos de los adultos se poseen, obligando a pensar en las nuevas formas de relación niños-adultos, junto con las dinámicas y prácticas sociales que ello implica.

Es así, como junto con el reconocimiento de derechos, la población infanto-juvenil va a tener “el reconocimiento de su ciudadanía y un mayor compromiso de la sociedad, formarán parte de una nueva política de agenciamiento y gobierno de la población” (Acosta, 2012: 93), y este reconocimiento se basará en un principio de igualdad jurídica y trato equitativo a todos los ciudadanos, promoviendo de esta forma el desarrollo de su identidad y de su participación en la sociedad por medio del discurso construido en la cotidianidad, dejando de lado la voz del adulto, de esta forma “pensar la infancia como sujeto de derechos consiste en especificar el sentido y el alcance de sus derechos humanos... entre los derechos de la persona y los derechos del ciudadano” (García, 2004: 109). Este ejercicio de la ciudadanía por parte de niños, niñas y adolescentes y su participación como sujetos políticos se va a puntualizar con el principio de interés superior y la doctrina de protección integral, estipulados en la CDN.

La prioridad que el interés superior da al niño, enfatiza en las obligaciones familiares, sociales y estatales para tal fin y por ende su cumplimiento, mostrando límites a los derechos de los padres sobre sus hijos y desencadenando la implementación de políticas públicas en favor de la niñez; es así como “el interés superior del niño debe ser una consideración primaria en todas las acciones relativas a niños y niñas... a todo ente público y privado, tribunal y autoridad administrativa se le exige considerar el impacto de sus acciones en los niños y niñas...” (Pinheiro, 2006: 35); de esta forma el Estado va a regular las responsabilidades sociales y familiares frente a la población infanto-juvenil, demarcando un principio de corresponsabilidad, en el cual prima la dignidad personal y el cuidado compartido en el ámbito familiar.

En este orden de ideas, la legislación internacional promovida por la CDN va a adoptar como garante de los derechos de la infancia la “protección integral” de los mismos, expresando un nuevo orden político de la niñez y adecuando la ley para tal fin, centrándose en las particularidades de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y libertades políticas, “el nuevo sistema adoptado es una tendencia mundial... que busca unificar los criterios de protección integral, dejando a un lado la doctrina de situación irregular” (Álvarez,

Parra, Louis, Quintero & Corzo, 2007: 171), entonces, la infancia ya no es vista como un objeto de propiedad de los adultos o de las instituciones, se genera una nueva concepción cultural, una población infanto-juvenil capaz de ejercer sus derechos y reconocerlos como parte fundamental de su desarrollo personal, “desde esta perspectiva de los derechos humanos... el desmonte y la deslegitimación de la cultura de la incapacidad constituyen una pieza central, aunque no exclusiva, en este proceso” (García, 2004: 110); en este sentido, la niñez como construcción social debe ser entendida fuera del mundo de los adultos, comprendiendo su esencia en la dignidad y juricidad estipulada, cuyo reconocimiento desde la familia, la sociedad y el Estado, toma al niño como tutelar de derechos fundamentales, reconocidos y protegidos por el Estado, donde “políticas públicas y sociales estuviesen concentradas en el desarrollo humano y en esta línea de acción crear una cultura de la niñez, que reconociera las diferencias y la diversidad de la población más joven” (Tejeiro, 2005: 115).

Esta perspectiva, adopta una nueva forma de ver la infancia y la adolescencia, ya que el reconocimiento de sus derechos los diferencia frente a la población adulta y por ende al trato especial que requieren por su condición de infantes, las leyes y códigos van a buscar proteger y limitar las acciones que claramente van a vulnerar algún derecho, dando pie a la intervención del Estado en la creación de organismos que protejan a la población infanto-juvenil; un factor que va a determinar dicha condición va a ser la edad de los “menores”, aunque la CDN estipula el rango de edad de los 0 a los 18 años, como condición en la cual la infancia y adolescencia se encuentran como sujetos de derechos antes de llegar a la adultez, estos límites varían de acuerdo a la condiciones particulares de cada Estado, “si bien la Convención... estipula que debe establecerse una edad mínima por debajo de la cual el niño no es penalmente responsable por no tener suficiente claridad sobre sus actos, internacionalmente no se establece una edad específica para este propósito; tan solo se recomienda que no debe ser demasiado baja” (Álvarez, et al: 48); así, la edad mínima bajo la cual debe judicializarse a un infante o adolescente debe estar enmarcada en el reconocimiento de una conducta antisocial y el nivel de responsabilidad con el acto cometido, de esta forma

[...] al establecerse el límite de edad penal a los dieciocho años se respeta el derecho que le cabe a los padres a la educación de sus hijos, a la vez que se impide que estos vayan a dar a los establecimientos públicos de reeducación a edades tempranas. (Tejeiro, 2005: 104)

El reconocimiento jurídico que la CDN otorga a la población infanto-juvenil, implica revisar la concepción que de niño y joven se tiene, y el papel que han adoptado en la estructura social luego de su reconocimiento como sujetos de derechos, ya que esto obliga a revisar las relaciones de los adultos frente a los

infantes y jóvenes, específicamente los modelos de autoridad y obediencia que generacionalmente se han estipulado, junto con el reposicionamiento social que niños, niñas y adolescentes tuvieron después de la postulación de sus derechos.

La percepción de los jóvenes

La juventud esta demarcada por una edad biológica y una edad social, las cuales están ligadas a la construcción social que de ellas se haga; la sociedad ha dado distinto valor a los jóvenes dependiendo de la función que estos ocupen en los diversos lugares, desencadenando rivalidades y luchas de poder con las generaciones anteriores, debido a que “la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos” (Bourdieu, 1990: 120). La categoría de juventud se ha posicionado de acuerdo a cómo la sociedad la percibe y valora a los agentes sociales que a ella pertenecen, quienes por medio de su discurso se apropian del mundo objetivo y al papel que la sociedad les asigna, es así como “los jóvenes... no tiene una existencia autónoma, es decir al resto del margen social, se encuentran inmersos en la red de relaciones y de interacciones sociales múltiples y complejas” (Reguillo, 2000: 49). Estas prácticas sociales enmarcadas dentro de la negociación-tensión, caracterizan la juventud como una etapa cambiante y discontinua, donde la sucesión de poder o el reconocimiento de la autoridad son desencadenantes de conflictos generacionales, “para los que ocupan las posiciones de poder, los que aspiran a ellas son demasiado jóvenes... para los pretendientes a las posiciones de poder los que están en ellas son demasiado viejos... (Martin-Criado, 2005: 89); de esta forma, la juventud consolida su propio campo generacional, el cual se configura con las luchas de poder y las apuestas que sobre ellas se hagan, sus discursos y particularidades que caracterizan los límites del campo, en este caso la edad biológica no sería determinante para este proceso, ya que entender la juventud “como una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente” (Bourdieu, 1990: 120).

La idea de “joven” se empieza a estigmatizar bajo conductas inadaptadas y ruidosas, las cuales van en contra del orden social tradicional y establecido, los jóvenes van a representar una diversidad de agentes que se agrupan de acuerdo a sus prácticas y acciones sociales, las cuales están mediadas por condiciones heterogéneas que caracterizan la juventud, ya que “no comparten los modos de inserción en la estructura social, lo que implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales” (Reguillo, 2000: 30), tal es el caso de la homogeneización que

ha planteado la globalización, la cual ha permitido a los jóvenes diferenciarse e identificarse con ámbitos locales, “los jóvenes se guían por las dimensiones simbólicas de su existencia (pelean por la paz mundial, los derechos humanos, la justicia, la defensa del ambiente...” (Rodríguez, 2002: 97), gracias a que la percepción que los jóvenes poseen de sus problemas, está orientada por discusiones culturales o políticas, junto con las industrias culturales, en las cuales han encontrado un espacio de expresión e inclusión, contrario a las instituciones socializadoras tradicionales como la familia y la escuela; este reposicionamiento espacial, se ha dado por la importancia que la juventud le ha dado a las

[...] comunidades de sentido, por ejemplo, el grupo en el barrio, el colectivo cultural o político, etc; que, entre otras funciones, operan como una especie de *círculo de protección* ante la incertidumbre provocada por un mundo que se mueve mucho más rápido que la capacidad del actor para producir respuestas. (Reguillo, 2000: 70)

Se hace necesario mirar al joven como un agente social, visto más allá de la norma, es importante revisar lo actuado y lo vivido y cómo esto lo expresa en su práctica cotidiana, la reorganización económica, la oferta y el consumo cultural y el discurso jurídico, según Reguillo (2000) son los procesos que han visibilizado a los jóvenes en el último siglo; la percepción de los jóvenes frente a estos procesos, se evidencian en la crítica y el rechazo del mundo justo, incluyente y posible que se les planteó debido a que las condiciones económicas, sociales y políticas les demuestra fenómenos de marginalización y exclusión, es así, como los jóvenes por medio de sus acciones toman la palabra, sientan su postura y se apropian de los instrumentos para comunicarlo, reconfigurando su posición social y sus prácticas sociales, “lo que interesa de estas *claras trayectorias* es lo relativo a la reproducción social y a la continuidad de la organización social a través de las prácticas... desdibujados los referentes que le dan cohesión y sentido a la vida social, esta no se presenta ya más como una continuidad espacio-temporal” (Reguillo, 2000: 60); por esta razón, los temores de la población adulta recaen en los jóvenes, ya que los ven como futuro social y por ende la construcción y categorización de los problemas juveniles son elaborados por los adultos; de esta forma el orden social actual, en su gran parte excluyente hacia los jóvenes, los ha obligado a organizarse e identificarse como generación frente a la incertidumbre de un mundo incierto sin futuro para la gran mayoría de ellos, donde la pertenencia a un grupo o colectivo desarrolla prácticas identitarias y de pertenencia.

Formación ciudadana y participación social

El reconocimiento del status como sujetos de derechos de la población infantil y juvenil, representó una relación directa con la ciudadanía y la democracia,

en la pedagogía escolar (Popkewitz, 2006) y el contexto educativo; estos conceptos se van a evidenciar por medio del empoderamiento de sus derechos estipulados y legislados desde la CDN, esta visibilización de niños, niñas y adolescentes les confirió un status político y un posicionamiento en el Estado, ya que “los derechos del ciudadano implican adicionalmente un determinado status político –jurídico que significa la capacidad plena de ejercer la titularidad activa de los derechos de las personas” (García, 2004: 107); este reconocimiento social y jurídico, va a desencadenar que infantes y jóvenes adopten nuevas posiciones sociales y por ende generen nuevas formas de relación basadas en el diálogo y la concertación, la formación como ciudadanos activos, partícipes de la sociedad y el agenciamiento por parte del Estado para reestructurar los organismos estatales tendientes a facilitar y dinamizar este proceso.

Por medio de la formación ciudadana específicamente en el campo escolar, se le apunta al protagonismo de los jóvenes en la intervención de procesos y al reconocimiento de los conflictos que surgen entre los diferentes agentes escolares, los cuales se evidencian en todos los ámbitos de las instituciones educativas; educar en la formación ciudadana ayuda a los niños y jóvenes a que participen, decidan, critiquen, organicen y se movilicen frente a los conflictos que a diario presencian, resaltar los intereses y necesidades que poseen los estudiantes, demuestra a los adultos la validez de las mismas y el posicionamiento que la población infanto-juvenil adquirió con el reconocimiento de sus derechos y la protección de los mismos.

La formación ciudadana redundará en la participación de ambientes y espacios democráticos por parte de infantes y jóvenes, “la escuela... como lugar de interacción social, les permite a los estudiantes aunque de manera diferencial y por canales informales cierta formación ciudadana y de participación política al momento en que lleguen a la mayoría de edad...” (Prieto, 2011: 21), proceso político que se va a evidenciar en el papel protagónico que infantes y jóvenes van a tener en la dinámica social en términos de participación democrática.

Los infantes y jóvenes van construyendo su identidad por medio de la participación en diversos contextos, en este caso el reconocimiento como sujetos de derechos, les genera un nuevo proceso identitario, frente a la sociedad y a los grupos con los cuales se relacionan cotidianamente, “se habla de identidades múltiples que una persona practica en sus diversos contextos de práctica” (Saucedo, 2012: 245) las cuales responden a elementos sociales, económicos y políticos, generando procesos de subjetivación, quienes mediados por la experiencia, resultan fundamentales a la hora de determinar un sentido vivido; de esta forma principios que la CDN va a estipular como el de interés superior o la protección integral, van a evidenciar una nueva participación de la población infanto-juvenil y de sus particularidades dentro de experiencias sociales,

familiares y escolares en pro de la defensa de su identidad y representación del mundo, ya como sujetos de derechos.

Reconocer al otro implica reconocer la diferencia, ayuda a establecer vínculos con el otro en cuanto a experiencias de vida, dejando de lado la supremacía cultural y diversas formas de pensamiento relacionadas sobre la exclusión, la discriminación y la violencia: “si se quiere transformar las relaciones con el otro y proponer opciones educativas distintas, se hace necesario reconocer las condiciones de la relación con el otro” (Guido, 2010: 70); la importancia de reconocer a los otros radica en lo fundamental que resulta para nosotros, ya que justifican diversos aspectos de nuestra dinámica cotidiana; pensar en el otro implica ir más allá de la experiencia escolar, va más allá de la escuela y las políticas que para tal fin se plantean, de esta forma, identificar y reconocer todo lo que compone al otro es fundamental a la hora de su reconocimiento como un interlocutor válido.

Luchas generacionales - visión tutelar

El nuevo posicionamiento social que la población infanto-juvenil adquirió por el reconocimiento de su status jurídico como sujetos de derechos, desencadenó un nuevo paradigma frente a la visión que los adultos poseían de los infantes y jóvenes en cuanto a la autoridad y control, frente a la nueva posición social que niños, niñas y adolescentes van a adquirir como garantes de sus derechos y participantes en el ejercicio de su ciudadanía; este conflicto generacional, hace parte de los “conflictos entre sistemas de aspiraciones constituidos en edades diferentes. Lo que para la generación 1 fue una conquista de toda la vida, la generación 2 la recibe al nacer, de inmediato” (Bourdieu, 1990: 125), estas trayectorias de cada generación (jóvenes-viejos) generan las luchas y rivalidades frente a los derechos adquiridos y los derechos ganados, entendiéndose por generación “cambios en las condiciones de existencia que provoquen que los individuos sean generados de una manera distinta... que actúen y piensen de una manera diferente” (Martin-Criado, 2005: 88); los conflictos generacionales aparecen cuando se pierde “el sentido del límite” (Bourdieu, 1990: 127) impuesto, muchas veces motivado por la transmisión de poder o de privilegios, esto puede evidenciarse en el sistema escolar, en el cual una generación está mejor preparada que las generaciones anteriores, representándoles una mayor ventaja a nivel social.

Las luchas por el poder y la distribución del mismo van a enmarcar las luchas generacionales, para ello la edad va a ser el límite para establecer un orden de posicionamiento social, “producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar” (Bourdieu, 1990: 119), y es precisamente el paso de infantes y jóvenes como objeto de protección a sujetos

de derechos, lo que va a desencadenar nuevas formas de entender la relación con los adultos, estos últimos aún esperan un comportamiento y pensamiento específico en las edades de niños y jóvenes que se han construido socialmente, donde “las clases de edad varían en función de dinámicas históricas” (Martin-Criado, 2005: 88); es así como la ubicación o el reposicionamiento de la edad social, desencadena generalmente luchas y rivalidades.

Estas rivalidades se van a expresar por medio de la visión tutelar o tradicional que lo adultos poseen para mirar la infancia y la juventud, los cuales van a generar una resistencia a la nueva configuración de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, evocando épocas pasadas de crianza, en las cuales la autoridad no se cuestionaba y la obediencia y el castigo eran reconocidos socialmente, este nuevo status jurídico genera en los padres, maestros y en la sociedad en general una incertidumbre frente a las nuevas formas de relacionarse en contextos familiares y educativos, de esta forma

[...] la transición de unas configuraciones familiares a otras y en los cambios de autoridad que ello implica, la violencia se expresa como manifestación de incomprensión, miedo, incertidumbre e impreparación de padres, madres y educadores frente al nuevo status jurídico de hijos, hijas y estudiantes. (García & Guerrero, 2011: 299).

La violencia escolar como vulneradora de los derechos de la población infantil y juvenil

Lo expuesto anteriormente da cuenta de cómo las prácticas educativas y las relaciones que de ellas emergen entre docentes/estudiantes o estudiantes/estudiantes presentes en el contexto escolar, se asocian con las manifestaciones de violencia que regularmente azotan la dinámica en las instituciones educativas, siendo esta, vulneradora de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Podemos entender

[...] la teoría de la práctica en cuanto práctica recuerda, contra el materialismo positivista, que los objetos de conocimiento son contruidos, y no pasivamente registrados, y, contra el idealismo intelectualista, que el principio de dicha construcción es el sistema de las disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituye en la práctica, y que está siempre orientado hacia funciones prácticas. (Bourdieu, 2007: 85)

Es así, como la cotidianidad escolar conlleva a comprender el sentido práctico de la misma, constituido por el habitus, cuyo sistema de relaciones determina normas, comportamientos y relaciones entre los agentes (docentes/estudiantes) asegurando su mantenimiento.

Las prácticas escolares generadoras de manifestaciones enmarcadas dentro de la violencia escolar, tales como la exclusión y el no reconocimiento del otro, la expulsión o el retiro de la institución educativa ocasionado por múltiples factores disciplinarios, administrativos o familiares y la desescolarización del espacio académico de estudiantes que no cumplen con las normas establecidas dentro de los establecimientos educativos, propician la vulneración de derechos de la población infanto-juvenil, como lo pueden ser el derecho a la educación, a la participación, al libre desarrollo de la personalidad, entre otros. Estas prácticas vulneradoras han sido interiorizadas por estudiantes, profesores y la misma escuela, convirtiéndolas en *habitus*; en este sentido entendemos que a las prácticas “no se las puede explicar, pues, sino a condición de vincular las condiciones sociales en las que se ha constituido el *habitus* que las ha engendrado con las condiciones sociales en las que éste opera...” (Bourdieu, 2007: 91).

De esta forma las prácticas llevadas a cabo en la cotidianidad escolar, se pueden identificar como generadoras de la violencia dentro de la misma, las cuales van a involucrar a un agente importante en este proceso, el docente como autoridad escolar legítimamente reconocido que ejerce por medio de su quehacer cotidiano, control y disciplina en los diferentes espacios de la institución educativa; de acuerdo con Olweus:

[...] las actitudes de los profesores frente a los problemas de agresores y de víctimas, y su conducta en situaciones de acoso e intimidación son de gran relevancia para la dimensión que puedan alcanzar esos problemas en la escuela o el aula. (Olweus, 1998: 44)

En consecuencia, la intervención u omisión del docente en situaciones violentas en la escuela va a dictaminar el alcance de las mismas, situaciones que muchas veces son generadas por los mismos docentes, convirtiéndolos en vulneradores de derechos de niños, niñas y adolescentes, por medio de prácticas naturalizadas y avaladas socialmente como lo es, el maltrato físico, verbal o emocional, “el maestro es un... actor central en la violencia que se da en la escuela... la violencia que el maestro ejerce sobre los alumnos es más compleja y más sutil que la meramente física” (Parra, González, Moritz, Blandón & Bustamante, 1992: 93), se evidencia de esta forma cómo la práctica docente vulnera de forma directa derechos infanto-juveniles, viéndose como normales o naturales en el contexto escolar e inherentes a la escuela misma.

En este sentido la escuela es “un escenario inevitable de conflictos motivados por la confluencia de sujetos, experiencias y poderes...” (Arias, 2008: 160), factores que van a desencadenar un sinnúmero de manifestaciones violentas en diferentes lugares y tiempos de la institución educativa, situaciones que con el tiempo consolidan prácticas vulneradoras de derechos, naturalizándolas

dentro de la relaciones sociales; muchas veces las acciones que involucran a profesores/estudiantes o estudiantes/estudiantes son generadoras de conflictos, desencadenando manifestaciones violentas entre ellos.

Conclusiones

La configuración del campo escolar está determinada por la relación que maestros, estudiantes, padres de familia e instituciones estatales expresadas mediante sus prácticas sociales y dinámicas cotidianas, las cuales están determinadas por las luchas de poder que cada uno de ellos, como agentes del mismo, manifiestan por medio de intereses y motivaciones individuales o grupales, con el fin de posicionarse en el campo.

Este posicionamiento, se evidencia por medio de los hábitos, junto con el reconocimiento y legitimidad que dentro del campo cada uno posee; tal es el caso de maestros y padres de familia, quienes históricamente y generacionalmente han ocupado un lugar en el cual la autoridad y el control sobre estudiantes se ha basado en la disciplina y la sumisión, evidenciándose en prácticas relacionales donde la población infanto-juvenil era vista como objeto de protección.

Esta postura adulto céntrica, expresada bajo una visión tutelar sobre niños, niñas y adolescentes, se va a reconfigurar con la entrada en vigencia de la declaración de los derechos del niño y el reconocimiento de los mismos como sujetos de derechos, jalonando a nivel nacional e internacional una nueva visión familiar, social y estatal a la hora de ver a los infantes y jóvenes bajo este nuevo status jurídico; este factor va a reposicionar a la población infanto-juvenil en el campo escolar como nuevos agentes que bajo su nueva condición política obligan a la sociedad y el Estado a generar nuevos principios como el de interés superior y de corresponsabilidad en cuanto a las formas emergentes de relación adulto-infante/joven.

Las prácticas escolares y las relaciones que de ellas se derivan entre profesores/estudiantes o estudiantes/estudiantes visibilizan manifestaciones tipificadas dentro de la violencia escolar, las cuales naturalizadas dentro del campo educativo, desencadenan en múltiples situaciones la vulneración o violación de derechos en niños, niñas y adolescentes, situaciones vistas como normales en la cotidianidad educativa, debido a la institucionalización de pautas y conductas que dentro del día a día no se vislumbran como fenómenos violentos y mucho menos como vulneradores de derechos, tales como la expulsión, exclusión, desescolarización, entre otros.

Bibliografía

Libros:

Álvarez-Correa, M; Parra, S; Louis, E; Quintero, J. & Corzo, L. (2007). *Pescadores de ilusiones. Niños y jóvenes infractores de la ley penal*. Colombia: Procuraduría General de la Nación - Fundación Antonio Retrepo Barco.

Bourdieu, P. (1988). *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* (1a ed.) Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, P & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Tomo 1. España: Editorial Popular.

Díaz-Aguado, M. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Madrid: Dirección general de familia. Comunidad de Madrid.

Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial complutense.

Elias, N. (1986). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Martín-Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones: Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.

Parra, R; González, A; Moritz, O; Blandón, A & Bustamante, R. (1992). *La escuela violenta*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Prieto, María Teresa. (2011). *Violencia escolar. Narrativas de maltratos en jóvenes de Bachillerato*. México: Universidad de Guadalajara, Centro universitario del Norte México, Prometeo Editores.

Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Colombia: Grupo Editorial Norma.

Tejeiro, C. (2005). *Teoría general de niñez y adolescencia* (2 ed.) Bogotá: Universidad de los Andes.

Capítulo de libro:

Blaya, C. (2012). *Violencia escolar: ¿una juventud desilusionada?* En: Furlan, A. (Coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, pp. 31-44. México: Siglo XXI Editores.

Debarbieux, E. (2012). Las “buenas prácticas” ¿son suficientes? Violencia escolar y cuestiones culturales. En: A. Furlan (Coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, pp. 422-448. México: Siglo XXI Editores.

García Méndez, E. (2004). El derecho a la ciudadanía de los niños. En: Ospina, H. & Alvarado, S. (comps). *Ética ciudadana y derechos humanos de los niños. Una contribución para la paz*. Bogotá: Mesa redonda Magisterio -CINDE.

Guzmán, C. (2012). La violencia escolar desde la perspectiva de Francois Dubet: tensiones, reticencias y propuestas. En: Furlan, A. (Coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, pp. 49-71. México: Siglo XXI editores.

Míguez, D. (2012). Cavilaciones epistemológicas sobre el estudio de la violencia en las escuelas. Elías y el equilibrio entre nominalismo y positivismo. En: Furlan, A. (Coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, pp. 72-101. México: Siglo XXI editores.

Ortega, R.; Del Rey, R. & Elipe, P. (2012). Violencia escolar y bullying, el estado de la cuestión y los nuevos retos investigadores. En: Furlan, A. (Coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, pp. 205-235. México: Siglo XXI Editores.

Parra, R & Zubiela, L. (1982). Escuela, marginalidad y contextos sociales en Colombia. En: Parra, R. *La escuela inconclusa*. Bogotá: Plaza & Janes.

Salmerón, A. (2012). Notas para una reflexión en torno a la violencia horizontal en las escuelas. Entre el conservadurismo y la intolerancia. En: Furlan, A. (Coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, pp. 375-397. México: Siglo XXI editores.

Saucedo, C. (2012). La indisciplina y la violencia en las escuelas, una visión desde la psicología cultural. En: Furlan, A. (Coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, pp. 236-254. México: Siglo XXI editores.

Zurita, U. (2012). Miradas a la violencia escolar desde la ciencia política: apuntes para su estudio. En: Furlan, A. (Coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, pp. 349-374. México: Siglo XXI editores.

Artículos:

Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26 (10), pp. 833-864, jul-sep 2005.

Arias Gómez, D. (2008). Violencias y conflictos en la escuela: entre el contexto social y la formación ciudadana. En: *Revista Colombiana de Educación*, 55, pp. 150-165, Jul/dic. (Bogotá).

Acosta Jiménez, W. (2012). La infancia como sujeto de derechos según UNICEF. Aportes para una lectura crítica y de extrañamiento. En: *Pedagogía y Saberes*, 37, pp. 89-101. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación.

Blaya, C.; Debarbieux, E.; Del Rey Alamillo, R. & Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. En: *Revista de Educación*, 339. pp. 293-315.

Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. En: *Sociología y Cultura*, pp. 119-127. México: Colección Los Noventa. CNCA-Grijalbo.

Bustos, C. & Rivero, M. (2003). La violación de los derechos del niño a través de la exclusión escolar. En: *Laurus*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. 16 (9), pp. 109-128. Sin mes.

Castorina, J. A. (2008). Las contribuciones de la teoría social de Elias para el estudio de las violencias en la escuela: Un enfoque epistemológico. En: Simposio Internacional Proceso Civilizador, 11, p. 84-94. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

García-Sánchez, B. & Guerrero-Barón, J. (2011). Nuevas concepciones de auto-ridad y cambios en las relaciones de violencia en la familia y la escuela. En: *Revista Magis*, 8, Edición Especial. Bogotá: Universidad Javeriana.

Guido Guevara, S (2010). Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. En: *Pedagogía y Saberes*, 32, pp. 65-72. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación.

Martín-Criado, E. (2005). La construcción de los problemas juveniles. En: *Revista Nómadas*, 23, 86-93.

Popkewitz, T. (2006, agosto). La escolaridad y la exclusión social. En: *Anales de la Educación Común*, 4, 78-94.

Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. En: *Revista IIDH*, (40). pp. 341-388.

Weiss, E. (2000). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar, de Francois Dubet y Danilo Martuccelli. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre, 10 (5), pp. 355-370. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, 1 y 2 (15), pp. 239-248, enero-junio. Asociación venezolana de Sociología. Maracaibo, Venezuela.

Leyes y documentos estatales:

Código de la infancia y la adolescencia (2006). Colombia: Congreso de la República de Colombia. Recuperado de: http://www.elabedul.net/Documentos/Leyes/2006/Ley_1098.pdf

Convención internacional de los Derechos del Niño (1989). Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los

Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Ley 1620 de 2013.

Informes:

OMS (Organización Mundial de la Salud). Informe mundial sobre la violencia y la salud. (2002). Recuperado de http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf

Pinheiro, P. (2006). Informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas. Recuperado de http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia.pdf

Documentos en la Web:

Flores, C. (2012). El aporte del trabajo de Francois Dubet a la Sociología de la Educación y a la orientación de las políticas públicas en Chile. Recuperado de http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Carolina%20Flores/Presentacion_a_Dubet_version_reducida_y_corregida.pdf

Rodríguez, Ernesto. (2002). Políticas Públicas de Juventud en América Latina: Empoderamiento de los jóvenes, enfoques integrados, gestión moderna y perspectiva generacional. Recuperado de <http://www.unicef.org/colombia/pdf/PoliticasyJuv2.pdf>

III. FORMACIÓN DE MAESTROS Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE MATEMÁTICAS EN COLOMBIA¹⁴

Diana Gil Chaves

*Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación
DIE - UD*

Introducción

Este capítulo hace parte del proyecto de tesis doctoral titulado “Caracterización de las estructuras curriculares de los programas de formación de profesores de matemáticas en Colombia”, el cual propone como problema de investigación profundizar sobre las correlaciones que se pueden establecer entre lo que un programa concibe como la formación de los profesores y lo que el programa estructura para organizar el currículo para su formación, se considera que la indagación sobre estos aspectos permitirá conocer cómo se están formando los profesores de matemáticas para responder a los retos que actualmente se les plantea en la educación básica y media.

Este escrito se propone responder a la pregunta ¿cómo ha sido la formación de los docentes de matemáticas en Colombia?, interrogación amplia y compleja que será abordada a partir del estudio de algunos textos históricos y otros de autores que han indagado sobre la historia de la educación en Colombia. La tesis fundamental para dar respuesta a la pregunta planteada es que la formación de docentes de matemáticas en el país, ha estado marcada por la tensión entre *formar* y *capacitar*.

El capítulo se divide en seis secciones. La primera parte: “*Formación vs capacitación, orientaciones fundamentales de los programas de formación de docentes*” indaga las diferencias entre los dos términos y su relación con la formación de docentes. La segunda alude a “*La época de la colonia, se caracteriza por dos aspectos: uno la ausencia de interés en la formación del maestro y en la educación en general, y dos el inicio por el interés en la formación matemática en Colombia*”; se presentan allí algunas características de la educación de la época de la colonia y se reconoce la importante influencia de Mutis en la formación matemática. En la tercera parte: “*Entre maestros capacitados en el método lancasteriano y la formación de maestros para el nuevo proyecto de Nación*”, se muestran algunos aspectos de la educación en medio del proceso de consolidación de la República con sus diferentes luchas políticas, religiosas

14. Este capítulo hace parte de las reflexiones, análisis y relatorías realizadas en el Seminario *Formación, Educación, Pedagogía y Didáctica* del segundo semestre de 2012; Seminario “*Educación, formación, pedagogía y didáctica*” del primer semestre de 2013 y el Seminario “*Desafíos y amenazas del discurso de las competencias*” del segundo semestre de 2013, orientados por el Doctor Carlos Eduardo Vasco y Olga Lucía León, en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE-UD.

y sociales; se reflexiona sobre los cambios o retrocesos propios de la época, más marcada por la tendencia a la capacitación de habilidades de los maestros. En la cuarta sección: *“La Escuela Normal Superior, un proyecto de “formación” de maestros de primaria y/o profesores licenciados para secundaria”*, se muestra el surgimiento y desmonte de la Escuela Normal Superior, y se aprecia un proyecto de formación de maestros y profesores para la educación primaria y secundaria. En la quinta parte: *“La capacitación de los maestros una forma de hacer posibles la implementación de la tecnología educativa y de la matemática moderna”*, se presentan las características de la educación y de los planteamientos curriculares de la época que originan y la capacitación de maestros con el propósito de superar algunas necesidades educativas. En la sexta y última parte: *“La diversidad en la formación de los profesionales de la educación, producto de la autonomía universitaria”* se analizan algunas características actuales del sistema educativo colombiano y de la formación de docente de matemáticas.

Formación vs. capacitación, orientaciones fundamentales de los programas de formación de docentes

De acuerdo con los planteamientos de Zambrano (2007), es necesario diferenciar entre formación como capacidad y formación como devenir. Para este autor la formación como capacidad es la que hace referencia a los conocimientos adquiridos, mientras la formación como devenir es la afectación de ese conocimiento a nuestro ser como personas. El sentido de la formación se encuentra en la relación “saber-transformación”. Zambrano cita a Gadamer para señalar que “la formación es un modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética, y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter” (p. 85).

Otro de los conceptos fundamentales que hace parte de la formación para Zambrano es el de *transformación*, entendida como “la vuelta, el retorno que hacemos al reflexionar nuestra vida, también es lo aprendido, lo sabido. La transformación es un estar siempre dispuesto a cambiar; es disposición y no técnica” (p. 123). Por tanto, el resultado de la transformación es la formación.

Al referirse en particular a la formación de docentes, Zambrano reconoce en la historia del campo pedagógico, necesario diferenciar entre capacitación y formación. El primero, hace referencia a un “dispositivo para la instrucción (...) La capacitación por su racionalidad pone a los sujetos en la perspectiva de apropiación de instrumentos de acción”; mientras que la formación,

[...] tiene que ver con la experiencia, el tiempo y el devenir de un sujeto. La formación habla de la forma, de la transformación, del devenir siendo. Es un concepto cultural que pone a la experiencia en el centro de la historia

de un sujeto. Ella narra lo vivido sin llegar a ser totalidad ni absoluto. Es un concepto siempre en movimiento, abierto, sin límites. Es un concepto político, estético y ético a la vez. Está atravesado de vivencias, viajes, dolores, sabores, encuentros y, sobre todo, nos da cuenta del viaje emprendido por una persona. (2009: 46)

En esta diferenciación coincide también Remolina cuando plantea:

Es de primerísima importancia no confundir formación con capacitación, así sea capacitación para el desempeño de las funciones más nobles y elevadas, como son las de la educación por eso, al hablar de la formación integral del docente universitario la primera preocupación no ha de ser acerca de los cursos que debe realizar o de las nuevas tecnologías educativas, sino acerca del trabajo interior que cada uno debe hacer acerca de sí mismo: es decir, sobre su *ser* y no sobre su *poseer*. (Remolina, 1998: 73)

Al respecto Orozco coincide en hacer énfasis en esta diferencia cuando afirma que “la formación integral va más allá de la capacitación profesional aunque la incluye” (Orozco, 2002: 31). Ser conscientes de todo lo anterior, lleva a indagar sobre la presencia e incidencia de estos elementos en las propuestas de formación de docentes de matemáticas en Colombia.

Por tanto, se considera que la formación es la posibilidad que se tiene de lograr la afectación, del conocimiento y de las experiencias educativas, al ser en tanto sujeto que se transforma y tiene la posibilidad de ser autónomo, responsable consigo mismo, con los otros y con la sociedad. Contrario a la instrucción o capacitación para el ejercicio de una actividad pensada y elaborada por otros. A continuación se presentan algunas situaciones históricas que han marcado las formas de concebir la formación o capacitación de los profesores de Matemáticas en Colombia.

La época de la colonia se caracteriza por dos aspectos: uno la ausencia de interés en la educación y en la formación del maestro, y dos el inicio del interés por el estudio de la matemática en Colombia

La época de la colonia se caracteriza, en lo educativo, por “la ausencia de escuelas públicas y la carencia de maestros” (García, 2005: 238). Esto hacía más marcada la diferencia entre las familias pudientes y las familias pobres, pues la educación, para las primeras, era un asunto privado, pues era impartida por sujetos que “ofrecían sus servicios como preceptores o tutores, ayos, maestros itinerarios, maestros privados de latinidad, gramática, filosofía, entre otros”. Para los más pobres y para las familias importantes estaban “las escuelas de primeras letras, las escuelas públicas, escuelas pías, escuelas religiosas y particulares, escuelas adjuntas a los colegios mayores o seminarios, escuelas pensionistas” (p. 238).

Las escuelas de primeras letras tenían como propósito librar a los jóvenes de la vagancia y la “holgazanería” además de evangelizar, enseñar las bases de la lectura, escritura, y aritmética. Se puede concluir que

[...] entre 1750 y 1810 en la Nueva Granada grandes sectores de la población estaban excluidos del aparato educativo, como en el caso de los esclavos; “el negro no podía alfabetizarse so pena de castigos mutilantes”, los indios tenían acceso únicamente a la escuela de lengua castellana en donde se les enseñaba catecismo y gramática, materias propias de la alfabetización religiosa, es así, como el acceso y las posibilidades de educarse solamente la ostentaban los blancos y los nobles. (García, 2005: 223)

El oficio del maestro y la educación eran poco valorados: el oficio de maestro era considerado un oficio de menos categoría, no requería de ninguna preparación o formación particular, lo importante era la moral y buenas costumbres de la persona reconocidas por la iglesia (Martínez, Castro & Noguera, 1989).

La casi inexistente enseñanza de la aritmética en las escuelas de primeras letras, contrasta con dos aspectos importantes: la publicación de la *Cartilla Lascónica de las cuatro reglas de la aritmética práctica* por el maestro de escuela don Agustín Joseph De Torres¹⁵ en el año 1797 (p. 103) y la preocupación por la formación matemática con la llegada del médico José Celestino Mutis, quien el 13 de marzo de 1762, en un acto solemne en la capilla de la Bordadita del Colegio Mayor de Nuestra Señora de Rosario de Santafé de Bogotá, dicta la primera cátedra de matemáticas y física, cuya duración fue intermitente: “entre 1762 y 1767 y después de 1770 a 1774” (Soto, 1989, citado en Soto, 2005: 62). Periodos que se vieron marcados por corrientes entre el enciclopedismo y la ilustración, cuando en España se vivía la Revolución Francesa y la guerra con Francia, lo cual generaba represión y control en las colonias americanas.

Mutis¹⁶ en su cátedra difundió el pensamiento de la ilustración, en lo matemático,

[...] dio a conocer las teorías de Newton, Wolf y Copérnico, entre otros... impulsó el estudio de las matemáticas, a las que consideró el pilar de las otras ciencias, y en este sentido para él todo el mundo debería estudiarlas, defendiéndolas con el criterio de que eran enseñadas en España y en los países más avanzados de Europa; además de que el estudio de las matemáticas, según él, era un medio para conocer a Dios. (p. 65)

15. Las “urgencias lloradas” de don Agustín para la escritura de la *Cartilla de aritmética* y las dificultades para el oficio de ser maestro se pueden consultar en el libro de Alberto Martínez Boom, Jorge Orlando Castro y Carlos Noguera de 1989 titulado *Crónica del desarraigo. Historia del maestro en Colombia*.

16. El verdadero interés de Mutis no eran las matemáticas sino la Expedición Botánica, organización científica importante durante la colonia y años posteriores. No solo trabajó sobre la botánica, también se realizaron observaciones astronómicas, geográficas y meteorológicas.

Se puede decir que la preocupación por la formación matemática se inicia en la época de la Colonia y que los catedráticos se forman a partir del buen desempeño como estudiantes en las cátedras¹⁷.

Entre maestros capacitados en el método lancasteriano y la formación de maestros para el nuevo proyecto de Nación

En la década de los años veinte del siglo XIX, cuando Francisco de Paula Santander y Simón Bolívar reciben un país ignorante, devastado y segregado por la guerra de la independencia, aparece la necesidad de “cohesionar a la sociedad civil con la sociedad política, con el fin de consolidar la construcción de la nacionalidad y de hacer girar a los ciudadanos en torno a una nueva ética” (Zuluaga, 1996: 267), y optaron por brindar educación a “toda” la población, no solo a unos pocos.

Esto genera la urgencia de crear las escuelas normales y las escuelas de primeras letras en las diferentes ciudades en la República. La diferencia¹⁸ entre unas y otras era la enseñanza del método lancasteriano a los futuros maestros. El Congreso de Cúcuta en 1821 cumple con hacer posible este propósito de masificar la educación, a partir de la implementación de la metodología lancasteriana, traída a Colombia por Santander y Bolívar desde Inglaterra, esta metodología

[...] se presentaba como “una máquina perfecta”, que permitiría “a un solo maestro enseñar a mil niños al tiempo, los rudimentos de la moral, la escritura y el cálculo”, y cuyo objetivo era “moralizar a las clases pobres [...] pues los habitúa a la subordinación y al freno”. (Saldarriaga, 2003: 150)

La formación del maestro consistía en un estricto cumplimiento de la disciplina de la metodología lancasteriana, además de otros aspectos pedagógicos. Lo más importante era el desarrollo de las habilidades para la implementación de este método. Esto se puede ver en el “Manual de enseñanza mutua para las escuelas de las primeras letras de 1826” escrito por José María Triana, donde se destaca la importancia del maestro en el diseño y la preparación de los contenidos de enseñanza (Ríos, 2006, citado en Reyes, 2012: 37).

En el periodo de Ospina con la “Ley 26 de junio de 1842, la escuela normal cobra mayor importancia y una relación precisa con el oficio de maestro” (Zuluaga, 1996: 275). Se cuestiona el método lancasteriano, uno de sus principales

17. Por ejemplo, Francisco José de Caldas, estudiante destacado, fue nombrado como titular de la cátedra a la muerte de Mutis, por el Virrey Amar y Borbón; “los vientos de independencia comenzaban a soplar y la cátedra se extinguió con la ejecución de Caldas en 1816” (Sánchez, 1999: 689).

18. La diferencia entre “un maestro formado en la Escuela Normal y un niño que hace parte del sistema en calidad de monitor, está en que el maestro es un sujeto cuyo conocimiento del método ha reconocido y calificado la Escuela Normal”. (Zuluaga, 1996: 272)

detractores fue Triana, la experiencia lo lleva a reconocer que es imposible que un maestro pueda “instruir un gran número de niños (200)” con este método.

Esta transformación en la propuesta de formación de los maestros se materializa en el Decreto orgánico de 1870¹⁹ donde se establecen unas intenciones de formación de los maestros más allá de las habilidades en el método lancasteriano, y plantea como función de “Escuela normal, es formar maestros idóneos que rejenten las escuelas elementales i las superiores” (Art. 132).

En este ambiente de reforma educativa y de nuevas propuestas de formación para la escuela y los maestros, llega en 1872 la primera Misión Alemana y con ella la pedagogía pestalozziana, “apropiada como símbolo político y como tecnología práctica para la formación de ese nuevo tipo de hombre moderno; observador del mundo, positivo, y en lo posible, laico” (Saldarriaga, 2003: 36), es decir, se asocia esta pedagogía con concepciones liberales y laicas de la educación, tema sobre el que se volverá a insistir más adelante.

En cuanto a la matemática o mejor la aritmética, se puede señalar que hace parte de las materias a ser enseñadas en las escuelas elementales, con las siguientes especificaciones:

La enseñanza de la aritmética abrazará los principios de la numeración i las operaciones de sumar, restar, multiplicar i dividir números enteros, quebrados, fraccionarios, decimales i complejos, i la regla de proporción. Se ejercitará a los niños en las operaciones, tanto de memoria como con números escritos, haciéndoles resolver problemas sobre los negocios mas comunes, hasta que hayan adquirido facilidad para calcular de memoria i por escrito, con rapidez i exactitud, presentándoles siempre los ejemplos con números concretos. (Art. 41)

Por tanto, hace parte de la formación de los maestros en las escuelas normales que “tendrá por objeto principal los métodos de enseñanza i todas las materias designadas para las escuelas primarias superiores, pero dándoles mayor desarrollo i estension” (Artículo 133).

En esta época algunos de los profesores de matemáticas se formaban en el Colegio Militar, institución que “sufrió varias interrupciones, teniendo apenas tres periodos de existencia continua (1848-54, 1866-67, 1883-85)” (Sánchez,

19. En el marco de la Constitución de Rionegro de 1863. En este Decreto se organiza la instrucción pública haciéndola obligatoria, financiada y supervisada por el Estado, plantea la neutralidad religiosa de la educación: “Ambos principios, el de la obligatoriedad de la enseñanza elemental y el de la neutralidad religiosa, dieron lugar a un largo y complejo conflicto con la Iglesia y con amplios sectores de la opinión pública. Se veía en ellos una negación del principio de la libertad de enseñanza que garantizaba la constitución y una incoherencia con los sentimientos católicos de la mayoría de la población nacional”.

1999: 692). A pesar de esto se forma un grupo importante de ingenieros y de profesores de matemáticas y física. Esta institución pasó a ser parte de la “Universidad Nacional como Escuela de Ingeniería la cual será durante mucho tiempo el principal centro de estudio de las matemáticas en el país, aunque también hubo otros como la Escuela de Minas fundada en 1887” (Charum, sf: 12).

Esta formación de profesores de matemáticas se realizaba como parte de una formación especializada para una educación avanzada, diferente a la formación de los maestros para la escuela primaria. Sánchez (1999) señala que una forma original encontrada por los colombianos para estimular el estudio de las matemáticas y la formación de profesores universitarios, fue establecer “el título de Profesor en Ciencias Matemáticas; para alcanzar este objetivo los alumnos debían cursar y aprobar con la máxima nota (5) todos los cursos de matemáticas de la carrera de ingeniería y realizar una tesis” (p. 693). La formación de los profesores de matemáticas se realizaba simultáneamente con la formación de los ingenieros.

La revista *Anales de ingeniería*, creada en 1888 como medio de difusión de destacados ingenieros y matemáticos, publicó las producciones de Lino Pombo²⁰ O’Donell, Indalecio Liévano, Pedro J. Sosa (trabajos sobre álgebra moderna) y Manuel Antonio Rueda Jara, este último reconocido por su interés en la educación, que lo lleva a fundar dos colegios de secundaria y una universidad, que no duró mucho, además “escribió varios textos en matemáticas usados en colegios y universidades por muchos años” (Sánchez, 1999: 702).

La época de la Regeneración inicia con la Constitución de 1886, está marcada por procesos de transformación social, educativa y política. Pone fin a una serie de guerras civiles, destruye el proyecto Radical, que en lo educativo se caracterizaba por la obligatoriedad de la educación, y le otorga nuevamente a la religión católica²¹ la facultad de guiar la formación de los colombianos, dando paso al proyecto político de la Regeneración.

Los programas educativos en el país giraban principalmente en torno a lo que se denominó “instrucción pública”. Desde la Ley 39 de 1903, a la población se le ofreció educación en cuatro niveles²², todos ellos regidos por preceptos de la religión católica. En cuanto a la formación de los maestros, en uno de sus artículos se plantea:

20. En una publicación editada por Colciencias, se destaca como “Lino Pombo, el sabio de las siete esferas: matemáticas, armas, política, jurisprudencia, periodismo, hacienda y pedagogía, temas que estudió y manejó con entusiasmo según lo requirieron las necesidades de su patria” (Sánchez, 1999: 700)

21. En la Constitución de 1886, en el artículo 41, se determina que la Educación Pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica.

22. Primaria, Secundaria, industrial y Profesional.

Art. 15. Las Escuelas Normales tienen por objeto la formación de maestros idóneos para la enseñanza y educación de los niños en las Escuelas Primarias. Se procurará especialmente que los alumnos de estos establecimientos de enseñanza secundaria adquieran las nociones suficientes no sólo en el orden moral e intelectual sino también en los principios fundamentales aplicables a la industria, a la agricultura y al comercio que deban ser transmitidos a los niños, y que en ellos se formen maestros prácticos, más pedagogos que eruditos. (Ley 39 de 1903)

Saldarriaga (2003) señala cómo a pesar de las grandes disputas en el momento, por la intención de hacer laica la educación y la obligatoriedad de la misma, la fuerza de algunos de los planteamientos educativos de la pedagogía pestalozziana –planteada durante el periodo conocido la “Primavera Radical” o el periodo del Federalismo en Colombia– es retomada por los gobiernos conservadores y “acomodada” a las intenciones de formación de los maestros como “apóstoles y representantes de Dios en la Tierra”.

A pesar de la existencia de las normales y de los manuales para la formación de los maestros, se puede afirmar que en las dos primeras décadas del siglo XX, la “*formación de los maestros idóneos*” es amplia sin un propósito claro que la oriente, por lo menos a nivel oficial. En cuanto a la formación matemática es un periodo de estancamiento, la enseñanza y aprendizaje de la matemática se vio marcada por la figura dominante de “don Julio Garavito²³” (Charum, s.f.: 13) y por un cambio de actitud hacia las matemáticas, como lo señala Sánchez (1999), reflejado en la desaparición del título de Profesor –creado en 1887 en la Escuela de Minas– y en la disminución de artículos en la revista *Anales de ingeniería* por diferentes autores.

La Escuela Normal Superior un proyecto de “formación” de maestros de primaria y/o profesores licenciados para secundaria

Alrededor de los años treinta se inicia un periodo de transformaciones políticas, económicas y educativas, como la llegada con fuerza de las ideas de la *escuela nueva* con un representante importante: don Agustín Nieto Caballero²⁴. Sobre

23. Se caracteriza su pensamiento por el cuestionamiento que realizó a la “legitimidad de las geometrías no euclidianas sino también la de la teoría ondulatoria de la luz y la del movimiento browniano [Garavio, 1917]; debido a su gran prestigio entre la comunidad científica y académica del país, retrasó de manera considerable la aceptación y asimilación de tan importantes avances científicos y filosóficos dentro de nuestra cultura” (Sánchez, 1999: 699).

24. El retoma sus planteamientos de varios pedagogos de la escuela activa “coincide con Rousseau y Comenio en el amor a la naturaleza, con Pestalozzi en su propósito de enseñanza intuitiva (...) con Froebel en el principio del juego, con Tolstoy en lo relativo de la libertad, con William James y Killpatrick en la concepción pragmática de la educación, Dewey en la enseñanza con fines educativos, con Ferriere en la importancia de la actividad espontánea, con Claparède en la idea de una escuela a la medida, con Montessori en la autoeducación y los juegos educativos” (Gantiva, 1985: 43). Además de una gran influencia sino la más importante de Decroly. Sus propuestas sólo

la formación de los maestros se propuso “un maestro intelectual, maestro investigador, que rompiera con el estrecho enclaustramiento y la simple instrucción y, estuviera, en cambio, en estrecha relación con la realidad y la comunidad” (Gantiva, 1985: 41) para garantizar la educación de los estudiantes. Estas propuestas si bien no tuvieron una trascendencia general, si crearon una corriente de pensamiento pedagógico que ha dado origen a varias innovaciones educativas.

Otra de las transformaciones importantes en estos años es el surgimiento de las Facultades de educación, como parte de reconocer la importancia del título universitario para los maestros, con el propósito de suplir la necesidad de docentes bien preparados para la primaria, el bachillerato y para las normales, los llamados maestros de maestros. Su antecedente fue la creación de la Escuela Normal de Varones de Tunja en 1926 y del Instituto Pedagógico Nacional en 1927, por los esfuerzos de la pedagoga alemana Francisca Radke y como parte de los resultados de la Segunda misión pedagógica Alemana (1924-1935). En estas instituciones se realizaban cursos de especialización pedagógica, donde se formaban en áreas particulares de la ciencia y en algunos casos salían como maestros para las normales.

La formación a nivel universitario se establece con la creación de las tres facultades que otorgaban a los estudiantes el título de “Licenciado en ciencias de la Educación. Un licenciado podía optar al título de Doctor cumpliendo dos años de práctica bajo inspección de la facultad, aprobando un examen general y presentando y defendiendo una tesis de grado” (Charum, s.f.: 14). En 1931 se crea la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional en Bogotá; en 1933 se reorganizó “dotándola de secciones de ciencias históricas y geográficas, ciencias físico-químicas, ciencias biológicas, filosofía y letras, matemáticas e idiomas” (p. 14). En ese mismo año surge la Facultad de Pedagogía en Tunja y al año siguiente se transforma en la Facultad de Ciencias de la Educación para varones de Tunja, como parte de la Universidad Nacional. En 1934 se creó la Facultad de Ciencias y Educación para Mujeres como parte de la Universidad Nacional.

En años posteriores se consolida la Escuela Normal Superior mediante

El decreto 1917 de 1935 fusiona la Facultad de Ciencias y Educación de Tunja y el Instituto Pedagógico de Señoritas de Bogotá con la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional estableciendo de hecho, entre otras cosas, la educación mixta en el país. Finalmente la ley 39 del 21 de febrero de 1936 dispone que “la Facultad de Ciencias de la Educación continuará funcionando con el nombre de Escuela Normal Superior (ENS), bajo la dirección inmediata del gobierno y con independencia de la Universidad Nacional” (Charum, s.f.: 15).

podieron ser materializadas en el Gimnasio Moderno (considerado la primera escuela nueva de Suramérica) y no se pudieron generalizar para la escuela pública.

La Escuela Normal Superior (ENS), se caracterizó por una dinámica muy marcada por las relaciones del Estado con la educación, con la Iglesia y en especial con los gobiernos de turno. Herrera y Low (2004) definen cuatro etapas entre 1936-1951: la fundación, la época dorada, transición y decadencia y desmonte.

La época dorada se identifica con la rectoría de José Francisco Socarras (1936-1944); durante este tiempo además del título de “licenciado se establece el de doctorado. Se reedita la revista Educación [...] publicación que contó con grandes académicos en tópicos relacionados con la pedagogía, la etnología, la arqueología, la historia y la enseñanza de las lenguas y de las matemáticas” (p. 29).

La creación de la Escuela Normal Superior (ENS), tiene relación con el proceso de institucionalización de la profesión. En su texto, Charum señala que

La ENS se proponía estándares académicos superiores a los de la universidad, superando la orientación simplemente profesional y valorando la profesión docente en todos los niveles. La ENS se proyectó como un instituto interdisciplinario en búsqueda de una formación integral de sus egresados gracias al diálogo permanente entre las ciencias y las humanidades. [...] Toda la enseñanza debía hacerse sobre la base del método de resolución de problemas y la instrucción personalizada y en grupos pequeños. Una actividad de primordial importancia en la estructura de la ENS era el “seminario” entendido no como una solución para dictar un curso sin compromiso del profesor, sino como sistema de trabajo universitario y de entrenamiento activo y directo para futuros investigadores, dentro de la filosofía misma de la Escuela, pues no se concebía que un profesor pudiese responder cabalmente en su labor como forjador de nuevas generaciones a menos que estuviese investigando y renovándose permanentemente. (p. 17)

En la década de los cuarenta, la ENS inicia una serie de dificultades económicas, sociales y políticas que llevan a que finalmente

En septiembre de 1951, bajo la presidencia de Laureano Gómez, la institución [sea] dividida en dos establecimientos, uno femenino con sede en Bogotá y otro masculino con sede en Tunja. Para ello se adujeron razones de orden moral que cuestionaban la enseñanza mixta, pero la verdad es que en esta decisión intervinieron también discrepancias políticas e ideológicas, además de las pugnas regionales tradicionales entre Tunja y Bogotá –las cuales a su vez coincidían con pugnas entre conservadores y liberales–, respecto al “dominio” sobre la formación de educadores y el modelo pedagógico que la debería orientar. (p. 107)

Luego de equiparar la formación de maestros a una formación universitaria con altas calidades académicas, aquí se marca la diferencia entre la educación universitaria y la que se recibe en las normales, estratégicamente llamadas

desde ese momento normales superiores, pues, “con ello se demeritaba el ser egresado de la Escuela Normal Superior” que forma únicamente para ser maestro de primaria y se consolidan la Universidad Pedagógica Nacional (1957) y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia²⁵ (1961) que brindaban título universitario de licenciados para los “profesores” de la educación secundaria. Aquí inicia la formación de los licenciados en matemáticas y licenciados en matemáticas y física, muy marcada por la formación disciplinar, orientada para el trabajo en la educación secundaria y universitaria.

Una característica fundamental de esta época, es que los estudios en el área de matemáticas, se realizaban, según Charum en las facultades de ingeniería, los que los aficionados a estas ciencias hacían por cuenta propia y los principales “se [llevaban] a cabo en la Escuela Normal Superior”. Ante la desaparición de la ENS, en sus propósitos iniciales, la Universidad Nacional en 1946 propone la “creación de un centro de estudios e investigación en las ramas puras de las ciencias así como de formación de personal docente suficiente, en capacidades y número, para llenar las necesidades de la enseñanza universitaria y normalista” (p.18). El propósito era suplir dos grandes problemas a nivel educativo, la cantidad y la calidad de la formación de los docentes de matemáticas para todos los niveles.

La capacitación de los maestros una forma de hacer posibles la implementación de la tecnología educativa y de la matemática moderna

En Colombia de los años 50 a 70 del siglo XX, las políticas educativas dejaron de ser un tema de debate y solución nacional, para convertirse en medios para el ingreso de directrices multinacionales. Se pasa a discutir e implementar programas educativos de índole regional a un panorama internacional. Se reconoce entonces que hay una crisis en la educación de la época, definida por parte de los organismos internacionales²⁶ como “un problema estructural que tenía que ver con lo social, con lo económico, con la enseñanza, con el maestro, con la población” (Martínez, Noguera & Castro. 2003: 133). Es decir, la educación no respondía a las necesidades de la población para un país en vía de desarrollo; de la misma forma se critican los modos de enseñanza como tradicionales y poco efectivos, se cuestionan los programas y las metodologías utilizadas.

Problema que en su momento parece común a toda Latinoamérica y que demanda la revisión de los programas educativos; particularmente a Colombia

25. Actualmente la Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia, ofrece además de programas de Licenciatura, otros correspondientes a otras profesiones.

26. Tales fueron los casos de la UNESCO y de la OEA.

llegaron misiones de la Fundación Ford, de la fundación Rockefeller, Banco Mundial, grupos de los cuerpos de Paz, entre otros. Todos coincidían en que “la mejor estrategia para mejorar el rendimiento del sistema educativo era la tecnología educativa” (Vasco, 1985: 11); es así como se instaura este modelo de corte conductista en Colombia.

Para el propósito de capacitar a los maestros se crea el Instituto Colombiano de Capacitación del Magisterio (Incadelma), de esta forma se introduce la Tecnología Educativa en las prácticas escolares mediante la denominada “Tecnología Instruccional” definida por González, H., (citado por Martínez et al., 2003) como:

Una forma sistemática de planificar, implementar y evaluar el proceso total de aprendizaje y de instrucción en términos de objetivos específicos, basados en las investigaciones sobre el aprendizaje y la comunicación humana, empleando una combinación de recursos y materiales, con el objeto de obtener una instrucción más efectiva. (p. 123)

La Tecnología Educativa incidió en la formación de los docentes en la medida en que se da una subvaloración del currículo hasta reducirlo a procesos de programación y diseño instruccional y con ello a la palabra y labor del maestro, de su saber pedagógico y formándolo básicamente como un administrador y operador de los currículos propuestos e impulsados desde el MEN. Al respecto Vasco afirma:

El tecnólogo educativo recibía del Ministerio los fines de la educación y los contenidos y objetivos generales de cada área, y apenas allí empezaba su trabajo. Los aspectos didácticos podían resolverse con un buen diseño instruccional, con objetivos específicos bien desmenuzados y ordenados, con actividades detalladas, recursos e indicadores de evaluación. Sobraban los discursos pedagógicos y didácticos (2011: 22).

Según Martínez (2004), una de las características de las políticas educativas en la década de los años 60 y 80 fue su expansión en dos direcciones. En primer lugar, hubo una significativa ampliación de la cobertura de la Educación Primaria, lo que implicó incremento de la infraestructura física y el nombramiento de más maestros, además del necesario aumento de los recursos financieros. La Educación Básica llegó a zonas donde antes no era pensable como un servicio (campesinos, marginados e indígenas). La segunda dirección, se relaciona con la reestructuración del sistema educativo colombiano y las diferentes modalidades de educación: formal, no formal, informal.

Pero, aun con todas estas controversias frente a la Tecnología Educativa y toda la discusión pedagógica que se generó, se instauran en el campo educativo del país conceptos como Planeación para el Desarrollo, Planes Educativos Quinquenales, Planeación Educativa, Escuelas vocacionales, entre otros, que materializaban esta política.

Estas políticas tenían como premisa que el desarrollo del país dependía del desarrollo educativo. Pero pronto llegó la crisis y a pesar del aumento de los niveles de escolaridad y del número de personas en ella, lo que se evidenció fue un aumento en la pobreza, desnutrición y violencia de la población. En conclusión, se había sobredimensionado el papel de la educación en la *“formación del recurso humano”* y no se había logrado el mejoramiento de las condiciones sociales de la población, estando incluso en duda la función dada a la escuela en este modelo. Con ese panorama, se hace necesario lo que Martínez denominó *“un giro estratégico”*, es decir, incorporar nuevas estrategias y replantear la función de la escuela. En este cambio ingresan nuevos términos como *“Desarrollo humano”*, *“Productividad”* y *“Competitividad”* a la política educativa; en el marco de la denominada *“Globalización”* que se acentúa en dos campos: la economía y la instalación de la sociedad mediática. (Martínez, 2004: 195)

Por su parte, la Tercera Misión Pedagógica Alemana apoya el proceso de transformación de la escuela, desde una concepción pedagógica al estilo de este país europeo. Para el apoyo a la enseñanza primaria y el desarrollo de los programas establecidos en el Decreto 1710 de julio de 1963²⁷, se realizaron tres acciones fundamentales: “a) Elaboración de guías para el desarrollo de los nuevos planes de estudio; b) Elaboración de material didáctico para auxiliar al maestro en su práctica de enseñanza y c) Capacitación a los maestros en el uso de las guías y el material didáctico elaborado” (Martínez et al., 2003: 62).

En cuanto al desarrollo de la matemática en Colombia, es importante señalar que en 1951 se crea *“la Facultad de Ciencias en la Universidad Nacional, la Especialidad en Matemáticas Superiores con el fin principal de preparar docentes para la enseñanza universitaria en el área de matemáticas”* (Charum, s.f., 20). El título ofrecido era el de Licenciado en Ciencias Matemáticas en 1953 que se transformó en carrera profesional. En 1956 se realizó en Bogotá el *“Primer Seminario Colombiano sobre la enseñanza de la Matemática en el Nivel Universitario, el cual fue considerado más tarde como el Primer Congreso Nacional de Matemáticas”* (p. 21).

En particular con la llegada y aportes del Doctor Federici²⁸, a partir de 1963 cuando asesora el Instituto de Investigaciones Pedagógicas del Departamento de Matemática y Física de la Universidad Pedagógica Nacional, se estudia el problema de la enseñanza en los niños de primaria y se proponen cursos *“de capacitación para los maestros de las escuelas de Bogotá. El instituto duró cin-*

27. Por el cual se fijan los objetivos de la educación primaria y se unifica el plan de estudios para todas las escuelas del país, urbanas y rurales.

28. Carlo Federici, italiano; nació en Ventimiglia, Italia, 21 de julio de 1906 y murió en Bogotá, el 22 de enero de 2005. Llegó a Colombia el 8 de abril de 1948, fundó el programa de matemáticas en la Universidad Nacional de Colombia en el año de 1951 y se le reconoce como el inspirador de un grupo que se llamó el *“Grupo Federici”*, entre quienes se encontraban destacados académicos como: Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández, José Granés, Luz Marina Caicedo, Berenice Guerrero y Jorge Charum; este grupo jugaría un papel importante en el movimiento pedagógico de los años ochenta.

co años y dio paso al Instituto Colombiano de Pedagogía (Icolpe), que continuó con el trabajo realizado” (Molano, 2011: 170).

En el año 1974 con el Decreto 080 salen los nuevos programas de matemáticas para la secundaria,

El origen de esa reforma curricular en matemáticas la atribuye el profesor Carlos Vasco a la influencia del grupo europeo Bourbaki²⁹, cuyos miembros, más que todo franceses, fueron impulsores de lo que se ha conocido como *la matemática moderna*, y algunos norteamericanos como Marshall Stone³⁰, quien ejerció gran influencia en América Latina a través del Comité Interamericano de Educación Matemática (Ciaem)³¹. (p.173)

La preocupación fundamental en ese momento era “¿cómo hacemos para que los profesores la puedan dar [la matemática moderna]? (...) la idea de que la estructura de grupo era la más importante en todas las matemáticas; nosotros tratábamos de explicarles a los profesores los grupos, los anillos, los cuerpos” (p. 172). Es decir, aquí la preocupación se centra por lograr que los maestros puedan enseñar la nueva matemática y que los textos escolares, que en este momento inician su auge, no tengan errores y puedan servir de apoyo a la labor del docente.

La preocupación sobre la formación de los docentes era la *capacitación* para poder llevar a la práctica los propósitos que planteaba la programación curricular y la reforma, dejando para los científicos la formación matemática y para los expertos nacionales e internacionales los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en el contexto escolar.

La diversidad en la formación de los profesionales de la educación como producto de la autonomía universitaria

La situación social, económica, cultural y política de Colombia, lleva a la conformación de la Asamblea Nacional Constituyente –conformada por setenta

29. Nombre que se dieron como grupo algunos matemáticos franceses de la Escuela Normal Superior de París, que pretendían recuperar el terreno perdido por los franceses en ese campo. En 1935 empezaron la publicación de unos extensos materiales que denominaron Elementos de Matemáticas, y que planteaban toda la disciplina en torno a la teoría de conjuntos y unas pocas nociones de lógica formal.

30. Notable matemático norteamericano, estudiante y profesor en la Universidad de Harvard. Durante la II Guerra Mundial trabajó en la oficina de operaciones navales. Impulsó la renovación de la International Mathematical Union y fue el responsable de la creación del Comité Interamericano de Educación Matemática, del que fue presidente entre 1961 (año de su creación) y 1972, por lo que tuvo una enorme influencia en América Latina. Miembro de distintas asociaciones norteamericanas de matemáticas y ciencias. En 1983 el Presidente Reagan le otorgó el galardón científico más importante de su país: la Medalla Nacional de Ciencia por su síntesis de análisis, álgebra y topología.

31. En la página web del comité dice: «El objetivo principal de ese Comité fue integrar a los educadores de las Américas para evaluar y reformular los currículos de matemática de la enseñanza en general, pero, en especial, para propiciar el desarrollo de los países de América Latina». El profesor Vasco fue su presidente entre 1999 y 2003.

miembros de diferentes sectores de la sociedad— autora de la Constitución Política de Colombia de 1991. En lo educativo desde los años ochenta, el surgimiento del Movimiento Pedagógico, en el que se une la intelectualidad, los maestros y la juventud, se elaboran los elementos que dan inicio a la transformación del sistema educativo en el marco de la nueva Constitución.

La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, la Misión de Ciencia y Desarrollo³² y el primer Plan Decenal de Educación, son documentos que presentan las intenciones de mejoramiento y transformación de la educación Colombia, aspectos que en gran medida continúan vigentes y pendientes por realización.

El sistema educativo, se estructura en educación básica hasta el grado noveno, dividida en ciclo de primaria y secundaria, pero con objetivos comunes y los dos últimos años de educación media. La Ley general de educación³³ (1994), brinda las condiciones para la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la calidad de la educación, encargado desde el Ministerio de Educación de evaluar los aprendizajes de los estudiantes en las diferentes áreas y los diferentes niveles educativos.

Se rompe con los currículos únicos en las instituciones educativas, se plantea que la organización curricular

[...] debe atender básicamente a su función social, por consiguiente, el currículo se asume como una *construcción social en permanente elaboración* inscrita en un Proyecto Educativo; los componentes y la estructura del currículo debe tener en cuenta la concepción de hombre; los actores involucrados en el proceso formativo; los objetivos de la educación y los fundamentos conceptuales que orientan la actividad pedagógica. (García, 2003: 70)

Las orientaciones curriculares, se encuentran en los Lineamientos Curriculares de diferentes áreas, los indicadores de logro y más tarde los estándares básicos de competencias en las áreas de Matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales y competencias ciudadanas en el año 2006.

32. Esta Misión la organizó en 1993 el presidente César Gaviria Trujillo. Estuvo conformada por: Carlos Eduardo Vasco Uribe, Eduardo Aldana, Luis Fernando Chaparro, Rodrigo Gutiérrez, Rodolfo Llinás, Marco Palacios, Manuel Elkin Patarroyo, Eduardo Posada Flórez, Ángela Restrepo y Gabriel García Márquez.

33. Ver artículo 80. "Evaluación de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo". (Ley General) esto se verá reflejado en los diferentes tipos de evaluación: a los docentes, a la educación superior, a los estudiantes de básica, a los estudiantes cuando terminan la educación media, a los estudiantes de pregrado.

Lo anterior en el marco de políticas internacionales, en las que las competencias surgen en reuniones como la Quinta Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, realizada en San Carlos de Bariloche, Argentina (1995), donde el tema central fue “La educación como factor esencial del desarrollo económico y social” y como parte de los resultados se crea el *programa de evaluación de la calidad de la educación para todos los países de Iberoamérica*.

En cuanto a la formación de “docentes”³⁴, la Ley General estableció, el tipo de docente³⁵ que el país necesita formar, en el

Artículo 109. Finalidades de la formación de educadores. 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. (Ley general de educación o Ley 115 de 1994)

Por otra parte se reafirma la importancia de la profesionalización de los docentes, a partir de reconocer la pedagogía como disciplina fundante de los programas de formación e implementar la formación de los licenciados a cinco años, como cualquier otra carrera profesional, con el Decreto 272 de 1998. Se establecen los procesos de la acreditación previa de los programas de formación de docentes, Registro Calificado, acreditación de calidad y los exámenes de la calidad de la educación superior (ECAES ahora llamados Saber-Pro). Es interesante analizar que son procesos que se instauran en diferentes países de América Latina³⁶, como forma de evaluar y controlar la calidad de los programas de formación.

La autonomía universitaria expresada en la Ley 30 de 1992, ha permitido la diversidad en las propuestas de formación inicial³⁷ de docentes de matemáticas,

34. Otro aspecto a destacar es que en los discursos pedagógicos y oficiales para referirse al maestro se utiliza el término docente.

35. Ver el título VI de los Educadores de la Ley General de Educación 1994.

36. Por ejemplo desde 1997 en el Salvador existe “un sistema regulatorio de la formación docente que evalúa a las instituciones formadoras según un conjunto de criterios de calidad” y en Argentina se “inicia un proceso de acreditación basado en evaluación interna y externa. La acreditación de las instituciones se debe realizar como máximo cada cinco años”. (Vaillant y Rossel, 2006: 28)

37. El Decreto No. 3012 del 9 de diciembre de 1997 “por el cual se adoptan disposiciones para la organización y funcionamiento de las escuelas normales superiores” y el otro el Decreto 272 de 1998, y el Decreto 2566, cambio la acreditación previa por la de registro calificado y La resolución 1036 de 2004 que recupera aspectos importantes, del decreto 272 de 1998, entre ellas el reconocimiento de la pedagogía como disciplina fundante.

pues en estos momentos a nivel universitario se pueden encontrar propuestas de licenciaturas para la educación básica con énfasis en matemáticas, licenciatura en matemáticas, licenciaturas en matemáticas y física, licenciaturas en matemáticas y tecnología y otras para la educación básica y media.

Por otra parte, se encuentra la formación de las normales superiores³⁸ que tienen el propósito de formar a los estudiantes para la educación básica primaria, al igual que la licenciatura en pedagogía infantil. Esta variedad en la formación de docentes de matemáticas, debe ser estudiada, para poder valorar las ventajas y desventajas para la formación de los estudiantes de la educación básica primaria, antes de hacer cambios que responden a necesidades “urgentes de mejorar la calidad de lo docente” sin estudios previos de evaluación desde diferentes aspectos.

En este momento hay varios avances en ese sentido, pues se debe reconocer la consolidación en Colombia de la educación matemática, que centra sus estudios sobre la enseñanza y aprendizaje de la matemática para diferentes niveles de la educación, con una identidad propia; diferente a los estudios e investigaciones que tienen el propósito de desarrollar la matemática como ciencia.

Reflexiones finales

El breve recorrido por algunos de los principales cambios en las propuestas de formación de docentes en Colombia permite concluir que las transformaciones son producto de intereses políticos, religiosos y económicos o producto de coyunturas a nivel internacional sobre los países de la región. Esto implica resaltar la importancia de continuar con estudios sobre la historia de la formación de los maestros y docentes de matemáticas, uno de estos estudios es el realizado por Olga León titulado “Cien años de reformas y un problema actual en la enseñanza de la geometría”, pues posibilitan el análisis de las transformaciones de los currículos escolares sobre un tema particular, la geometría.

Faltan más trabajos de investigación que permitan responder: ¿cómo ha sido, cómo es y cómo puede ser³⁹ la formación de los docentes para enseñar matemáticas en la educación básica y media? Para que se utilicen como insumo de evaluaciones, estudios y/o investigaciones en Colombia, que den origen a los cambios y transformaciones educativas.

La importancia de la función del maestro para el logro de los propósitos sociales, políticos, económicos y culturales, en cada una de las épocas de la historia de Colombia son evidentes, Saldarriaga lo representa a partir de:

38. Se puede consultar la Resolución 198 de 2006, el Decreto 4790 de 2008 y la Ley 1279 de 2009.

39. Preguntas presentes en el programa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

[...] tres personajes históricos, tres maestros, pedagogos o intelectuales colombianos [...]: El primero será don Martín Restrepo Mejía cuando afirma “el hombre será lo que sean sus maestros; luego don Agustín Nieto Caballero quien decía “La sociedad será lo que sean sus maestros” y el tercer personaje Antanas Mockus, hoy más contemporáneo desde una visión amplia y polémica de la pedagogía y la política que dice “el ciudadano será lo que sean sus maestros” (2003: 261).

Desde planteamientos más actuales, como el informe *Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?* de la Fundación Compartir, se reconoce que “La calidad docente, en primera instancia, contribuye más que cualquier otro insumo escolar a explicar diferencias en desempeño estudiantil” (García, Maldonado, Perry, Rodríguez, & Saavedra, 2013: 10).

Se presenta la formación de calidad de los docentes como aspecto importante para mejorar el desempeño de los estudiantes en las pruebas internacionales y nacionales. Pero ¿cuál es la intención formativa? Capacitar para mejorar el desempeño de los estudiantes o formar un sujeto pedagógico que asuma la responsabilidad social y ética en la construcción de un saber propio de su formación docente, que contribuya y facilite el acceso a la matemática de todos los estudiantes, para interpretar, analizar y participar en la sociedad y en la cultura.

Corresponde a las universidades encargadas de la formación de docentes y las normales superiores, investigar y estudiar dentro del contexto y las condiciones propias de un país como Colombia las necesidades formativas, a partir de considerar, el tipo de estudiante que llega a los programas de formación en las licenciaturas, las condiciones laborales de los egresados, el escaso reconocimiento de la profesión en el contexto social, por solo nombrar algunas de las grandes diferencia con países como Singapur, Finlandia y Canadá (Ontario), naciones con los mejores puntajes en las pruebas internacionales.

Pues no se trata de copiar lo que en otros lugares se realiza, sin antes analizar nuestras constantes históricas, puesto que por ejemplo, después de los años cincuenta se tienen problemas como: la falta de docentes idóneos para los diferentes niveles educativos, la educación colombiana no responde a las necesidades de la población, se critican los modos de enseñanza como tradicionales y poco efectivos, se cuestionan los programas de las instituciones y las metodologías utilizadas. Ante este panorama se necesita investigar para intervenir y mejorar la “formación de docentes de matemáticas”.

Bibliografía

Calvo, G. (2004). La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico. IESALC y Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de www.iesalc.unesco.org.ve

Charum, J. (s.f.) Matemática en Colombia. Manuscrito.

Decreto orgánico de instrucción pública primaria. (1870). *La Escuela Normal*. Periódico Oficial de Instrucción Pública. Bogotá, 1, 2 y 3 de enero de 1871.

Gantiva, J. (1985). Agustín Nieto Caballero y la Escuela Nueva. *Educación y Cultura*, (3), pp. 39-43.

García, B. (2005). La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, pp. 217-238.

García, G. (2003). *Currículo y evaluación en matemáticas. Un estudio en tres décadas de cambio en la educación básica*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

García, S.; Maldonado, D.; Perry, G; Rodríguez, C. & Saavedra, J. (2013). *Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?* Bogotá, Colombia: Fundación Empresa Privada Compartir.

Henao, D.; Losada, R.; Pérez, E.; Restrepo, G.; Schotburgh, A.; Takahashi, A.; Vasco, C. & Prado, G. (1978). Enseñanza de la matemática. La formación universitaria de docentes en matemáticas y física para la educación media. *Boletín de matemáticas*, 12, pp. 242-284.

Herrera, M. & Low, C. (1994). *El caso de la Escuela Normal Superior*. Bogotá, Colombia: UPN.

Jaramillo, J. (s.f.) Decreto orgánico de instrucción pública noviembre de 1870. En http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf

León, O. (2012). Cien años de reformas y un problema actual en la enseñanza de la geometría. L. Camargo (Eds.), *Investigaciones en educación geométrica*, pp. 105-123. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Martínez, A, Castro J, Noguera, C. (1989). *Crónica del desarraigo. Historia del maestro en Colombia*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Martínez, A.; Noguera C. & Castro, J. (2003). *Currículo y Modernización: Cuatro décadas de Educación en Colombia*. (Segunda edición). Bogotá, Colombia: Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, UNP, Magisterio.

Martínez, A. (2004). *De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello, Anthropos.

Molano, M. (2011). Carlos Eduardo Vasco Uribe. Trayectoria biográfica de un intelectual colombiano: una mirada a las reformas curriculares en el país. *Revista Colombiana de educación*, 61, pp. 161-198. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4139565>

Orozco, L. (2002). *Responsabilidad del docente en la formación integral*. Bogotá: Universidad Santo Tomas.

Remolina, G. (1998). Reflexiones sobre la formación integral. *Orientaciones universitarias*, 19, pp. 71-84.

Restrepo, M. & Restrepo, L. (1905). *Elementos de pedagogía*. Colombia: Imprenta Eléctrica.

Reyes, A. (2012). Educando al educador, el caso de la Escuela Normal Superior. En: *Buakara, Bitácoras de antropología e historia de la antropología en América Latina*, pp. 34- 54.

Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Colombia: Magisterio.

Sánchez, C. (1999). Matemáticas en Colombia en el siglo XIX. *LLULL*, 22, pp. 687-705.

Soto, D. (2005). *Mutis. Educador de la élite neogranadina*. Tunja, Colombia: UPTC, Buhos Editores.

Vaillant, D. & Rossel, C. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: Preal Editores

Vasco, C. (1985). Conversación Informal sobre la Reforma Curricular. *Educación y Cultura* (4), pp. 11-18.

Vasco, C. (2011). Formación y Educación, Pedagogía y Currículo. En: Arboleda, J.C. (Ed.), *Colección de la Pedagogía Colombiana*. Colombia Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), pp. 15-33.

Zambrano L. A. (2007). *Formación, experiencia y Saber*. Bogotá: Cooperativa editorial del Magisterio.

Zambrano L. A. (2009) ¿Se puede formar a los profesores? tres tipos del saber del profesor, formación y capacitación. En: *Educación, Formación Docente y Postmodernidad*. Venezuela. Universidad de Los Andes, pp. 45-56.

Zuluaga, O. (1996). Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). *Revista Educción y Pedagogía*, 12-13, pp. 263-278. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia - Facultad de Educación. Colombia,

EDUCACIÓN EN INGENIERÍA INDUSTRIAL EN COLOMBIA DESDE LAS PEDAGOGÍAS Y DIDÁCTICAS CRÍTICAS ⁴⁰

Luisa Fernanda Rodríguez Valbuena⁴¹

Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación

DIE - UD

Introducción

En las ciudades latinoamericanas, sobre todo en las grandes metrópolis, la incapacidad del sector industrial en retroceso, y del de comercio y servicios formales, para generar los empleos que necesita la masa de fuerza de trabajo disponible, conduce (Pradilla, 2004) a que la terciarización haya tomado una forma polarizada entre un sector terciario moderno, de magnitud restringida, con tecnología avanzada, de productividad relativamente alta, que utiliza poca mano de obra pero más o menos calificada, y un sector informal de gran magnitud, técnicamente muy atrasado, de muy baja productividad, que involucra a mucha fuerza de trabajo sin calificación laboral específica, mal remunerada y sin seguridad social.

Esta creciente terciarización industrial (Méndez, 1997), entendida como que cada vez más son descentralizados y realizados los procesos de manufactura por empresas externas, en un proceso de creciente división técnica y social del trabajo. Consolida una continua industria-servicio en el que las nuevas formas que adopta el crecimiento industrial son la clave explicativa para el desarrollo que experimentan numerosos servicios externalizados, característicos de las economías avanzadas.

Algunos autores hablan entonces, de sociedades *postindustriales* donde el empleo en las fábricas y las grandes cadenas de producción es sustituido cada vez más por una generalización de los empleos de oficina o almacén, y aumenta la demanda de trabajadores más calificados y polivalentes; pero también crece el autoempleo frente al trabajo asalariado, o la contratación temporal y a tiempo parcial, que unos califican de empleo *flexible* y otros de *precario*, debido a la insuficiencia del empleo creado y al desempleo generado precisamente por la desindustrialización.

40. Este trabajo es resultado de la aplicación de los conceptos desarrollados en el Seminario “La Escuela Crítica desde el pensamiento de Habermas” dirigido por el Profesor Segio de Zubiría Samper en el Programa de Filosofía de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Los Andes y hace parte de la tesis doctoral adelantada por la autora.

41. Ingeniera Industrial, Magíster en Ingeniería Industrial y Doctorante en Educación con la tesis “El campo de la educación en Ingeniería Industrial en Colombia 1950-2000” adelantada en cotutela entre el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y l'Université de Toulouse II-Jean Jaurès.

Otras posturas analíticas, según (Pradilla, 2004), contrarias al mecanicismo de la vocación terciaria de las ciudades, nos llevarían a la postura de la necesidad de la reindustrialización ambiental y socialmente sustentable de las metrópolis, en los ámbitos de las regiones urbanas, para mantener la oferta de empleo adecuado, inducir y alimentar la oferta de servicios, y sostener el dinamismo del crecimiento económico de las metrópolis. La afirmación anterior nos remite inmediatamente a pensar en el concepto de “reindustrialización ambiental y socialmente sustentable” de la que habla el autor, en la cual sería válido preguntarse si ¿es posible adelantar procesos de industrialización ambiental y socialmente sostenibles?, es que acaso todos los problemas ambientales y sociales que ha acarreado el modelo de desarrollo implantado en América Latina a partir de la mitad del siglo pasado, no han sido suficientemente esclarecidos como para tener claro que el esquema de industrialización fracasó y que en este momento tal y como lo han visualizado los mismos “países industrializados” de antaño el mejor camino que le espera a la humanidad es el de la desindustrialización, y en esa medida la pregunta que tendría lugar sería la de ¿cómo adelantar entonces dichos procesos de desindustrialización, en los países latinoamericanos como el nuestro, en el que las identidades tanto de sus dirigentes como de sus dirigidos apuntan aún a las de ser un “país en vías de desarrollo?”, ¿cómo contribuir desde la educación en ingeniería a la búsqueda de identidades en un país como el nuestro en medio de la crisis de identidad mundial que a su vez afrontamos todos en este momento?.

En este orden de ideas, la educación en ingeniería industrial que actualmente se imparte en todo el mundo tendría que plantearse muchos cuestionamientos respecto al deber ser del futuro egresado. En razón a estos nuevos cambios en la configuración del campo industrial mundial, como el anteriormente expuesto de la desindustrialización o terciarización, habría entonces, que plantearse varias preguntas como: ¿está dicho egresado siendo formado para alimentar la vocación terciaria de las metrópolis o dentro de su formación está siendo contemplada la posibilidad de aprendizaje desde proyectos ambiental y socialmente sostenibles, bien sea dentro de los ámbitos urbanos como también dentro de los ámbitos rurales o suburbanos? Como un otro discurso posible para la educación en ingeniería industrial desde el cual interpretar y asimilar las necesidades del contexto mundial actual.

Ingeniería Industrial como campo de saber

Según relata Alberto Mayor (1984), fue Alejandro López quien al fundar la cátedra de Economía Industrial en 1912 en la Escuela Nacional de Minas de Medellín para los ingenieros en el último año de formación (buscando las condiciones de organización más eficiente de las empresas), inculcó los principios

de Taylor y Fayol en sus estudiantes, convirtiéndose en el antecedente más remoto que se tiene acerca de una formación equiparable con la de un ingeniero industrial.

Posteriormente, con el asentamiento del capitalismo y el fortalecimiento industrial que dio inicio a la producción en masa y determinó la necesidad de adoptar nuevas formas de racionalización del trabajo, a partir de la implantación del modelo de desarrollo, alrededor de 1950; se produjo un intempestivo auge empresarial en Colombia que disparó la demanda por educación en estas áreas, y motivó una nueva división social del trabajo.

En 1958 con la realización del primer seminario de Administración Científica, se funda el Instituto Colombiano de Administración –INCOLDA– que dio como resultado la creación de la Carrera de Administración Industrial de la Facultad de Minas, ahora anexa a la Universidad Nacional, Seccional de Medellín. Se inaugura la primera facultad con el nombre de Ingeniería Industrial en la Universidad Industrial de Santander (UIS), cuyos profesores provenían en su mayoría de las carreras de Química e Ingeniería Química egresados de la misma universidad. En 1960 se crea en Medellín la Escuela de Administración, Finanzas y Tecnologías - EAFIT y se establece la carrera de Ingeniería Industrial en la Universidad de los Andes. De esta manera, el aparato universitario del país se ajustaba a los requerimientos de la industria, que venía aplicando los principios de racionalización del trabajo: la descripción de oficios, tiempos y movimientos del trabajador, medida precisa del costo de cada operación y establecimiento de estándares de trabajo e incentivos de producción.

Durante los años setenta a consecuencia del proyecto de cooperación técnica, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, que buscó dirigir la educación superior hacia lo ocupacional y técnico como base en el crecimiento económico, surge el aumento por la demanda de carreras que tenían que ver con la administración de la tecnología industrial (ingenierías especializadas), como fue el caso de la ingeniería industrial, con la administración y ‘racionalización’ de la economía del Estado y de la empresa privada (economía y afines), y con la búsqueda de respuestas a la demanda social por educación y por la solución de los problemas sociales derivados de la nueva forma de crecimiento económico.

Los procesos de racionalización que dieron origen a la carrera de Ingeniería Industrial en Colombia y luego los de diversificación que han marcado su transformación, permiten evidenciar las dificultades en la configuración de un campo de saber, claramente diferenciado de las demás ingenierías y aún de otras disciplinas como la administración de empresas o la economía, y justifican que sea válido preguntarse si ¿es posible pensar en que se haya dado o se pueda dar el proceso de consolidación de esta disciplina como campo de saber en Colombia?

El estado del arte adelantado, nos permite afirmar que en el país son escasos los estudios que desde una perspectiva histórica, analicen los procesos de surgimiento de la Ingeniería Industrial, desde su gestación, auge y estabilización; apenas se encuentran algunos artículos cortos que revisan aspectos particulares dentro de la historia del campo, como es el caso del trabajo de Carolina Giraldo (2004), quien analiza el desarrollo del programa de la Universidad de los Andes, y el trabajo de Yesid Pérez (2004) que se detiene en los procesos de surgimiento a partir del análisis que hace de la obra de Alberto Mayor.

En el caso de la ingeniería que fue reglamentada mediante la Ley 94 del 28 de octubre de 1937, como profesión en el país a nivel nacional, existen algunos estudios de tipo histórico lineal y de un enfoque analítico-descriptivo, tal es el caso del trabajo de Gabriel Poveda Ramos y el estudio de Jaime Torres y Luz Amanda Salazar (2002), que hacen énfasis en el desenvolvimiento histórico de la Ingeniería Civil a partir del desarrollo de la infraestructura y de la industria en Colombia.

Acontecimientos actuales como la Reforma a la Ley 30 de Educación Superior y la incursión en el Tratado de Libre Comercio, hacen pensar en el tipo de formación que queremos para nuestros ingenieros industriales, a partir de la reproducción de los modelos agenciados desde el mundo industrializado, o a partir de discursos alternos, resultado de la reflexión y conocimiento de las estructuras que están tras los procesos de configuración de la disciplina y que conllevarán, o bien a su consolidación, o a perpetuar su dependencia. Con este trabajo se intentará contribuir a la comprensión del papel del ingeniero industrial en el contexto económico y social del país; y a pensar si es posible “otro discurso” de los ingenieros industriales en Colombia, al margen del discurso hegemónico agenciado desde el primer mundo.

No se puede desconocer que uno de los acontecimientos decisivos en la estructuración de estos nuevos objetos discursivos, lo constituyó la aparición de la noción de modernidad en el momento mismo de consolidación del capitalismo y la aparición de la noción de *técnica* en el campo económico; Weber por ejemplo, enfatiza el valor de la técnica en la exaltación del espíritu capitalista de la Europa de finales del siglo XIX, mientras que Marx define el proceso de acumulación simple como la condición de existencia del capitalismo que caracterizó el mundo moderno y Touraine explica cómo la racionalidad objetiva de las ciencias fue reemplazada por la racionalidad instrumental sustentada en la técnica, y se constituyó en la base del capitalismo en las sociedades industriales.

En este punto de la discusión con la aparición de esta nueva racionalidad que sugiere una versión del mundo desde la única dimensión posible del mero destello, como si sólo pudiese reflejarse en sí mismo frente a un espejo, es que

arriba Herbert Marcuse, citado por (Masset, 1972, p.2-3), quien va más allá definiendo la sociedad industrial avanzada como “unidimensional” en tanto que las formas de organización que adopta persiguen únicamente la satisfacción de las necesidades individuales. El contraste entre necesidades satisfechas e insatisfechas, entre lo dado y lo posible, es fácilmente atenuado por un “conformismo generalizado” y cualquier disconformidad es calificada como “signo de neurosis”. De esto resulta una “nivelación de las clases sociales” en función de los bienes materiales que consumen y transmutándolo a nuestro contexto actual encontramos que, tanto el obrero como el patrón usan el mismo televisor, el mismo celular y utilizan el mismo operador de Internet. Según Marcuse (Masset, 1972, p.21-22), el hombre que se caracterizaba por ser “un haz de pulsaciones animales”, se transforma en un yo organizado gracias a la técnica: lucha por “lo que le es útil”, desarrolla la función de razón, adquiere la facultad de la memoria, la atención y el juicio, se vuelve sujeto consciente y pensante, sus deseos le dejan de pertenecer, porque son organizados por la sociedad. La mecanización transformó la libido, la focalizó para cumplir con las necesidades del trabajo y del rendimiento. La técnica propició la desaparición de la protesta por la aparición de un individuo aparentemente satisfecho.

Sin embargo, retomemos de nuevo a Touraine quien cuestiona el protagónico llamado que le ha sido endilgado a la técnica desconociendo por completo en este escenario de sociedad industrial a sus actores de carne y hueso:

Podemos pues esquematizar la modernidad del siguiente modo: la racionalidad instrumental es como una plataforma giratoria o eje, pero no constituye un principio que integre la modernidad. Esto muestra el error de todos aquellos que, sobre todo después de la escuela de Frankfurt (y con ella tanto como contra ella), han acusado a la sociedad industrial de no tener ningún otro principio de legitimación que no sea la técnica, y por lo tanto de ser tecnocrática. (...) ¿De qué sociedad concreta, de qué país se puede decir que ha estado gobernado por la tecnocracia? (...) El tema de la técnica triunfante no es más que un error de juicio de parte de aquellos que sólo ven en la modernidad el reemplazo de la razón objetiva por la razón subjetiva, sean de izquierda o de derecha. (...) El peligro de esta ideología consiste en que hace creer, que la sociedad moderna no es más que un campo de fuerzas del cual han quedado eliminados los actores, cuando en realidad la modernidad, en crisis o no, está llena de actores que proclaman sus convicciones, combaten a sus enemigos, invocan el renacimiento del pasado y la creación del futuro. (Touraine, 1969,147-148)

En este punto de la discusión conviene acudir a Althusser, con el objeto de reconfigurar el contenido de los conceptos dentro del momento histórico en que son pensados:

Como ha afirmado Louis Althusser, sin una crítica de los “conceptos inmediatos, en los que toda época piensa la historia que ella vive, se permanece

en el umbral de un verdadero conocimiento de la historia, prisionero de las ilusiones que éste produce en los hombres que la viven". (...) Los conceptos, aunque captan contenidos políticos y sociales, no son sólo indicadores sino al mismo tiempo son factores y elementos activos de un determinado contexto. Los conceptos no sólo recogen la experiencia sino, por las expectativas que crean, contribuyen a modelarla trazando el horizonte y los límites de la experiencia posible. En este sentido los conceptos emergen para dar significado a determinados hechos sociales, pero al mismo tiempo funcionan como catalizadores. (Anrup, 2011, p.40)

Para este análisis conviene hacer uso de Michael Foucault citado por (Tou-raine, 2000, p.164-165) desde el movimiento central de su pensamiento, que le otorgan toda su originalidad e influencia inmanentes, a partir del cual, él formula la idea de que es en la práctica misma durante el ejercicio del poder, que las categorías del poder central cada vez más se confunden, difuminándolo y encubriéndolo, de suerte que en la sociedad liberal moderna el poder se encuentra en todas partes y en ninguna, pero sobre todo que la organización social, lejos de estar regida por la racionalidad técnica, lo está por el ejercicio del poder.

Al respecto conviene mencionar nuevamente a Foucault cuando se vale del análisis del sexo y el deseo para proponer su tesis sobre el poder afirmando que:

[...] no habría que imaginar que el deseo está reprimido, por la buena razón de que la ley es constitutiva del deseo y de la carencia que lo instaura (...) el poder nada "puede" sobre el sexo y los placeres, salvo decirles no; si algo produce, son ausencias y lagunas; elide elementos, introduce discontinuidades, separa lo que está unido, traza fronteras. Sus efectos adquieren la forma general del límite y de la carencia. (...) Frente a un poder que es ley, el sujeto constituido como sujeto —que está "sujeto"— es el que obedece. A la homogeneidad formal del poder a lo largo de esas instancias, correspondería a aquel a quien constriñe —ya se trate del súbdito frente al monarca, del ciudadano frente al estado, del niño frente a los padres, del discípulo frente al maestro— la forma general de sumisión. Por un lado, poder legislador y, por el otro, sujeto obediente. (...) Me parece que por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen (...) los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales. (Foucault, 1998, p.99)

La condición de posibilidad del poder, en todo caso el punto de vista que permite volver inteligible su ejercicio, no debe ser buscado en la existencia

primera de un punto central, en un foco único de soberanía del cual irradian formas derivadas y descendientes; son los pedestales móviles de las relaciones de fuerzas los que sin cesar inducen, por su desigualdad, estados de poder –pero siempre locales e inestables. (Foucault, 1998, pp.101,112-113)

Con estas citas del Maestro Foucault, es posible aclarar y enriquecer la tesis de Marcuse acerca de la transformación de la sexualidad por culpa de la mecanización y de la tecnificación, y abrir las posibilidades hacia la comprensión de los procesos de mecanización como resultado de las diferentes estrategias de diversificación y jerarquización que toma el poder en tanto que relación de fuerzas homogenizantes de sumisión.

Esta cita deja abonado el terreno para abordar a Pierre Bourdieu, citado por (Anrup, 2011, p.168-169) dándole un significado aún más preciso al llamado ejercicio de poder, situándolo y visibilizándolo en todas las esferas de la sociedad, cuando propone re-definir el concepto totalizador de “poder” de forma más apropiada como *espacios de disposición*; o campos de fuerzas en el lenguaje Bourdieuano, ambas conceptualizaciones cuestionan el significado del poder como un ejercicio totalizador e indican más bien relaciones de disposición relativamente consolidadas. Más que “poder” y “dominio” tendríamos entonces, diferentes *grados de disposición*, o *posiciones dentro del campo de fuerzas*. Lo que significa, que el “poder” no es concebido como una propiedad, sino como una postura y que sus efectos son atribuidos a *estrategias* o maniobras tácticas en el *ejercicio de disposición* que consiste en relacionar fuerzas, recursos, espacios para la obtención de objetivos o *capitales*.

Otros estudios como los de Adolfo Vásquez (2007) hacen un análisis de la propuesta arqueológica foucaultiana que al delimitar los márgenes, los bordes, lo excluido del discurso, lo que el historiador no ha utilizado, permite ver las fisuras y los problemas en la constitución de las ciencias humanas y develar su *racionalidad instrumental* como propuesta de ilustración y como práctica de esclavitud. Esta racionalidad conlleva a Foucault a situar la conformación de los sujetos en los dispositivos de poder/saber, en las técnicas de dominación y en una detallada consideración del individuo moderno como producto de una multiplicidad de técnicas individualizantes, divisorias, de sujeción-subjetivación, cuestiones tradicionalmente ignoradas por la perspectiva macro-teórica de la ciencia social crítica. A renglón seguido conviene retomar a (Touraine, 2000) quien continúa su tesis, acerca de la mirada reduccionista como uno de los efectos más funestos del tecnocracismo en la modernidad, avizorando el tremendo peligro que conlleva esta visión:

En una forma más limitada, esta ideología ha nutrido un determinismo tecnológico que con frecuencia se infiltró detrás de la expresión “sociedad industrial”, como si la técnica determinara la división profesional, y sobre todo

la división social del trabajo, y la sociedad fuera sólo una vasta empresa. (...) Me temo que ese pensamiento ceda demasiado fácilmente a la tentación posmoderna, tan visible en la escuela de Frankfurt, de reducir la modernidad a la técnica, como si los actores sociales, sus relaciones de poder y sus orientaciones culturales se disolvieran en el mar de las técnicas (p.147-148).

El estudio de Vásquez, plantea también que el análisis Foucaultiano, permite contrastar como en el estudio de la acción comunicativa de Habermas, existe una minusvaloración de elementos decisivos para el análisis de las relaciones de poder modernas:

[...] que seguramente Habermas, en razón de sus lealtades a las teorías del “speech-act” de Austin y Searle, les atribuye un carácter en exceso idealista y descorporizado, desatendiendo el efecto de la administración de los cuerpos en las relaciones de poder de la sociedad moderna, cuando esto podría constituir un enriquecimiento de perspectiva a las teorías de la comunicación. (Vásquez, 2007)

Aprendizaje Afectivamente Crítico

Este concepto del Aprendizaje Afectivamente Crítico (AAC) construido por la autora, deviene del ensamblaje de las diversas corrientes estructuralistas anteriormente expuestas y se soporta principalmente en la tesis de Berger y Luckman (1998), respecto a que el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad, en dicho proceso el punto de partida lo constituye la internalización, entendida como la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven *subjetivamente significativos para mí*, luego de semejante afirmación contundente, me permitiré a continuación presentar la siguiente cita de Giroux (2003):

En vez de enseñar al pueblo norteamericano a comprender el mundo de manera holística como una red de interconexiones, se lo induce a abordar los problemas como si existieran aislados, apartados de las fuerzas sociales y políticas que les dan significado. La falla central de este modo de pensar es que genera una forma de visión con anteojeras en la que sólo un pequeño segmento de la realidad social está expuesto a examen. Más importante: omite cuestionar las estructuras económicas, políticas y sociales que moldean nuestra vida diaria. Divorciadas de la historia, esas estructuras parecen haber adquirido naturalmente su carácter actual, en vez de haber sido construidas por intereses históricamente específicos. (p.37)

Que me sirvió de pretexto en la construcción de posibles discursos de resistencia desde la práctica pedagógica con los estudiantes de ingeniería, entendida

esta práctica como procesos de aprendizaje, de entendimiento, de interacción mutua o conocimiento, la cual, desde el punto de vista de Habermas, podría ser abordada desde la *racionalidad comunicativa* con miras a la configuración de una posible racionalidad subjetiva, en la que, a diferencia de la racionalidad meramente instrumental, el sujeto abandona la esfera individual y sitúa el foco de la acción en la cooperación con otros sujetos. Según esta visión, los actores, movidos por la acción comunicativa, no persiguen la consecución de un fin egoísta sino que aspiran a coordinarse a través de actos de entendimiento, llamados en este texto "*interacciones afectivas*" que aseguren que los sujetos, mediante acciones de afectación mutua, de afecto, trasciendan la naturaleza unívoca hacia un mundo regido por el lenguaje, del orden interpretativo y simbólico. Estas interacciones afectivas se configuran desde el reconocimiento de las carencias que tiene el sujeto que demanda afecto de los otros, pero también desde el reconocimiento por parte de ese sujeto demandante de afecto, de las carencias y diferencias que tienen los otros.

Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante –el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa, discursiva, disertadora*. (...) Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean vistos valores o sujeto -el que narra- y los objetos pacientes, oyentes –los educandos. (...) Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la narración es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar. (...) Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es "llenar" a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la realidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones la palabra, se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla. (Freire, 1987, pp.71-95)

La anterior afirmación bien podríamos decir que proviene de la segunda tesis que en su momento presentase (Habermas, 1993) en su muy conocido texto:

Pero los intereses histórico-naturales, a los que reducimos los intereses que guían al conocimiento, proceden a la par de la naturaleza y de la ruptura cultural con la naturaleza. Junto con el momento de imposición del instinto natural incorporan el momento de la emancipación respecto de la coerción de la naturaleza. Ya al interés de la auto-conservación, que parece ser algo

tan natural, corresponde un sistema social, que compensa las deficiencias del equipo orgánico del hombre y asegura su existencia histórica contra una naturaleza que amenaza desde el exterior.(...) Por ello los procesos de conocimiento, que están inextricablemente vinculados a la formación de la sociedad, no pueden funcionar sólo como medio de reproducción de la vida: en la misma medida determinan ellos las definiciones de esta vida. La aparentemente desnuda supervivencia es siempre una magnitud histórica; pues se la mide por aquello a lo que una sociedad aspira como una vida buena. Mi segunda tesis por tanto, dice: el conocer es instrumento de la auto-conservación en la medida misma en que trasciende a la mera auto-conservación. (p. 174-175)

La anterior afirmación se deriva principalmente del análisis del mismo texto que sobre las posibilidades de percepción de la realidad, escribiera desde la construcción de un conocimiento a partir de intereses guiados por la capacidad de información, de interpretación y de análisis que pueda adelantar un grupo o comunidad a través del diálogo auto-reflexivo de forma tal que posibilite su autodeterminación y emancipación:

Los puntos de vista específicos desde los cuales concebimos necesaria y trascendentalmente la realidad establecen tres categorías de posible saber: informaciones, que amplían nuestra potencia de dominio técnico; interpretaciones, que hacen posible una orientación de la acción bajo tradiciones comunes; y análisis, que emancipan a la conciencia respecto de fuerzas hipostasiadas. Estos puntos de vista dimanen del nexo de intereses de una especie que está por naturaleza vinculada a determinados medios de socialización; al trabajo, al lenguaje y a la dominación. (...) Mi tercera tesis, por tanto, reza: los intereses que guían al conocimiento se constituyen en el medio o elemento del trabajo, el lenguaje y la dominación (...) Por eso mi cuarta tesis se enuncia así: En la fuerza de la auto reflexión el conocimiento y el interés son uno. Y, sin embargo, sólo en una sociedad emancipada, que hubiera conseguido la autonomía de todos sus miembros, se desplegaría la comunicación hacia un diálogo, libre de dominación, de todos con todos, en el que nosotros vemos siempre el paradigma de la recíprocamente constituida identidad del yo como también la idea del verdadero consenso. (Habermas, 1993, p. 174-175)

Dichas tesis, que enunciara en su momento, devienen del análisis adelantado a partir de la clasificación que hiciera de las ciencias:

Las ciencias empírico-analíticas desarrollan sus teorías en una auto-comprensión que instaura sin violencia una continuidad con los comienzos del pensar filosófico: éste y aquellas se comprometen a una actitud teórica, que libera de la conexión dogmática y de la enojosa influencia de los intereses naturales de la vida; y coinciden en el propósito cosmológico de describir teóricamente el universo en su ordenación conforme a leyes, tal y como es. En cambio, las ciencias histórico-hermenéuticas, cuyo ámbito de las cosas precederas y del

mero opinar, no se dejan en igual medida reducir sin violencia a esta tradición: no tienen nada que ver con la cosmología. Pero, de conformidad con el modelo de las ciencias naturales, también ellas se forjan una conciencia científicista. (Habermas, 1993, p. 176)

La conformación de los campos sociales específicos de cada disciplina de saber o profesión, como el de la ingeniería industrial sirven para dar cuenta del grado de inculcación o durabilidad de un habitus específico, producido en los procesos de disciplinamiento o reproducción, llevados a cabo en el espacio social universitario. O dicho de otra forma, las condiciones y características que favorecen el surgimiento de los procesos de reproducción, por las discursividades que crea, se convierten también en las condiciones de posibilidad del campo social disciplinar.

Las ciencias de la acción sistemáticas –a saber, economía, sociología y política- tienen como meta, al igual que las ciencias empírico-analíticas de la naturaleza, la producción de saber nomológico. Una ciencia social crítica no se contenta obviamente con esto. Se esfuerza por examinar cuándo las proposiciones teóricas captan legalidades invariantes de acción social y cuándo captan relaciones de dependencia, ideológicamente fijadas, pero en principio susceptibles de cambio. (...) Por la experiencia diaria sabemos que las ideas sirven bien a menudo para enmascarar con pretextos legitimadores los motivos reales de nuestras acciones. (Habermas, 1993, p. 166)

Y a renglón seguido afirma, develando, a su vez permitiendo desmitificar la tradición científicista de occidente, tan bien acogida por las corrientes modernizadoras de finales del siglo XX, dada su sólida construcción y reglaje discursivo.

[...] si la teoría, en el sentido de la gran tradición, incidió en la vida, es porque fingió haber descubierto en el orden cósmico una conexión ideal del mundo; lo cual quiere decir: también el prototipo para la ordenación del mundo humano. (...) la teoría no quedaba instalada en la cultura por haber emancipado al conocimiento respecto del interés, sino, inversamente, por tener que agradecer al encubrimiento de su propio interés una fuerza pseudonormativa. (Habermas, 1993, p. 166)

El ambicioso objetivo de hacer uso tanto de Foucault como de Habermas dentro de la presente propuesta, obligaron a abordar el trabajo que sobre el campo intelectual de la educación en Colombia adelantó Mario Díaz Villa (1993), quien valiéndose de la observación de los cambios y rupturas en el planteamiento de los discursos tanto instrumentales como regulativos del campo educativo en Colombia, logra dar cuenta de las tendencias teóricas y prácticas sufridas por dicho campo, así como también permite evidenciar discursos alternativos posibles.

Desde esta búsqueda, resulta bastante conveniente y propicio en la construcción de nuevos discursos, desde la diferencia, el reconocer las:

[...] tendencias pedagógicas de tipo tecno-instrumental, gerencial, humanista-conservadoras y la pedagogía para el control, que propenden por viabilizar proyectos de formación para la adaptación, la integración y la movilidad social, desde la lógica de la compensación de desigualdades y contenedora de conflictos para unos sujetos que se pretende sean “asistidos, integrados e incorporados” Pedagogías que se sostienen desde discursos anclados en la calidad, competencias, estándares; discursos sobre la tolerancia, el fundamentalismo, el escepticismo y el relativismo ético. (Ortega, 2009, p. 11)

El “*Aprendizaje Afectivamente Crítico*” (AAC), resultado de interacciones afectivas reales y consientes, surge del intento de reconciliación entre diversas vertientes del pensamiento filosófico y social del momento, desde el reconocimiento de ese individuo moderno producto de esa multiplicidad de técnicas individualizantes, divisorias, de sujeción-subjetivación, ampliamente analizado por Foucault, el *ejercicio de disposición* que consiste en relacionar fuerzas, recursos, espacios para la obtención de objetivos o *capitales*, según Bourdieu, pero también desde la idea de Habermas de propiciar una sociedad emancipada, que hubiera conseguido la autonomía de todos sus miembros, a partir de la comunicación, del diálogo libre de dominación, de todos con todos, en el que sea posible visualizar la recíprocamente constituida identidad del yo y la idea del verdadero consenso, se propone como una “alternativa de expresión desde la resistencia, la indignación, la afirmación y el compromiso de maestros, estudiantes e investigadores hacia la construcción de vínculos sociales desde las diferencias y desigualdades” (Ortega, 2009, p. 11).

Ya que como decía (Freire, 2006, p.53-54), “una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica (...) es defender una práctica docente en la que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se haga de forma fría, mecánica y falsamente neutra”.

El optar en la práctica docente, por discursos desde la diferencia, abordada desde las condiciones de desigualdad y exclusión asumidas, apartándose completamente de las visiones que promueven la conformidad, la impotencia y la resignación, y que validan toda una política de subordinados como aceptable. Un aprendizaje asumido desde la praxis dialógica con los excluidos, con otras culturas, con diversas prácticas históricas y sociales, con diferentes formas de subjetividad, supone prácticas reflexivas que valoren las potencialidades, necesidades y deseos más profundos de esas otras expresiones culturales. Se convierten en objetivos deseables en la educación de ingenieros.

Resultados

Atendiendo a la necesidad de propender por una educación a partir de la construcción de vínculos sociales, desde las diferencias y desigualdades, que no ignore el efecto de la administración de los cuerpos en las relaciones de poder de la sociedad moderna, dentro de la práctica docente, surge la propuesta del « aprendizaje afectivamente crítico », a partir de la aplicación de diversos recursos didácticos, expuestos a continuación:

Fue de esta manera como durante el segundo semestre del año 2012, se inició todo este proceso de experimentación con los estudiantes, obteniendo unos resultados bastante esclarecedores respecto a cómo ellos asumen o por el contrario evaden esa búsqueda de interacciones afectivas en la construcción de identidades y sujetos sociales dentro de sus procesos de aprendizaje. Se inició la experiencia en todos los cursos dirigidos por la autora, algunos de los cuales eran muy instrumentales como costos y un curso de producción para los administradores de empresas, otros daban la posibilidad de ampliar los contenidos, como, electiva disciplinar y tecnológica, introducción a la ingeniería industrial y gestión empresarial básica. A través de lecturas y documentales, sobre el modelo de desarrollo y modernización que dio origen a la ingeniería en Colombia, paralelo a los contenidos temáticos de cada disciplina, se logró un proceso de sensibilización en la mayoría de los estudiantes.

Posteriormente, por grupos, ellos empezaron a asumir sus propias posturas frente a los diferentes temas de las asignaturas. Así fue como durante esta etapa, diferentes grupos en todos los cursos, con la ayuda de diversos recursos como videos o juegos, hicieron análisis muy completos sobre varios aspectos y fenómenos de la crisis económica y política en la sociedad, tales como, el extractivismo, la externalización de costos, el consumismo y la falta de sostenibilidad en los proyectos de ingeniería.

Hubo temáticas tan interesantes como que el grupo encargado de analizar el “pensamiento empresarial” en el curso de gestión empresarial básica, se valió de dos documentales, uno, “La Historia de las cosas”, para poner en tela de juicio el papel de la industria y el empresario en los sistemas productivos. Y el otro, a partir de algunos apartes de la “Educación Prohibida”, hacer un cuestionamiento a las lógicas de la escuela moderna, fundamentadas en los principios de la producción en masa, como responsables de todo el pensamiento occidental moderno, tan alejado del objetivo primordial que debía prevalecer en todo tipo de educación:

[...] el desarrollo de una educación integral centrada en el amor, el respeto, la libertad y el aprendizaje. Desarrollo del que valga rescatar el difícil e irrenunciable reto de una educación cada vez más lúdica –que no requiere que

el profesor se convierta en un payaso, que más bien implica poner en práctica las bondades pedagógicas de la compleja y seria noción de juego– (Cubillos, 2012)

A raíz de esta propuesta, se hizo uso de estos documentales en todos los cursos para motivar diversos análisis, uno de los cuales llevó a los estudiantes del curso de costos, a incorporar el concepto de “externalización de los costos de producción”, que hasta el momento no se había tenido en cuenta en el estudio de la formación de los costos de fabricación de los productos, poniendo en evidencia el alejamiento que hay entre la teoría que se imparte en las aulas y la realidad.

Se dieron igualmente discusiones al interior de los cursos, acerca de la problematización de las cuestiones planteadas en los documentales, hubo polarización entre los grupos muy encadenados aún en las pedagogías para el control, ancladas en la figura paternalista del “profesor sabelotodo”, que validan el premio y el castigo, como formas de “evaluación” fundamentadas en el miedo. Y otros intentando asumir posturas más liberales, pero con mucho temor y desasosiego, al sentir que probablemente era el único espacio donde “se les permitiera” expresarse de esa manera.

Durante este ejercicio llegaron diferentes fuentes documentales entregadas por los estudiantes en las diferentes discusiones de la clase, los cuales fueron redistribuidos como recursos de análisis en los demás cursos. De esta manera, se analizó la situación del Quimbo Huila, tras el desalojo promovido por el gobierno central para la construcción de la represa del mismo nombre en Agosto de 2012, en Gestión Empresarial, Introducción a la Ingeniería Industrial y Producción, se planteó como un problema de gestión ambiental y se cuestionó la sostenibilidad de este tipo de proyectos, en Costos se analizó el factor beneficio-costos social de este tipo de negocios. Y en la Electiva Disciplinar y Tecnológica se abordó desde la problemática social, ambiental y de gobernabilidad generadas a partir del extractivismo, como parte del análisis de los sistemas complejos, cuyas dinámicas no es preciso atenuar y menos contener, sino más bien, tomar partido, desde posturas críticas. En este mismo sentido, otro recurso importante que surgió dentro del análisis en las diferentes asignaturas fue la película “The Corporation”.

Como etapa final dentro de los cursos, estaba previsto presentar un proyecto que integrara los temas vistos en la clase desde una perspectiva social y sostenible. En esta etapa fue satisfactorio encontrar muy buenas propuestas, desde proyectos de agricultura urbana, gestión social con las comunidades de vendedores formales e informales tanto de la Candelaria como de diferentes sectores de Bogotá, defensa y protección del espacio público, hasta los relatos e historias de vida tanto de los estudiantes, como de sus abuelos, de sus pa-

rientes desplazados del campo, comerciantes y empresarios vecinos, pasando también por entrevistas a los trabajadores y empleados de la Universidad. Algunos estudiantes analizaron la labor de las instituciones distritales desde los diferentes puntos de vista de sus actores.

Análisis de resultados y conclusiones

Esta sociedad productivista-consumista en la que nos hemos desenvuelto, luego de la Revolución Industrial ha motivado la configuración de grupos económicos que compiten por la explotación de recursos y la posesión de grandes capitales para resguardar y consolidar su situación de poder, transformando el panorama geopolítico actual en: Un gran número de países con gran cantidad de recursos naturales, con una población desplazada del campo a la ciudad, esto para facilitar la extracción de sus recursos y para generar mano de obra disponible. Dicha situación ha sido agenciada por unos pocos países productores de alta tecnología dedicada a la fabricación de grandes cantidades de bienes de consumo masivo los cuales son comercializados alrededor del mundo a muy bajos precios.

Este fenómeno del productivismo-consumismo también ha desencadenado a nivel mundial, varios procesos como la consolidación de inmensas masas de población homogéneas de clase media altamente consumista, generalmente concentrada en las grandes ciudades disponible para producir-consumir y de esta manera garantizar su estatus social.

Dicho fenómeno ha desencadenado varios problemas que cuestionan fuertemente a los países industrializados, por la manera excesiva en que fue implantada dicho modelo extractivista, despertado la conciencia e indignación de todos los sectores a nivel mundial. Los cambios climáticos resultado de la polución ambiental y las crisis económicas desencadenadas permiten definir varios aspectos:

1. El modelo económico productivista-extractivista-consumista ha fracasado, si bien es cierto que la clase media cada día lucha más por mantener su estatus social, la inversión estatal y la deuda global ha resultado mucho más alta de lo calculado y ha determinado que los “estados fuertes” se desmoronen.
2. La informatización de procesos dentro de la actual Revolución del Conocimiento o Capitalismo Cognitivo amenaza la desaparición del 40% de empleos en los cuales la mayoría de tareas son repetitivas y por tanto automatizables.
3. Los cambios climáticos y los fenómenos de violencia generados por el enfrentamiento de diferentes grupos en la defensa de sus intereses despierta la conciencia de todos los sectores, hacia la necesidad de cambios contundentes, en los estilos de producir y consumir.

4. La sociedad entera reclama igualdad, inclusión y respeto, no sólo como conglomeración humana, sino como resultante de las posibilidades de interacción con el medio ambiente, en las mejores condiciones.

El uso cada vez más frecuente del automóvil compartido, los alberges juveniles y el alojamiento en tiempo compartido para realizar turismo alrededor del mundo, ponen sobre la mesa y le dan un nuevo esplendor a antiguos conceptos ampliamente estudiados por Marx como el del *valor de uso de un bien*, anteponiéndolo al del valor de cambio de un bien, fundamental dentro de la escuela económica clásica que se constituyó en la base de las políticas expansionistas actuales. El valor de cambio es el valor pagado para poder hacer uso del bien. El valor de uso de los bienes en una sociedad, en cambio, está definido por la capacidad que tenga el bien de satisfacer una necesidad. Con base en esta lógica, el agua potable y el aire no polucionado tiene un mayor valor de uso que un teléfono celular, luego una sociedad debería dedicar todos sus esfuerzos y *trabajo productivo* en preservar y garantizar el acceso libre a dichos bienes en una sociedad.

La desmaterialización de la actividad de producción de bienes de consumo masivo y su reemplazo por la producción de bienes modulares, durables, con ciclos de vida largo y cerrados, reciclables, serían una respuesta importante al problema ecológico y ambiental.

Las políticas expansionistas estimulan la producción de bienes de manera indiscriminada, es decir sin un valor de uso importante, bajo el simple criterio de si existe un valor de cambio para dicho bien, si existe un mercado que esté dispuesto a pagar un precio que el. La desmaterialización de bienes reduce los precios que el consumidor esta dispuesto a pagar, reduciendo la propensión al consumo y desestimulando la producción indiscriminada e irracional de bienes innecesarios o suntuarios. Esto disminuiría la plusvalía global que la sociedad en su conjunto ha venido pagando todos estos años y sobre la cual se han constituido los grandes emporios transnacionales de la actualidad.

Estos aspectos revelan una clase media a nivel mundial saturada por la incursión global de los mass-media y el big data en la presente Revolución del Conocimiento, claramente debilitada, desesperanzada y escéptica, al no lograr percibir estados fuertes capaces de garantizarle bienestar y estabilidad futura a las generaciones actuales y a las venideras. Procesos como la automatización de procesos y la disminución de la demanda global generada por el desempleo, que se traducen en una baja de los ingresos de la población, hacen relevante la adopción de modelos económicos diferentes.

En tales condiciones, modelos como el de la *Economía basada en el uso compartido de bienes* en la que, lo que se paga es el derecho a la utilización del bien y no el bien en sí, se constituyen en una alternativa interesante no sólo

para desmotivar a los productores de bienes de consumo masivo, sino por su potencial de organización y cohesión social tales que favorezcan ambientes de solidaridad y cooperación entre los individuos en una sociedad.

Se pasaría de una industria de bienes altamente perecederos a una de bienes duraderos, un ejemplo palpable es el de la construcción (Building Life Management), una rama del (Product Life Management), que establece las ventajas económicas, culturales y patrimoniales de construir edificios robustos y durables, ya que los ciclos de vida largos abren la posibilidad de cambio de utilización durante su tiempo de uso, por ejemplo una bodega podría después convertirse en oficinas y después en apartamentos. Adicionalmente la utilización de materiales reciclables en su construcción constituye un proceso de ciclo cerrado favorable al medio ambiente.

Si bien es cierto que la conformación de los campos sociales específicos de cada disciplina de saber o profesión, como el de la ingeniería industrial es resultado del grado de inculcación o durabilidad de un habitus específico, producido en los procesos de disciplinamiento o reproducción, llevados a cabo en el espacio social universitario. También es cierto que dichos campos son resultado de procesos de aprendizaje a nivel de grupos, ya no a nivel individual, comunidades que se ponen de acuerdo a través de actos de entendimiento, llamados en el presente texto “Aprendizajes Afectivamente Críticos”, como alternativa de expresión desde la resistencia, la indignación, la afirmación y el compromiso de maestros, estudiantes e investigadores hacia la construcción de vínculos sociales desde las diferencias y desigualdades.

La condición de posibilidad de un campo de saber es la formación de los habitus propios de una disciplina, como resultado de procesos de aprendizaje ya no a nivel individual sino a nivel de grupos, comunidades que se ponen de acuerdo a través de actos de entendimiento, es decir, de la mutua afectación entre el entorno y el sujeto, denominadas en el presente texto “interacciones afectivas”.

El análisis de Marcuse y al parecer de la Escuela de Frankfurt se queda corto al pretender desconocer en su análisis a los diferentes actores sociales presentes en todo el proceso de modernización, actores vivos, que se movilizan, que convocan, invocan, discuten y relacionan fuerzas, recursos y espacios para la obtención de los diferentes capitales sociales y simbólicos en el ejercicio de poder, el mismo poder que se encuentra en todas partes y en ninguna, porque normaliza a través de la homogenización de los usos mediante la individualización del sujeto y su subjetividad, haciendo que la práctica social se confunda con el ejercicio mismo del poder. Otro aspecto determinante durante la realización del ejercicio fue el de adelantar una crítica de los conceptos para pensar la historia a partir de una lectura de estos, ya no sólo como factores indicativos

que pueden emerger para darle significado a una situación sino también como elementos constitutivos de la misma.

El objeto discursivo del crecimiento y desarrollo económico esta soportado en los mismos principios de racionalidad económica que motivaron el surgimiento de la ingeniería industrial como disciplina de saber, por ello se constituyen en condiciones de existencia del campo y los procesos de subjetivación por parte de los agentes del campo, de dichos enunciados se convierten en su condición de posibilidad.

[...] el enunciado: éste, tiene un «objeto discursivo» que no consiste en modo alguno en un estado de cosas al que hace referencia, sino que deriva, por el contrario, del propio enunciado. Es un objeto derivado que se define precisamente en él límite de las líneas de variación del enunciado como función primitiva.(Deleuze, 1987, p.34.)

(Deleuze, 1987, p.18) hace del análisis foucaultiano de la subjetividad en sus últimos textos “como un tercer dominio, derivado del poder y el saber, pero independiente, un tercer dominio que es tanto condición de posibilidad del pensar como del resistir.”

Que permite pensar que de otro lado si la condición de existencia del campo de la ingeniería industrial como disciplina de saber es la posibilidad de construir sujetos en el dominio enunciativo del discurso del desarrollo, existe también la posibilidad de potenciar sujetos para la resistencia a dicho dominio enunciativo. Y la pregunta sería entonces cómo resistir, si ya es muy claro que las teorías de crecimiento económico entraron en crisis al desconocer a los directos afectados del desarrollo, no bastaría simplemente con involucrarlos ahora, sino en repensar los objetos mismos de enunciación: ¿son realmente los principios de eficiencia y productividad económica, productivos?, ¿qué es ser productivo, y para quién, en un momento dado y en otro no?.

El problema de adoptar una aproximación puramente estratégica consiste en que se corre el riesgo de caer en lo que se podría caracterizar como un sentido mercenario de la ingeniería; es decir, aquél desde el cual los ingenieros utilizan inteligentemente —o tal vez astutamente— su juicio para tomar las mejores decisiones de diseño de sistemas para lograr un fin que es contratado por el mejor postor, y sin preguntarse por el fin en sí mismo (Mejía, 2009, p.5-6).

Este tipo de propuesta como la de promover el Aprendizaje Afectivamente Crítico (AAC) resultaría bastante conveniente. Aprovechando este esquema, puede decirse que un ingeniero crítico, por un lado identifica tanto los clientes, propósitos, supuestos normativos y concepciones generales que se manifiestan en diferentes diseños de ingeniería, como aquéllos que no se manifiestan allí y que por lo tanto han sido excluidos.

En esta medida, si bien es cierto que es deseable desde el punto de vista pedagógico que los estudiantes desarrollen unas ciertas capacidades que les permitan regular su propio aprendizaje, como se deduce de los postulados propuestos por las agencias internacionales, también es cierto, como lo expone Mejía (2012), que:

[...] limitar este ideal educativo a la relación de un individuo con su actividad no puede ser menos que riesgoso, porque se trata de un tipo de autonomía centrada en los medios para alcanzar un fin, lo cual nos hace vulnerables frente a los intentos de manipulación de parte de los grandes agentes económicos para satisfacer sus demandas en cuanto al funcionamiento del sistema.

Este tipo de aprendizaje que al “no poner en consideración las diferentes construcciones de sentido que pueden emerger en una misma situación, sino que está enfocado en un solo sentido orientado por la eficiencia y la eficacia”, hace que “nuestros sentidos en la vida siempre estén determinados por otros, y nunca podamos efectivamente ser libres”(Mejía, 2012).

De esta manera pensar en una “Otra Universidad” o en la *Universidad Alternativa* propuesta ya desde el 2003 por las comunidades del Chocó de la *Red de Comunidades en Resistencia* formada también por comunidades indígenas, negras y campesinas, en la cual se compartan los saberes generados en la resistencia, cuya visión apunte a la concepción de una nueva realidad, un imaginario alternativo, que busque crear un nuevo Estado, una sociedad no de consumo ni de capitalismo, una sociedad basada en la solidaridad y en el derecho de los pueblos, podría ser posible.

Bibliografía

Anrup, R. (2011). *Antígona y Creonte. Rebeldía y Estado en Colombia*. Ediciones B. Colombia.

Atcon, R. (1978). *El plan básico*. La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina. Ediciones Alcaraván. Bogotá.

Berger, P. y Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. Buenos Aires.

Bourdieu, P. y PASSERON J. (2001). *La Reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid -España, Editorial Popular.

Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Ediciones Península.

Cubillos, J. (2012). *La educación prohibida*. Consultado el 25 de Diciembre de 2012, en: <http://www.elespectador.com/opinion/columna-370346-educacion-prohibida>.

- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Paidós. México.
- Díaz Villa, M. (1993). *El Campo Intelectual de la Educación en Colombia*. Universidad del Valle. Cali.
- Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá, Colombia, Editorial norma.
- Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas Jurídicas*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la Sexualidad*. 1-La voluntad del saber. Vigésimo quinta edición en español. Siglo XXI editores. México.
- Freire, P. (1987). *La Pedagogía del oprimido*, México, Editorial Siglo XXI, trigésima sexta edición.
- Freire P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid. Ediciones Morata.
- Giraldo, C. (2004). *Ingeniería Industrial: Entre las ciencias exactas y las ciencias sociales*. Documentos CESO No 72(Ediciones Uniandes), p.7-19.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y Política de la esperanza*. Teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica. Colección Educación Agenda Educativa. Amorrortu Editores. 1era edición.
- Gómez, M. (1990). *Teoría crítica y educación*. En: argumentos 24/25 26/27. Cientifismo modernidad Educación. Sep. -Dic. Fundación Editorial Argumentos. Bogotá. pp.105-150
- Habermas, J. (1993). *Ciencia y Técnica como Ideología*. México, D.F. REI. pp.158-181
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela contemporánea: Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá, Colombia, Anthropos Editorial.
- Méndez, R. (1997). *Geografía económica*. La lógica espacial del capitalismo global, Barcelona, España, Editorial Ariel.
- Masset, P. (1972). *El pensamiento de Marcuse*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Mayor, A. (1989). *Ética, trabajo y productividad en Antioquia: una interpretación sociológica sobre la influencia de la Escuela Nacional de Minas en la vida, costumbres e industrialización regionales* Bogotá, Tercer Mundo Editores.
- Mejía A. (2009). *Tres esferas de acción del pensamiento crítico en ingeniería*. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 49/3 – 25 de abril de 2009. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). p 5-6
- Mejía A. et ál (2012). *La autonomía como propósito educativo. ¿De qué estamos hablando?*. Consultado el 21 de Diciembre de 2012. en: http://cife.uniandes.edu.co/images/PonenciasPE/la_autonomia_como_proposito_educativo.pdf.
- Ortega, P. et al. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Editorial El Bicho. Bogotá. Colombia.

Torres, J. y Salazar, L. (2002). *Introducción a la historia de la ingeniería y de la educación en Colombia*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Touraine, A. (1969). *La Sociedad post-industrial*. Ediciones Ariel.

Touraine. (1994). *Crítica de la Modernidad*. Buenos Aires, Argentina, Fondo de cultura económico.

Pérez, Y. (2004). Encuentro Nacional: *La Ingeniería Industrial que Colombia necesita para el siglo XXI*. Bogotá, 19 y 20 de febrero de 2004. Universidad Javeriana.

Pradilla E. y Márquez, L. (2004). «Estancamiento económico, desindustrialización y terciarización informal en la Ciudad de México, 1980-2003, y potencial de cambio», en Ana Clara Torres Ribeiro, Hermes Magalhaes Tavares, Jorge Natal y Roselia Piquet, orgs., *Globalizacao e territorio. Ajustes periféricos*, Río de Janeiro, Edicoes Arquímedes.

Quintero, L. (2004). *La profesión de la ingeniería industrial en Colombia* Encuentro nacional: La ingeniería industrial que Colombia necesita para el siglo XXI (2004 feb.19-20) Bogotá, Javegraf.

Rodríguez, L. (2011). *El campo de la ingeniería industrial en Colombia*. Revista Clepsidra No. 12. Facultad de Ingeniería Universidad Autónoma de Colombia. Bogotá. p.43 – 65.

Rodríguez, L. (2012). *Desarrollo de Aprendizajes Afectivamente Críticos (AAC) en ingeniería*. Revista Clepsidra No. 15. Facultad de Ingeniería Universidad Autónoma de Colombia Bogotá. p.99 – 111.

Rodríguez, L. (2012). *Algunos cuestionamientos a la enseñanza de Ingeniería Industrial en Colombia*. Revista Científica Cuadernos de Administración de la Universidad del Valle. Vol. 28 No. 48, p. 91-103.

Rodríguez, M. (1989). *El ciudadano de gris en la sociedad contemporánea*. Una Filosofía Social en Sentido Kantiano. Fondo editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rodríguez, M. (2010). *Foucault: Fantasmas del neoliberalismo*. La deconstrucción de la filosofía política moderna. Utopía textos. Popayán. Colombia. p. 128.

UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. *La educación superior en el siglo XXI*. Visión y acción. Informe Final. París.

Vásquez, A. (2007). *Habermas: el discurso filosófico de la modernidad y la crítica a Foucault*. En Revista de Ciencias Sociales, Facultad de Derecho, Universidad de Valparaíso. Consultado el 12/10/10 en: <http://www.observacionesfilosoficas.net/foucaultsloterdijk-aproximaciones.htm>

Vásquez. F. (2002). *Pierre Bourdieu*. La sociología como crítica de la razón. Ediciones de intervención cultural. España.

IV. EDUCACIÓN SUPERIOR

Carlos Alberto Molina Gómez

Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación

DIE - UPN

Introducción

Este capítulo hace parte del proyecto de tesis doctoral titulado “Universidad: dirección global, gestión local”, el cual propone como problema de investigación “las relaciones de poder que atraviesan y recorren el conjunto del cuerpo social de la universidad para su dirección” desde la línea argumentativa de Michel Foucault sobre la malla de poderes y los dispositivos englobados en la gubernamentalidad biopolítica y con el principio diagramático como enfoque metodológico. De ahí que la hipótesis “Diagrama managerial” describa cómo relaciones de diferente naturaleza que siguen varias direcciones y urgencias (propósitos específicos) en un determinado momento histórico posibilitan la emergencia de prácticas de dirección de la universidad. Prácticas de dirección como administración de la vida que dispone, determina, ordena, regula flujos de poderes⁴² dentro de y entre ámbitos de la vida cotidiana. La tesis sugiere que gracias a dicho “Diagrama managerial” se cruzan en ámbitos de la vida cotidiana subjetividades y aparatajes industriales, financieros, comerciales, de comunicación, informacionales y educativos. Así, la dirección de la universidad no se explica solamente desde el continuismo de la política en la vida (explicación continuista de la historia), o desde el imperialismo (exportación), o desde el totalitarismo del mercado sobre la vida sino también desde el “Diagrama managerial” que abarca toda la vida cotidiana. “Diagrama managerial” en tanto es “matrix”. Son múltiples, singulares, dispersos, cotidianos y no pre-
visibles flujos de poderes como dirección de la universidad.

Punto de partida

La universidad pública de Cartagena (Colombia) maneja dos portafolios de servicios. Reparte uno entre los estudiantes de grado 11 en los colegios de la Costa y el otro es un portafolio de servicios, en el que la universidad ofrece su nombre para que a través de ella otras entidades públicas puedan ejecutar sus presupuestos sin los engorrosos trámites que exige la ley para contratar con un particular. A través de la Universidad de Cartagena un puñado de empresas está haciendo obras por todo el país con dineros públicos sin participar en una sola licitación. (Cf. semana.com, 2005)

En México el padre Peter Byrne, Legionario de Cristo, protesta por lo que considera la venta poco transparente de un complejo educativo conocido

42. Que actúan como flechas que penetran en las palabras y las cosas y regulan el tipo de relaciones.

como Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) con 24 planteles universitarios, operaciones en 24 estados de la república mexicana y con 25 mil alumnos. La UNID fue vendida a un grupo de empresarios encabezados por el regiomontano Dionisio Garza Medina, ex director de Grupo Alfa y hermano de Luis Garza Medina, ex vicario de la Congregación. Dionisio Garza Medina recientemente había adquirido también la Universidad Regiomontana. (Cf. reporteindigo.com, 2013)

En 1950 la General Motors crea en Estados Unidos el primer proyecto de Escuela Corporativa al fundar una universidad para formar a su propio personal. Se considera que la Escuela de la General Motors, con un campus de más de veinte hectáreas ubicada en las afueras de Nueva York es la "Escuela Corporativa" más grande del mundo. (Cf. universidades-corporativas.com)

El Grupo Unión Fenosa fundó en 2000 la Universidad Corporativa Unión Fenosa (UCUF) como un centro de formación de la compañía (Goig, 2007) y Universidad Corporativa Ferrovial (Summa). La UCUF "ha sido reconocida por el *Financial Times* como una de las 12 mejores universidades corporativas fuera de Estados Unidos y fue galardonada por ese periódico junto con *Corporate University Xchange* con un premio a la excelencia en el año 2001" (Cfr. Capital Humano, 2002).

En el 2002, en las instalaciones de la Universidad Corporativa Unión Fenosa (UCUF) se desarrolló un encuentro de universidades corporativas europeas organizado por la EFMD (European Foundation for Management Development). Al encuentro asistieron diversos sectores como banca, telefonía, medios de comunicación, automoción, farmacéuticas, aseguradoras, *utilities*, consultoras, instituciones académicas y empresas como Ericsson, Deutsche Bank, Novo Nordisk, SCH, AGBAR, IBM, Fiat, CAIXA Galicia, Banco Pastor, Allianz AG, USINOR, Endesa, Eli Lilly, CapGeminy, Ernst&Young, Telefónica BBC, Grupo Prisa, Auchan, Lafarge... (Cfr. Capital Humano, 2002).

En 1961 en el sótano de un McDonald's en una pequeña localidad del estado de Illinois (Estados Unidos) se creó la Hamburger University (Universidad de la Hamburguesa). Un total de 5.000 alumnos acuden cada año a las clases con la pretensión de convertirse en encargados, jefes de zona, directivos, etc., de uno de los restaurantes McDonald's que se encuentran repartidos por el estado. Desde su fundación se han formado hasta 80.000 personas. (Cfr. directoalpaladar.com, 2007)

En Colombia, "Chevrolet en alianza con el Sena crea la primera universidad que brindará formación gratuita práctica y flexible. Chevrolet decidió crear la primera universidad para preparar a todos los taxistas... La Universidad Chevrolet para taxistas es un motor de desarrollo para nuestro país..." (dinero.com, 2010).

La revista *Semana* (2006) citaba a Galo Burbano López, para entonces director ejecutivo de Ascun, quien creía que el TLC se convertiría “en la oportunidad para que las universidades colombianas exporten sus servicios educativos a un mercado potencial como lo es el de Estados Unidos”.

El mismo autor señaló como el llamado proceso de privatización en América Latina y el Caribe se fundamentaba en el fomento del crecimiento de las inversiones privadas en la educación superior cuyo financiamiento se ha concentrado en la autofinanciación a través de matrículas y la vinculación con el sector productivo y en la política de reducción de los aportes del Estado destinados al financiamiento a las universidades públicas; como consecuencia de esta política las universidades públicas han tenido que establecer sistemas de consecución de recursos similares a los de las privadas (Cf. Burbano, 1999).

Para 1997 Carlos Tünnermann señalaba el aumento a nivel de las universidades en el sector privado siendo mayor el crecimiento de otras instituciones de educación superior con predominio absoluto de las instituciones privadas de carácter lucrativo (Cf. Tünnermann, 1997).

La IX Conferencia Iberoamericana de Educación refiriéndose a la educación posterior a la enseñanza obligatoria se expresa en términos de servicios:

La exigencia de los propios beneficiarios de los servicios –alumnos, padres de familia, maestros, empleadores y sociedad en general– es un factor de mejoramiento permanente de la calidad educativa (...) Buscaremos adecuar la oferta de los servicios de educación posterior a la enseñanza obligatoria a la dinámica de los tiempos actuales... (OEI, 1999).

El ex rector de la Universidad de Harvard y ex decano de la Facultad de Derecho de la misma Universidad Derek Bok publicó en 2010 el libro *Universidades a la venta: La comercialización de la educación superior*. Derek Bok, exponiendo la avaricia, el deterioro moral de las universidades y la insidiosa tentación del dinero, lanza su alerta sobre la tendencia hacia una excesiva comercialización de la universidad.

El rector de la Universidad ICESI, Cali, Colombia, Francisco Piedrahita, escribió:

[...] las dos empresas multinacionales con mayor interés en invertir en IES colombianas: Laureate Education, Inc. y Whitney University System. La primera, que inició funcionamiento en 1998, opera 67 Instituciones en 27 países; más de 30 instituciones en 8 países de Latino América; y presenta como su Canciller Emérito al ex presidente Bill Clinton. La segunda, más reciente y que anuncia adquirir el 80% de las acciones de cada institución de su red, cuenta con sólo seis instituciones, todas en América Latina; una de ellas, curiosamente, el Politécnico Grancolombiano, de Colombia; tiene en su Consejo Asesor

a Jeb Bush, hijo y hermano de ex presidentes estadounidenses. Ninguna de las dos empresas ha creado jamás una Institución de Educación Superior; todas las que tienen son compradas. (Piedrahita, 2011)

A juicio del rector la figura propuesta de universidades con ánimo de lucro, afectan la esencia del trabajo académico y la calidad. De esta manera Francisco Piedrahíta, rechaza la reforma a la Ley 30 de Educación Superior, que legalizaría las universidades con ánimo de lucro.

En agosto de 2006 el Politécnico Grancolombiano de Colombia firmó un convenio con Whitney International University System (empresa privada de educación virtual, con sede en Miami). Refiriéndose a este convenio Francisco Piedrahíta afirma: “Blanco es, gallina lo pone y frito se come. Ahí lo que hubo fue una transacción comercial”. (Piedrahita, 2011)

En el 2011 el presidente de Colombia Juan Manuel Santos propuso la reforma a la Ley 30 de 1992⁴³ con el interés de introducir cambios en la educación superior de este país. Dentro de la propuesta, el presidente Santos indicó que se necesitaban alianzas público-privadas. “La educación pública si quiere ser competitiva no puede negarse la posibilidad de tener fuentes de inversión privada. Y eso, que quede claro, no significa privatizar, sino invertir”. (Santos citado por Quintero, 2011)

Hugo Aboites afirma que “la segunda gran implicación que tiene el Proceso de Bolonia en América Latina es la orientación preponderantemente empresarial y mercantilizadora del *Tuning*.” (Aboites, 2009)

Las universidades que, según se dice, deben ser sin fines de lucro, parecen estar en manos de los inversionistas dejando una leve sospecha sobre esta actividad como un excelente negocio.

[...] en la gestión de diversas universidades privadas sometidas al DFL 1 del año de 1981 se ha configurado un fenómeno económico de cuya existencia no cabe duda alguna: el negocio universitario. En la actividad económica chilena de las últimas décadas se reconoce con toda claridad que las universidades constituidas como corporaciones de derecho privado sin fines de lucro se compran y venden, generando importantes negocios que han implicado la participación de agentes económicos nacionales e internacionales. (Bravo, 2011)

Frente a estas evidencias cabe preguntarse:

- ¿La dirección de la universidad ha tomado la forma *managerial* de la empresa o corporación privada capitalista? (*corporatización*).

43. Congreso de Colombia. (2011). Proyecto de Ley 112/11 “Por la cual se organiza el sistema de educación superior y se regula la prestación del servicio público de la educación superior” versión radicada en octubre 8 de 2011. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-284552_archivo_pdf_articulado.pdf

- ¿La política determina la dirección de la universidad? *Triunfo del poder soberano de la política sobre la universidad (continuismo histórico)*.
- ¿El mercado determina la dirección de la universidad? *Triunfo del poder soberano del mercado sobre la universidad (mercadización)*.
- ¿Los organismos internacionales determinan la dirección de la Universidad? *(imperialismo)*.
- ¿Es discontinuidad temporal o contingente de la idea transhistórica de la universidad? *(sustancialización)*.

Para plantear estas preguntas se parte de una actuante, aunque no visible, convergencia entre el *management* como *dirección global y gestión* como *modus operandi* de la instrumentación administrativa en la universidad⁴⁴; convergencia que plantea que este *management* se ha naturalizado hoy como *dirección* de la universidad y de paso explica su mercadización. Por ello se parte de un objeto formado o terminal. Se parte de apropiaciones o naturalizaciones de ciertos acentos que muestran a la universidad como una empresa que oferta servicios educativos tal como se acaba de ver en las evidencias. Se parte de la actual *universidad mercadizada*.

Problematización

¿Qué es la universidad hoy?, ¿por qué seguimos hablando de “universidad”?, ¿quiénes o qué somos nosotros en ella?, ¿qué estamos haciendo de ella?, ¿habría relaciones entre múltiples, singulares, dispersos, cotidianos y no previsibles flujos de poderes y la forma de dirección de la universidad?

Y así como Alain Badiou –evocando la pregunta del escritor francés Jean Genet ¿qué es un negro?⁴⁵– se pregunta ¿cuántos años es un siglo? (Badiou, 2005), aquí se puede preguntar: ¿Qué es la universidad? Y ante todo ¿qué la define? ¿Qué ha sido y qué es la universidad? ¿Qué ha sido y qué es para que hoy se le llame universidad-empresa, universidad McDonalizada o universidad mercadizada? ¿O para que se propongan universidades con ánimo de lucro? ¿Qué ha sido y qué es para que muchos fervientemente la reclamen como centro de pensamiento y otros fervientemente la enruten por la senda del ánimo de lucro en un tsunami de privatizaciones?

Desde las preguntas se observan movimientos, fuerzas que posibilitan la emergencia de *otra “dirección”* de la universidad: el *Diagrama Managerial*. Por este *Diagrama* entiendo un *campo estratégico complejo de interacciones*

44. Se hace referencia a quienes dirigen una universidad: rector, vicerrectores, directores de planeación que hacen parte de lo que podría llamarse la alta dirección con funciones diferentes a docencia, investigación, proyección o extensión social o bienestar universitario o institucional y una característica: la ética managerialista o de alta dirección del capitalismo globalitario. Esta alta dirección no se debe confundir con el gobierno universitario.

45. En su obra *Les Nègres* (Los Negros).

locales y globales de poderes que, yendo más allá de su localización espacial en la cúpula administrativa, incluye al Estado (con COLCIENCIAS, ICONTEC, CNA, ICFES, ICETEX, empresarios por la educación, COLFUTURO, estudiantes, iglesias y sociedad en general) y los sistemas globalitarios estatistas como el financiero, el de mercado o el educativo y su coextensión en las contraconductas. Con el término «contraconducta» Foucault describía el sentido de lucha contra los modos de gobierno que identificó como *gubernamentalidad*: “contraconducta en el sentido de lucha contra los procedimientos puestos en práctica para conducir a los otros” (Foucault, 2009). El análisis de los tipos de gubernamentalidad es indisoluble, en Foucault, del análisis de las formas de resistencia o “contraconductas” que le corresponden (Senellart, 2009). Se pueden considerar estas luchas como biopolítica o lucha por el ejercicio del biopoder pero que no están en una posición de exterioridad con respecto al poder. En *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*, Foucault enfatiza la relación inmanente, de no-exterioridad, entre poder y resistencia (las “rebeliones de conducta” o “contraconductas”); “donde hay poder hay resistencia”. La resistencia no está en una posición de exterioridad con respecto al poder, y que las instancias de resistencia no responden a un conjunto de principios heterogéneos a las relaciones de poder (Cf. Foucault, 2011). Vale la pena señalar que para Michel Foucault

[...] “conducta”, en definitiva, se refiere a dos cosas. Es la actividad consistente en conducir, la conducción, pero también es la manera de conducirse, la manera de dejarse conducir, la manera como uno es conducido y, finalmente, el modo de comportarse bajo el efecto de una conducta que sería acto de conducta o de conducción. (Foucault, 2009)

Esta Dirección no se debe confundir con la gestión que es instrumentalización administrativa propia de rectores, vicerrectores y demás funcionarios vinculados a la universidad.

Con la malla de interacciones locales y globales de poderes que “dirigen” el *negocio* asistimos a un vaciamiento de “la universidad” como institución cuya función sería “pensar” con todos los riesgos que esto significa (Cf. Martínez, 2013, minutos 6:15-7:26)

Montserrat Galcerán (2008) apunta:

[...] había que pasar de la universidad de masas, en franca decadencia, a una institución formadora de capital humano; había que sustituir el concepto de la enseñanza superior como un derecho y un bien social, por su consideración como una mercancía y una inversión; había que abandonar la vieja idea de la enseñanza pública y de calidad para entrar en la era de la privatización de las prestaciones cognitivas; había que dejar de pensar en una universidad

radicada en un territorio para ubicarla como una agencia globalizada en un *ranking* internacional; había que sustituir en la medida de lo posible la universidad presencial por la enseñanza virtual.

Si asumimos que las cosas son así estaríamos más frente a industrias de servicios que frente a “educación superior”. A partir de esta presunción, para muchos resulta evidente y normal que la “dirección” de las universidades, como empresas de servicios, se configuren por las pautas y normas del *neg-ocio*, de la economía de mercado y de la productividad: la eficiencia, la competitividad, la excelencia y la evaluación por competencias y por resultados de cara al capital privado⁴⁶. Esto se ve a simple vista.

Todos los estudiantes perciben, antes o después, el deterioro de la institución universitaria, pero constatan rápidamente la presencia en sus espacios de actores ajenos, tales como los bancos, las multinacionales, las empresas informáticas o los grandes medios de comunicación, cuyas enseñas y colores adornan los claustros y pasillos de los edificios como lo hicieran antaño las efigies de reyes y mecenas. Son índice del profundo cambio que está sufriendo la enseñanza superior: de escuelas de élite a centros de masas, y de éstos, a universidades-empresa dispensadoras de servicios cognitivos. (Galceran, 2008)

Es más fácil encontrar hoy en la universidad, cafeterías, bancos, oficinas de Ictex, financieras, cabinas telefónicas, fotocopiadoras, ventas de películas, tiendas universitarias, librerías, servicio de lavada de carros, recargas de tarjetas para el transporte masivo, que una biblioteca, un buen salón o un auditorio o profesores de tiempo completo indefinido o investigaciones.

Y por lo tanto cada día tenemos más universidades corporativas, más universidades Chevrolet, más universidades Mcdonalizadas. “La llamada universidad-empresa es pues un nuevo modo de entender la institución que la acerca al mundo empresarial y la aleja del control político, por no hablar de su tradicional y permanente lejanía de la dinámica social” (Galcerán, 2010).

Se está ante otro modo de “dirección” de la universidad producido por un *Diagrama managerial* emergente de múltiples, singulares, dispersos, cotidianos y no previsibles flujos de poderes en los que es posible encontrar concordancias y articulaciones que pareciendo paradójicas son más bien complementarias.

Este modo de “dirección” *managerial* es *inmanencia*. No es imperialismo, continuismo o totalitarismo.

46. “Hace años, los empresarios pedían al sistema educativo proveer habilidades para el mundo laboral. Hoy pedimos personas competentes. Competentes para el trabajo, para la convivencia, para la vida familiar y social. Competentes para participar en las decisiones políticas. Competentes para comprender el mundo global. Competentes para hacer empresa. Competentes, en fin, para contribuir a la construcción de una sociedad con mejor calidad de vida”. (Espinosa, 2009)

De ahí que se parta de la actual universidad mercadizada. Es esta universidad como *neg-ocio* lucrativo o universidad mercadizada la que interesa aquí. Específicamente interesa el modo de “dirección” *managmerial* de la universidad como se tiene hoy. Se asume la creciente extensión y aplicación de prácticas y discursos propios de la economía y de la dirección de empresas capitalistas de carácter transnacional en ámbitos de nuestra vida individual y colectiva como asunto terminal y se parte de ella para sugerir que esas prácticas apropiadas hoy por la universidad, dándole la forma visible de *neg-ocio*, producen y se producen por el *Diagrama managmerial*. Veamos.

La Universidad de Cambridge recibió la máxima nota de solvencia (AAA con perspectiva estable) de la agencia crediticia Moody's, lo que supera la calificación del Reino Unido, que es triple A. Dicha calificación, indicó la agencia, refleja “la brillante posición en el mercado de Cambridge que tiene una significativa cantidad de activos líquidos y una sólida estructura de gobierno”. Con ello la “Universidad de Cambridge empezó a emitir deuda por primera vez en sus 800 años de historia, con lo que pretende captar de los mercados 350 millones de libras (435 millones de euros) mediante la venta de bonos a 40 años”. Es “la segunda vez en 14 años que una universidad británica acude a los mercados de capitales, después de que la de Montford emitiera el pasado julio bonos a 30 años, con los que los centros de educación superior del Reino intentan hacer frente a los duros recortes del Gobierno, según informó hoy Financial Times (...) La Universidad de Cambridge se encuentra en una buena situación financiera con una deuda de solo 10 millones de libras (unos 12,5 millones de euros) y recientemente recaudó cerca de 1.200 millones de libras (1.490 millones de euros) durante la campaña de celebración de sus ocho siglos de historia”. (EFE, 2012)

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) en su “Legaajo especial sobre educación superior y globalización” Afirma:

Dado el predominio de la oferta pública, la gobernanza y la dirección del subsector –como en el caso de otros subsectores públicos– fue objeto de ataques por su ineficiencia e ineficacia. Se sintió la necesidad de reformas y ésta fue influida por el concepto de «nueva dirección pública», dando como resultado una orientación de la educación superior hacia el mercado. La orientación hacia el mercado y la reducción de la financiación del Estado condujeron a que las instituciones focalizaran su atención en otras fuentes de ingreso para generar recursos”. (Iiep-Unesco, 2009)

Según este mismo instituto “la educación superior se ha convertido en una mercancía que se comercializa a través de las fronteras basándose en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS). El rápido crecimiento del mercado global de la educación superior indica cómo han cambiado las cosas”. (Varghese, 2007)

Con estas reformas se podría justificar y comprender que la universidad esté “dejando de ser una institución venerable y respetada para ser arrastrada al torbellino del mundo de los negocios y de las empresas, al denostado mundo del dinero.” (Montserrat, 2010)

En esta lógica la revista *The Economist* en el suplemento especial *The brains business* (2005) señala que los cambios que están ocurriendo en el entorno en que se desenvuelven las universidades –masificación, revolución del conocimiento, globalización e intensificación de la competencia– afectan su organización y comportamientos y ofrece dos consejos a los países que están tratando de crear con éxito los sistemas de educación superior, ya sean recién llegados como India y China, o veteranos como Alemania e Italia: “En primer lugar: diversificar sus fuentes de ingresos. El trato con el Estado ha resultado ser un pacto con el diablo. En segundo lugar: dejar que florezcan mil flores académicas. Las universidades, incluidas aquellas con fines de lucro, deben competir por clientes. Una economía sofisticada necesita una amplia variedad de universidades persiguiendo una amplia variedad de misiones. Estos dos principios se refuerzan entre sí...”⁴⁷ Y cita a Adrian Wooldridge: “La Educación superior de masas está obligando a las universidades a ser más diversas, más globales y mucho más competitivas”⁴⁸.

También afirma la misma revista que las universidades tradicionales se ven obligadas a competir por estudiantes y becas de investigación y las empresas privadas están tratando de entrar en un sector que consideran como *the new health care*. El Banco Mundial calcula que el gasto mundial en Educación Superior asciende a \$300 mil millones al año, el 1% de la producción económica mundial. Hay más de 80 millones de estudiantes de todo el mundo, y 3,5 millones de personas se emplean para enseñar o cuidar de ellos⁴⁹. Gerhard Cromme va más lejos al sugerir que todas las escuelas estén privatizadas para fomentar la competencia y asegurar que estén sujetas a las fuerzas del mercado ya que: “¿Las escuelas servirían mejor a los consumidores que puedan pagar, como cualquier otro negocio?”⁵⁰

47. Cf. “This survey will offer two pieces of advice for countries that are trying to create successful higher-education systems, be they newcomers such as India and China or failed old hands such as Germany and Italy. First: diversify your sources of income. The bargain with the state has turned out to be a pact with the devil. Second: let a thousand academic flowers bloom. Universities, including for-profit ones, should have to compete for customers. A sophisticated economy needs a wide variety of universities pursuing a wide variety of missions. These two principles reinforce each other: the more that the state’s role contracts, the more educational variety will flourish”.

48. Cf. “Mass higher education is forcing universities to become more diverse, more global and much more competitive, says Adrian Wooldridge”

49. Cf. “Traditional universities are being forced to compete for students and research grants, and private companies are trying to break into a sector which they regard as “the new health care”. The World Bank calculates that global spending on higher education amounts to \$300 billion a year, or 1% of global economic output. There are more than 80m students worldwide, and 3.5m people are employed to teach them or look after them”.

50. Cf. “schools will respond better to paying customers, just like any other business?” Gerhard Cromme, Miembro, Mesa Redonda Europea de Industrialistas. Este comentario fue reportado en: Corporate

De este modo “lo que menos caracteriza a la universidad que hoy comienza a gestarse y gestionarse en diversos rincones del planeta adquiriendo paulatinamente el estatuto propio de las empresas que prestan algún servicio a la sociedad” es el ser una “institución fundamental, unidad social relativamente estable y permanente, de límites claros y perennes, solidez para la reflexión certera de la sociedad moderna, solemnidad garantizada para la celebración de la razón” (Sisto, 2005).

De ahí que Carlos Peña González⁵¹ señale que

[...] surgida al amparo del Estado nacional, con sus prácticas homogeneizadoras y constructivistas, la moderna institución universitaria ve cómo el entorno en el que había desenvuelto tradicionalmente su quehacer se desliza hoy hacia el mercado: hacia una forma de coordinación de acciones no coactiva, que sustituye las reglas por los incentivos, los mandatos unilaterales por los contratos, la convergencia de objetivos por el reconocimiento de la diversidad de intereses, la homogeneidad institucional por la más variopinta diferencia en las formas de organización, y la asignación de valor hecha por una autoridad central por el reconocimiento del desempeño efectuado por una infinidad de elecciones individuales. (Peña González, 2007)

Y Malcolm Skilbeck (2001) afirma que “la universidad ya no es más un lugar tranquilo para enseñar, realizar trabajo académico a un ritmo pausado y contemplar el universo como ocurría en siglos pasados. Es ahora un potente negocio, complejo, demandante y competitivo que requiere inversiones continuas y de gran escala”⁵².

Por eso la universidad como contexto pues se afirma que se está convirtiendo en una empresa:

Llamamos universidad-empresa a la transformación de la universidad que es resultado de su incorporación a los circuitos empresariales y mercantiles de la sociedad capitalista actual. (...) Aplicamos esta denominación al tipo de universidad que resulta de las reformas actuales, las cuales tienen como objetivo incorporar en mayor medida la dinámica universitaria, tanto a nivel de investigación como de docencia, al tejido económico productivo. (Galcerán, 2010)

Se asistiría a una reconversión de la institución universitaria en el marco de la sociedad del conocimiento que la configura como un posible negocio. Esto es,

Europe Observatory, ‘European Business Summit: Consolidating Corporate Power,’ Corporate Europe Observer, # 7, octubre de 2000. Recuperado de <http://archive.corporateeurope.org/observer7/ebs.html>

51. En el Prólogo al libro “*Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*” de autoría de José Joaquín Brunner y Daniel Uribe.

52. Cfr. “The university is no longer a quiet place to teach and do scholarly work at a measured pace and contemplate the universe as in centuries past. It is a big, complex, demanding, competitive, business requiring largescale ongoing investment”.

“transformar la enseñanza superior o *terciaria* como se dice en los documentos oficiales, en mercancía sujeta a los mecanismos del mercado” afirma Montserrat Galcerán (2003).

Vicente Sisto Campos, citando a Ibarra (2002), señala que hoy la universidad:

[...] está adquiriendo paulatinamente el estatuto propio de las empresas que prestan algún servicio a la sociedad, viviendo el proceso de dejar de ser una *institución* de la sociedad para pasar a ser tan sólo una *organización* del mercado. La reducción del Estado a la simple función de precario contralor y garante del libre funcionamiento del mercado deja a las universidades en una posición de fragilidad, y a la educación superior como una actividad económica rentable que puede y debe ser realizada por las organizaciones privadas en libre competencia incluso con las universidades públicas. (Sisto, 2007)

Si se acude a la literatura oficial se explica esta conversión de la universidad como un potente negocio desde los intereses de la gran corporación y empresa en la universidad. Glenn Robert Jones⁵³ (1998) declaraba:

Desde el punto de vista del empresario, la enseñanza constituye uno de los mercados más vastos y con mayor crecimiento [...] El sector resiste a la tecnología, sus costos aumentan [y] hay demasiada poca competencia. Se hace cada vez mayor la distancia entre la demanda de formación y la capacidad de acogida de la enseñanza superior. Por todas estas razones, los empresarios consideran que la enseñanza es un extenso mercado por conquistar⁵⁴.

Pero también podría justificarse desde las exigencias de los organismos internacionales y regulativos como la OMC, BM, UNESCO, IESALC o CRESALC. El 2 de julio de 1999 en Washington, en la sede del Banco Mundial, empresarios de la *Education Business* y representantes gubernamentales de países del Tercer Mundo se reunieron con motivo de una gran conferencia titulada “Oportunidades de inversión en la enseñanza privada de los países en vías de desarrollo”. En su discurso introductorio, Peter Woicke⁵⁵ (1999) explicó con orgullo que

53. Glenn Robert Jones ha pasado cuatro décadas extendiendo el alcance de la tecnología: primero por llevar la televisión por cable a los hogares estadounidenses, luego la fusión de la educación con el Internet para ofrecer educación a los estudiantes de todo el mundo para toda la vida. Jones ha creado numerosas empresas en los ámbitos de codificación digital, la compresión digital, la tecnología de Internet, comercio electrónico, desarrollo de software, educación, redes de cable, entretenimiento, comunicaciones móviles, redes de radio y ventas de publicidad. Recuperado de <http://www.jiu.edu/people/glenn-jones>

54. En discurso pronunciado en París el 30 de septiembre 1998 con motivo del encuentro mundial de la *Global Alliance for Transnational Education* (GATE), Alianza Global para la Educación Transnacional, una organización fundada en 1995 por el mismo Glenn Robert Jones. La Alianza global para la educación transnacional es un organismo de acreditación internacional y un foro para el gobierno, académicos, agencias de acreditación, los estudiantes y las empresas para discutir y poner en práctica la garantía de calidad para los programas de educación y capacitación que cruzan las fronteras nacionales. Él sirvió como presidente hasta agosto de 2003, cuando donó GATE a *The United States Distance Learning Association* (USDLA) para promover sus intereses. Recuperado de <http://www.jiu.edu/people/glenn-jones>

55. Peter Woicke se desempeñó como Consejero Delegado y Vicepresidente Ejecutivo de la

“el Banco Mundial, dirigido por su presidente, James Wolfensohn, es cada vez más un banco de saberes, que aconseja a los gobiernos sobre la manera de privatizar los servicios”. De forma paralela, el banco crea un sitio en Internet dedicado a la promoción de la enseñanza privada.

A propósito Xulio Ferreiro Baamonde retoma este interesante comentario: “En palabras del subdirector general de la UNESCO hasta 2004, John Daniel, recogidas por M.A.R. Días (2004: 50-59), *si el sistema de comercialización de la commodity funcionó con los bocadillos de McDonalds, no hay razón para que no funcione con la educación*”. (Ferreiro, 2010)

Por su parte Josep Maria Bricall recomienda la diversificación y especialización como una de las prácticas que hay que diseminar:

[...] una línea de acción en cada universidad e incluso diferentes tipos de actividades en cada universidad, quizá con diversas estructuras jurídicas. La diversificación debería ir acompañada de formas distintas de dirección para la enseñanza tradicional, la formación continua o la relación con el sector productivo. Es decir, la Universidad debería funcionar como un *holding*. (Bricall, 1998)

José Joaquín Brunner y Anthony Tillet en el trabajo *Marketization and Management in Higher Education. A Dynamic Reader for further discussion*⁵⁶, representan, sistematizan y hacen accesible el actual debate sobre la ‘mercaderización’ –privatización, comercialización y empresarialización– de las universidades alrededor del mundo y las estrategias y modalidades de dirección que ellas emplean para adaptarse al nuevo entorno en que desenvuelven sus actividades.⁵⁷

Con estas justificaciones y pronunciamientos “...se acepta hoy más fácilmente que las instituciones deben valorizar sus servicios y productos y competir en calidad y eficiencia” (Brunner, 2005).

Lo anterior representa un cambio del *ethos* en que se desenvuelven las instituciones de enseñanza superior. De un *ethos* de bien público, garantía estatal, confianza institucional y admiración intelectual en cuanto a la consideración

Corporación Financiera Internacional (CFI) del Grupo del Banco Mundial en Washington DC desde enero de 1999 hasta enero de 2005. La CFI, miembro del Grupo del Banco Mundial, promueve el crecimiento económico de los países en desarrollo, movilizandocapital en los mercados financieros internacionales y proveyendo asistencia técnica y asesoría a los gobiernos y empresas respectivas. Su misión es la de promover la inversión en el sector privado de los países en desarrollo, lo que reducirá la pobreza y mejorará la calidad de vida de los pueblos.

56. Producido en el marco del Proyecto FONDECYT N°1050138 sobre “Educación Superior Universitaria 1990-2004: Mercado y Regulación”.

57. Cf. El mercado avanza sobre la educación superior: un Reader dinámico. Ver comentario del 02 Noviembre de 2005 al trabajo titulado *Marketization and Management in Higher Education. A Dynamic Reader for further discussion*, producido por José Joaquín Brunner y Anthony Tillet. Recuperado de http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/11/el_mercado_avan.html

de la educación superior se ha pasado –o se está pasando– a un ethos de beneficios privados, garantía contractual, desconfianza institucional y pérdida del aura intelectual. [...] uno de esos mecanismos adaptativos ha sido el rápido desarrollo de un sector privado de instituciones de nivel terciario, como ha surgido en lugares tan distintos como Brasil e Indonesia, en Chile y Filipinas, en Pakistán, Colombia y República Dominicana. Incluso en Europa central y del este el mismo fenómeno empieza a aparecer ahora con fuerza. (Brunner, 2005)

Y esto requiere, es de esperarse, de un tipo de dirección que ya no es la que traía la tradicional universidad. “Esto es solamente alcanzable a partir de un modelo de dirección y de organización empresarial, con profesionalización de las funciones y una estricta separación entre administración por un lado, y docencia e investigación por el otro” (de Sousa Santos, 2006).

Para el IIEP, la globalización, una de las principales fuerzas externas que actualmente inciden sobre la educación superior con efectos multifacéticos, la privatización y la erosión previa de las capacidades de investigación en muchos países en desarrollo, generan nuevos retos para el liderazgo de las instituciones, en materia dirección:

La proliferación de proveedores, la diversificación de las instituciones, la existencia de programas más acordes con los mercados económicos y las variaciones en la calidad de los programas ofrecidos por diferentes instituciones plantearon retos a la dirección del sistema. Por consiguiente, se implementaron nuevas estructuras de gobernanza y prácticas de dirección, tanto a nivel de subsector como institucional”. (IIEP-Unesco, 2009)

Por su lado la Unesco afirma: “Las instituciones de educación superior deben adoptar estructuras organizativas y estrategias educativas que les confieran un alto grado de agilidad y flexibilidad, así como la rapidez de respuesta y anticipación necesarias para encarar creativa y eficientemente un devenir incierto” (Unesco, 1998). En este contexto, “la administración estratégica de las instituciones de educación superior y de los sistemas regionales y nacionales de educación superior es cada vez más compleja y cambiante” afirma la Ocede (IMHE Programme, OECD).

Parece entonces un hecho que el estatus de la educación superior como actividad económica rentable ofertada por universidades como negocios explica el traslado de principios administrativos provenientes de la industria o empresa capitalista a la universidad. El mismo Sisto Campos (2007) para analizar los discursos de las políticas públicas de educación superior en Chile, muestra las “estrategias argumentales mediante las cuales se ha trasladado un lenguaje construido en un campo específico de acciones, el de la dirección flexible de las empresas privadas (particularmente industriales de carácter transnacional), a otro campo de acción, el de la educación superior, reconstruyéndolo ahora bajo este nuevo lenguaje”.

Este traslado o traducción como lo llama Sisto Campos (2007)⁵⁸ se soporta al reconocer la insistencia con que circulan en la universidad términos como: condiciones mínimas de calidad, alta calidad, certificación de alta calidad, sistema de dirección de la calidad, dirección (estratégica, de procesos, de la cultura, integral, del talento humano), planeación estratégica, planes de acción, proyectiva, evaluación de la dirección, normas Iso, clientes o usuarios, competencia de servicio y competencia social, competencias profesionales, manual de funciones y procedimientos, responsabilidad social, flexibilidad, créditos, internacionalización, marketing educativo, servicio al cliente, alianzas estratégicas, mejoramiento continuo, organigramas, alta dirección, gerencia educativa.

Si las cosas son así, entonces la gestión de la universidad respondería o estaría influenciada por los mecanismos del mercado, por las directrices de los organismos internacionales comerciales y regulatorios, por la globalización de las economías abiertas, por el capitalismo cognitivo y por grandes poderes transnacionales industriales y financieros. Se estaría casi que debatiendo un “hecho dado” determinado por hechos económicos y políticos de orden transnacional.

Esta vertiginosa incorporación de saberes, prácticas, discursos de la empresa e industria capitalista en la dirección de la universidad que aquí se describe desde algunas evidencias parece ser la de uno de los cuentos del escritor peruano Alfredo Bryce Echenique (1985): “Y hay descubrimientos que no son más que el enorme resumen de todos nuestros problemas...”

Hipótesis del continuismo histórico, mercadización, imperialismo, corporatización y sustancialización

Es aquí donde me separo de estas justificaciones y pronunciamientos y pongo en duda que la dirección de la universidad, así gire positivamente hacia formas administrativas propias del mundo industrial y de la producción, se funde en la industria, la empresa privada capitalista o que tenga su origen en las directrices de los organismos internacionales o en una creciente tendencia de mercadización fruto de tratados de libre comercio o a exigencias del mundo laboral a la universidad, o que sean fruto de la sustitución de regulaciones burocráticas estatales a favor del mercado.

La dirección de la universidad en su actual forma *managerial* no es únicamente continuismo de las lógicas del mercado globalitario de servicios en la universidad. Tampoco son discontinuidad temporal o contingente de la dirección que a largo plazo vencerá todo poder externo que quiera violentar la universidad. La dirección de la universidad no es sólo consecuencia inminente

58. “A la luz del concepto de traducción de Callon y Latour”.

del pasado (continuismo) ni solamente es discontinuidad contingente de una sustancia transhistórica (sustancialización). Esta dirección no corresponde con estos argumentos de origen, fundación o nacimiento o discontinuidad temporal. Pero tal como afirma la citada revista *The economist*, el entorno en que se desenvuelven las universidades afecta su organización y comportamientos. Se trata de varios desarrollos interrelacionados. Ahí es donde se establecen relaciones entre universidad, su dirección, teorías, formas de saber, normas, estrategias de dirección de la vida y aparatajes industriales, financieros, comerciales, de comunicación e informacionales. No son poderes totalitarios sobre la universidad sino un proceso que se configura así mismo como acontecimiento.

Y acontecimiento no como transformaciones sino como desmitificaciones. Un acontecimiento no es transformación, es desmitificación. Se creía que... se daba por hecho que... pero ahora se cae en cuenta que no era así. No se transforma un objeto, un concepto o una estrategia. Se desmitifica y se abre paso otra cosa que no se esperaba. Habría que pensar como lo sugiere Norma Giarracca que "la universidad perdida" no es posible de recuperar. Pero "que sí es imaginable construir otra en las antípodas de la que diseña para nosotros el Banco Mundial" (Giarracca, en de Sousa Santos, 2007).

De aquí que amplíe este abanico de justificaciones describiendo múltiples, singulares, dispersos, cotidianos y no previsibles flujos de poderes que globalizados durante la IIGM posibilitaron la emergencia de un *Diagrama managmerial* que opera como "dirección" de la universidad. Dichos flujos de poderes globalizados con la IIGM desmitifican los argumentos de origen o fundación de la dirección de la universidad en la soberanía del mercado o de la política o de su discontinuidad o contingencia histórica. Ni es continuidad ni fractura, ni es imposición ni exportación. Sería más bien otra cosa: es inmanencia. Es una red abierta, interdependiente e interconectada para nada cerrada, acabada o estable sino como una madeja, una red multilineal que abarca discursos, formas de saber, normas, prácticas, estrategias de ordenamiento social, tipos de subjetividad, aparatajes físicos y organizacionales (como: grandes poderes transnacionales industriales, financieros, comerciales, regulatorios, de comunicación y de educación como la educación terciaria). Y son estos flujos de poderes los que importan en esta red de relaciones y de aparatos físicos y sociales.

Con la IIGM emerge un *Diagrama managmerial* con "otra" universidad de velocidad en la formación y la información, de masificación de su oferta y en su información, planificada y productiva y con otra subjetividad que la gestiona. Universidad que es la que posteriormente promoverán los organismos internacionales, la OMC y en general toda la dinámica comercial planetaria. La "dirección" de esta universidad no se origina, resulta o es efecto de las políticas del Banco Mundial, de la OMC, del liberalismo, ni de los tratados de

libre comercio, ni de la retórica neoclásica y neoinstitucionalista en favor del mercado. El *Diagrama managmerial* opera como “dirección” emergiendo de flujos de poderes que se globalizaron y extendieron a todos los ámbitos de la vida con la IIGM.

Y por supuesto que estos flujos de poderes provienen, aunque no exclusivamente, de la OMC de la OCDE, de la UNESCO, del BID, del FMI. Pero también de las propias universidades reunidas en estanques como Colciencias, Icfés, Ascun y de otro tipo de agrupaciones como los sindicatos, las asociaciones de estudiantes y movimientos sociales en general. Todo en el marco de la economía política liberal cuyo objetivo es el lucro y la utilidad. En síntesis el *Diagrama managmerial* que dirige la universidad se guía por el interés del dinero. Es *dirección* en esencia capitalista. Así toda la vida entra en el ámbito de la economía y en especial la de mercado.

La idea de cancelación de toda individualidad y de dominación absoluta de la espontaneidad del espíritu humano llegaría a su plena expresión con la IIGM y se haría vida cotidiana en la postguerra con el triunfo de la democracia capitalista occidental. Tecnología ejemplar de dirección de las poblaciones que elabora mecanismos refinados de inclusión y masificación para sostener y perpetuar prácticas de producción y consumo global (desarrollo económico incluyente). Podría ser más severo y decir que este *Diagrama managmerial* emerge en la modernidad del capitalismo industrial, se globaliza e invade toda la vida cotidiana con la IIGM. Por eso se combate con tanta vehemencia el racismo y la exclusión. Ya no es la masificación de individuos condenados al anonimato (judíos, negros, LGTBI, discapacitados) ni su muerte sino su inclusión. En la segunda postguerra se pasa del racismo y la muerte del otro a la inclusión generalizada y masificadora. De los *pogroms* y campos de concentración se pasa a la organización. Se trata de alisar, de suprimir toda sinuosidad, toda irregularidad, toda singularidad, toda diferencialidad, de despojar poco a poco toda singularidad de su espontaneidad, deseo, placer y gozo. La pluralidad y diversidad unificadas, controladas e intercomunicadas por las bombas informáticas, financieras e informacionales. La guerra contra lo esencialmente espontáneo en el hombre y la mujer. Marcha hacia la plena humanización: demasiado humanos.

Lo que hoy se ve tan evidente y cotidiano, que se presenta aparentemente como una figura novedosa, como “alta dirección” de la universidad es la naturalización del *Diagrama managmerial* que emergió de flujos de poderes que con la IIGM se globalizaron y prolongaron en todos los ámbitos de la vida. Es el concepto de la guerra total. Se instala en la casa, en la oficina y en general “incorporando los terrenos económico, ideológico, social, político y diplomático. (...) La justificación: la defensa de la democracia, la ayuda y la prevención de amenazas mundiales (según la lógica de la II Guerra Mundial)”. (Marcos, 1999)

Es así como prestándole atención a flujos de poderes se sugiere que el *management* o las formas de dirección de la universidad pueden comprenderse como un “*Diagrama*” articulador de prácticas de subjetivación que propone a los individuos modos de acción sobre sí mismos, esto es gestión propia. No sería “cuidado de sí” sino “gestión y control de sí”. Para ello me pararé en el aporte foucaultiano vinculado con el concepto de “*diagrama*”.

Diagrama managerial

Desde la incipiente base documental que se presentó se sugiere que a partir de flujos de poderes que la IIGM pone en marcha y se prolongan en la vida cotidiana emerge otra sociedad con sus costumbres, hábitos y prácticas productivas:

La guerra no se limita al aspecto militar, sino que se extiende a las acciones de “*no guerra*”, (ojo: medios de comunicación y derechos humanos). Por lo tanto, el “*enemigo*” a vencer no es sólo el ejército contrario o la fuerza armada contraria, sino el todo social, político, económico e ideológico en el que el conflicto se desarrolla. No hay ya “*civiles*” ni “*neutrales*”, todos son “*beligerantes*”. (Marcos, 1999)

Siguiendo esta idea se afirma que lo que se tiene hoy como “*dirección*” de la universidad es la extensión y consolidación de relaciones de poderes prolongadas a escala global en la vida cotidiana individual y colectiva metiéndose en la misma piel de los individuos, tocando sus cuerpos, invadiendo sus gestos e insertándose en sus acciones y actitudes, sus discursos, experiencias, en los procesos de aprendizaje y en general en la vida cotidiana. Es inmanencia. Lo sujeta todo y a todos, es pensamiento del adentro, es “*Matrix*”.

Son relaciones interdependientes e interconectadas como una madeja o andamio que cruza universidad, mercado, política, sistemas de comunicación e informacionales, empresarios, directivos, investigadores, docentes, empleados y estudiantes y sociedad en general. Relaciones de poderes de las que hace parte la universidad a la vez que las produce y las moviliza.

De entrada nos situamos en otro terreno al plantear estas relaciones de poderes que desmitifican los argumentos de origen o fundación de estas prácticas de dirección de la universidad en el continuismo histórico, la mercadización, el imperialismo y la sustancialización. Además de continuidad, imperialismo, mercadización o sustancialización –como justificaciones universalistas– relaciones de poderes veloces, globales, dispersos y no previsibles que se inventan cotidianamente.

Estos flujos de poderes que cruzan y son cruzados por milicia, política, economía y academia y que no son imperialismo ni imposición, producen el

Diagrama managerial. Y es *management* atendiendo al hecho que es arte de gobernar poblaciones para la productividad. La dirección global es un arte de gobernar.

En este sentido el *Diagrama managerial* permitirá ver los innumerables, difuminados, descentrados y deslocalizados pequeños poderes, más que la acción de un poder central, que mueven o bloquean la sociedad y sus organizaciones e instituciones y por ende la universidad pero haciendo creer que son los rectores, o vicerrectores quienes la dirigen. Miremos algunos ejemplos de cómo el flujo de fuerzas mueve a gestores universitarios quienes de manera un tanto ingenua creen estar “dirigiendo” sus instituciones.

En la invitación hecha por Germán Vargas Guillén a la Cátedra Doctoral Educación & Pedagogía: Pensar la Universidad se lee:

Es conocido por todos el estado de movilización en el que se encuentra la ciudadanía, en general, y en particular las universidades públicas. Justamente porque ahora más que nunca es necesario reflexionar acerca del sentido de la universidad ante las circunstancias que constituyen la experiencia social, política y cultural de nuestra institución en el presente viviente; es el momento de Pensar la Universidad. (Vargas, 2013)

Esta invitación para dicha Cátedra Doctoral se dio en el contexto de la huelga del sector agropecuario y de movilización y protestas ciudadanas en Colombia⁵⁹. En este mismo contexto, y sólo después de 12 días de generalizada y transcurrida la huelga, el Rector General de la Universidad de San Buenaventura, Colombia, Fray Hernando Arias Rodríguez OFM, envió el siguiente mensaje vía correo electrónico:

Nuestro país vive momentos de perturbación fruto de las exigencias de reivindicatorias de varios sectores de nuestra sociedad, especialmente del agro colombiano. Todos sabemos que la estructura desigual de nuestra sociedad y los problemas de infraestructura fruto no solo de nuestra geografía nacional sino de la corrupción (estatal y privada) y el abandono del agro ante los problemas del alto costo de insumos, de intermediarios, del precio exagerado de los combustibles en comparación con otros países, entre muchos otros males, justifican las protestas de nuestros conciudadanos que exigen un repensar las estructuras de nuestro país de manera que haya una mayor equidad y justicia social (...). Hacemos un llamado, desde la Universidad, para que la academia aporte soluciones a nuestros graves problemas y el Gobierno Nacional, y las autoridades regionales, tomen las decisiones en bien de los más pobres y frágiles de la sociedad, siempre en la búsqueda de la fraternidad universal como nos lo pedía San Francisco de Asís inspirado en el ejemplo de Nuestro Señor Jesucristo.

59. El lunes 19 de agosto de 2013 se dio inicio, en Colombia, a la huelga del sector agropecuario en Colombia.

A su vez, Alberto Martínez Boom cree "... que la universidad no puede estar al lado del país, a la saga de un país, sino que al contrario la universidad tiene que pensar un país, tiene que adelantarse a un país, tiene que estar por encima de un país..." (Martínez, 2013)

Y a propósito de estas evidencias es pertinente mostrar como el Ministerio de Educación de Colombia le otorgó el reconocimiento a la Escuela Latinoamericana de Ingenieros, Tecnólogos y Empresarios ELITE del ex presidente Álvaro Uribe Vélez y de un grupo de dirigentes y empresarios que le apostarán a la educación (Cf., *El Colombiano*, 2012), Orientada por el ex director del SENA, Darío Montoya, uno de los más leales escuderos del ex presidente (Cf. *Semana*, 2012), y "con la colaboración de algunos de los más destacados ingenieros de Pacific Rubiales se comenzarán las clases en temas de petróleo..."

Es así como a la vez que el *Diagrama managmerial* permite ver estos innumerables, difuminados, descentrados y deslocalizados flujos de poderes en y desde la universidad él mismo es una relación de fuerzas. Su ser es la relación de fuerzas que sujeta y hace actuar de manera natural, hacer caminar poniéndose, con las propias manos, las piernas y los pies en forma adecuada.

Y... ¿Qué es un diagrama? "El diagrama o la máquina abstracta es el mapa de las relaciones de fuerzas" (Deleuze, 1987). "Es la exposición de las relaciones de fuerzas que constituyen el poder... [que] no es simplemente una articulación, un intercambiador entre un mecanismo de poder y una función (Deleuze, 1987).

El *diagrama* "...es el mapa, la cartografía, coextensiva a todo el campo social. Es una máquina abstracta" (Deleuze, 1987). Máquina abstracta que no sólo se aplica a una materia visible en general (régimen de luz: taller, cuartel, escuela, hospital en tanto que prisión), sino que en general también atraviesa todas las funciones enunciadas (régimen de lenguaje: curar, educar, instruir, hacer trabajar) (Cf., Deleuze, 1987). La abstracción de las formas (Máquina abstracta) "...siempre concierne a materias no formadas, no organizadas, y a funciones no formalizadas, no finalizadas, con ambas variables indisolublemente unidas" (Deleuze, 1987).

No es una estructura.

El diagrama pone aquí de manifiesto su diferencia con la estructura, en la medida en que las alianzas tejen una red flexible y transversal, perpendicular a la estructura vertical, definen una práctica, un método o una estrategia, distintos de cualquier combinatoria, y forman un sistema físico inestable, en continuo desequilibrio, en lugar de un ciclo de intercambio cerrado. (Deleuze, 1987)

Es un sistema físico inestable en continuo desequilibrio.

[...] en sí mismo el diagrama es inestable, agitado, cambiante. (...) Por eso el *diagrama*, en la medida en que expone un conjunto de relaciones de fuerzas, no es un lugar, sino más bien «un no lugar»: sólo gracias a mutaciones es un lugar. De repente, las cosas ya no son percibidas, ni las proposiciones enunciadas de la misma manera. (...) las fuerzas están en constante devenir, *existe un devenir de las fuerzas que subyace a la historia*, o más bien la engloba, según una concepción nietzscheana. (Deleuze, 1987)

Es la exposición de relaciones de fuerzas que componen el poder.

Tampoco es sustancia transhistórica. "...hace historia. Subyace a la historia con un devenir. (...) Por supuesto, no tiene nada que ver con una Idea transcendente, ni con una superestructura ideológica; tampoco tiene nada que ver con una infraestructura económica, cualificada ya en su sustancia y definida en su forma y su uso". (Deleuze, 1987). En este sentido el *diagrama* se sitúa en el propio tejido de los agenciamientos concretos que producen –las materias y las funciones– pero "nunca funciona para representar un mundo preexistente, produce un nuevo tipo de realidad, un nuevo modelo de verdad. No es ni el sujeto de la historia, ni el que está por encima de la historia" (Deleuze, 1987).

In conclusiones

Con todo lo anterior, defino provisionalmente *Diagrama managmerial*, *campo estratégico complejo de interacciones locales y globales de poderes* cuya meta es dirigir –en un sentido que se quiere útil– la vida (los comportamientos, los gestos y los pensamientos de las personas) (Cfr. Agamben, 2011) yendo más allá de la burocracia administrativa que opera al interior de la universidad e incluye al Estado y los sistemas globalitarios estatistas y su coextensión en las contraconductas. Para ello el *Diagrama managmerial* requiere de la velocidad, la masificación, la planeación, lo portátil y la productividad. Pero ante todo requiere de las organizaciones y las empresas. De ahí que estemos en la sociedad *managmerial*. Una sociedad dirigida y gobernada.

Esta alternativa, que podría sustentarse en los trabajos sobre "*diagrama*" de Foucault, permitirá que la historia de las prácticas de dirección de la universidad se aborde desde multiplicidad de relaciones de fuerzas constitutivas, al tiempo que permite reconocer en ellas distintos planos, velocidades y ritmos.

Con el *Diagrama managmerial* como tecnología se rompe con el discurso que señala que las actuales prácticas de dirección son una ideología impuesta sobre la universidad. Este *diagrama* tal como aquí se insinúa no proviene ni de fuerzas oscuras, ni es una cooptación o imposición de la empresa o la industria sobre la universidad. Sugiero que no es ideología o imperialismo. Rompe de un sólo tajo con la idea de exportación. El *Diagrama managmerial* no es exportado, no

viene de afuera de la universidad, no es ideología, es tecnología inserta en la cultura, en la vida cotidiana. Es una forma de vida. Y la universidad hace parte de esa forma de vida trenzada con empresas, bancos, organismos comerciales y de regulación, la economía globalitaria, el capitalismo cognitivo, el Estado, discursos, formas de saber, normas, prácticas, estrategias de ordenamiento social y aparatajes. No le llega de fuera.

Bibliografía

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, año 26, número 73, pp. 249-264

mayo-agosto de 2011. Trad. Fuentes Rionda, R. J. de la edición en francés: Giorgio Agamben, *Qu'est-ce qu'un dispositif?*, Éditions Payot & Rivages, París, 2007.

Bricall, J. M. (1998). La Universidad debería funcionar como un holding. El país, martes. Recuperado de http://elpais.com/diario/1998/01/13/sociedad/884646019_850215.html

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIEP-UNESCO. (2009). Gobernanza y gestión de la educación superior. En: *Legajo especial sobre educación superior y globalización*. Recuperado de <http://www.iiep.unesco.org/es/focus-on-higher-education/mundializacion-y-educacion-superior.html>

Badiou, A. (2005). *El Siglo*. Buenos Aires: Ediciones Manantial SRI.

Brunner, J. J. & Tillett, A. (2005). *Marketization and Management in Higher Education. A Dynamic Reader for further discussion*. Recuperado de http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/11/el_mercado_avan.html

Bryce Echenique, A. (1985). Apples. Recuperado de http://elpais.com/diario/1985/08/31/opinion/494287212_850215.html

Burbano López, G. (1999). La educación superior en la segunda mitad del siglo XX. Los alcances del cambio en América Latina y el Caribe. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie21a01.htm>

Capital Humano. (2002). Unión Fenosa reúne a las principales universidades corporativas europeas. Recuperado de http://capitalhumano.dev.nuatt.es/noticias_base/seccion/actualidad/subseccion/noticias/uni%C3%B3n-fenosa-re%C3%BAnea-las-principales-universidades-corporativas-europeas

Congreso de Colombia. (2011). Proyecto de Ley 112/11 "Por la cual se organiza el sistema de educación superior y se regula la prestación del servicio público de la educación superior" versión radicada en octubre 8 de 2011. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-284552_archivo_pdf_articulado.pdf

Cromme, G. (2000). Corporate Europe Observatory, 'European Business Summit:

Consolidating Corporate Power,' Corporate Europe Observer, # 7, octubre de 2000. Recuperado de <http://archive.corporateeurope.org/observer7/ebs.html>

Directoalpaladar.com. (2007). La Universidad de la Hamburguesa, Hamburger University McDonald's. Recuperado de <http://www.directoalpaladar.com/otros/la-universidad-de-la-hamburguesa-hamburger-university-mcdonalds>

Dinero.com. (2010). Primera universidad creada para taxistas. Recuperado de <http://www.dinero.com/Imprimir.aspx?idItem=98272>

EFE. (2012). La Universidad de Cambridge emite deuda por primera vez en su historia. abc.es. Recuperado de <http://www.abc.es/20121011/economia/abci-cambridge-deuda-emision-201210102227.html>

Espinosa López, A. (2009). Educación y competitividad. Revista Dinero. Recuperado de www.dinero.com/edicion-impresa/columnistas/educacion-competitividad_56247.aspx

Ferreiro Baamonde, X. (2010). *Mercantilización y precarización del conocimiento: el proceso de Bolonia*. Recuperado de http://www.edu-factory.org/wp/wp-content/uploads/2010/11/la_universidad_en_conflicto.pdf

Galcerán, M. (2008). ¿Tiene la universidad algún interés para el capital?. Periódico Diagonal. Recuperado de <https://www.diagonalperiodico.net/saberes/tiene-la-universidad-algun-interes-para-capital.html>

Galcerán, M. (2010). La educación universitaria en el centro del conflicto. Recuperado de http://www.edu-factory.org/wp/wp-content/uploads/2010/11/la_universidad_en_conflicto.pdf

Goig, R. (2007). La universidad corporativa gana terreno en las empresas. Recuperado de http://archivo.expansionyempleo.com/2007/06/27/desarrollo_de_carre-1010099.html

IMHE Programme, OECD. Programa de gestión de instituciones de educación superior de la OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/imhe/35767096.pdf>

Jones, G. R. Recuperado de <http://www.jiu.edu/people/glenn-jones>

Marcos, Subcomandante Insurgente. (1999). Chiapas: la guerra. I. Entre el satélite y el microscopio, la mirada del otro (Carta 5.1). Recuperado de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1999/1999_11_20_a.htm

OEI. (1999). Declaración de La Habana "Calidad de la educación: equidad, desarrollo e integración ante el reto de la globalización". IX Conferencia Iberoamericana de Educación-. Recuperado de <http://www.oei.es/ixcie.htm>

Ospina Vanegas, L. F. (2012). Lista la universidad virtual de Uribe. El Colombiano. Recuperado de http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/D/de_buena_fuente_20052012/de_buena_fuente_20052012.asp

Rectoría San Buenaventura. (2013). Mensaje de nuestro Rector General, Fray Hernando Arias Rodríguez OFM. Bogotá, 29 de agosto de 2013. Documento PDF enviado por e-mail. Recuperado de <https://owa.adm.usbcali.edu.co/owa/>

Reporteindigo.com. (2013). Se enfrentan Legionarios por venta de universidades. Recuperado de <http://www.reporteindigo.com/reporte/mexico/se-enfrentan-legionarios-por-venta-de-universidades>

Semana.com (2005). La gran constructora. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/la-gran-constructora/72845-3>

Semana.com. (2006). ¡A educarse con el TLC!. Recuperado de www.semana.com/noticias-especiales/educarse-tlc/93594.aspx

Semana.com (2012). El expresidente Uribe ya tiene universidad. Recuperado de <http://www.semana.com/confidenciales-semanacom/articulo/el-expresidente-uribe-tiene-universidad/259849-3>

Tünnermann C. (1997). Anexo II. Introducción general. La educación superior en América Latina y el Caribe en su contexto económico, político y social. En: *Hacia una nueva educación superior*. Actas de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRESALC/UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149330so.pdf>

Universidades-corporativas.com. Escuelas y Universidades Corporativas. Recuperado el 25 de agosto de 2014 de <http://www.universidades-corporativas.com/>

Vargas Guillen, G. Invitación Cátedra Doctoral "Pensar la Universidad". Doctorado UPN. E-mail Enviado: lunes, 26 de agosto de 2013 08:00 p.m. Recuperado de <https://bl2prd0411.outlook.com/owa/?ae=PreFormAction&t=IPM.Note&a=Prev&id=RgAAAAAz26bSAKJ0SKMyICcYug95BwBlceiL%2fmi1SpQLxhwG6%2fVYAAA6DoRAABlceiL%2fmi1SpQLxhwG6%2fVYAACHrTIIAAJ&fld=LgAAAAAz26bSAKJ0SKMyICcYug95AQBlceiL%2fmi1SpQLxhwG6%2fVYAAA6DoRAAAB>

SOBRE EL PORQUÉ DE LOS TRAYECTOS EN LA TENSIÓN CURRÍCULO / INVESTIGACIÓN

Orfa Garzón Rayo

*Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación
DIE - UV*

Para abordar la formación investigativa en las Maestrías en Educación en Colombia, desde la tensión currículo/investigación, se escogen tres rutas, la *primera* plantea que siendo la investigación una función sustantiva en las Instituciones de Educación Superior, se encuentra inmersa en las condiciones de posibilidad que permiten su emergencia y necesita ser situada, en este caso que nos ocupa, en los orígenes de las Universidades Pedagógicas en Colombia y en el contexto de la multiplicidad epistémica.

La segunda ruta alude al *trayecto* como una apuesta metódica para leer la tensión currículo/investigación, mediante la cual se aborda la formación investigativa; y la tercera ruta incorpora la pregunta por las *condiciones de posibilidad del educar* desde el tiempo y la cultura como ámbitos de reflexión, ámbitos que se priorizan para leer las dinámicas legales, sociales, institucionales y particulares que cohabitan con la formación investigativa y el currículo como expresiones de los propósitos educativos.

La investigación y el surgimiento de las universidades pedagógicas en Colombia

El surgimiento de las universidades pedagógicas en Colombia se llevó a cabo en cuatro momentos, siguiendo a Javier Ocampo (1998): el primero de ellos se sitúa en las tres primeras décadas del siglo XX y está representado en los cursos de orientación pedagógica o de información, los cuales se ofrecen atendiendo a que la llegada al país de los métodos de la enseñanza activa planteó la necesidad de formar “un educador Integral”, “el educador por excelencia”, más que un instructor de contenidos porque “la nueva educación busca formar una mentalidad que aprenda a utilizar los métodos de la reflexión y la investigación creadora, que indique nuevos caminos para la solución de los problemas” (Ocampo, 1998: 186).

El segundo momento comprende la creación de las primeras facultades de educación, tanto en Bogotá como en Tunja; fue mediante el decreto 1990 del 5 de diciembre de 1933 que se fundó oficialmente la Facultad de Ciencias de la Educación a nivel universitario en Bogotá, concretando la intención de que

un “profesor reúna a la vez la ciencia y la técnica de su transmisión” (Ocampo, 1998: 189).

En el tercer momento, el Gobierno Nacional creó la Escuela Normal Superior mediante el decreto 1917 de 1935, cuya función estaba centrada en la preparación de profesores para la enseñanza secundaria, orientando su filosofía hacia “la alta investigación científica y la docencia”; esta función se llevó a cabo mediante la organización de Seminarios en cada una de las especializaciones y buscaba darle sentido a que “un profesor no puede formar nuevas generaciones, si no está investigando en una ciencia determinada”. Así mismo, en su momento no se concebía ninguna especialización sin que estuviera vinculada a Institutos de alta investigación Científica, lo que conlleva a la creación del Instituto Etnológico Nacional, de la Escuela de Altos Estudios Sociales y al Instituto Caro y Cuervo, entre otros, otorgándole mucha importancia a la Biblioteca y a la Extensión Universitaria como expresiones de investigación científica. De hecho, aparece la primera propuesta de estudios a nivel de posgrado, “con una duración de cuatro años después de la Licenciatura, dos de los cuales se cursarían en la Escuela Normal Universitaria y dos en una universidad en el exterior” (Ocampo, 1998: 192).

La Escuela Normal Superior entró en crisis a finales de la década del cuarenta por diversos factores políticos, económicos, sociales, regionales, disponiéndose el funcionamiento de la sección masculina en Tunja y la sección femenina en Bogotá –Escuela normal universitaria y el instituto pedagógico femenino, respectivamente– y en la década del cincuenta, dando sentido al cuarto momento se crearon dos Universidades Pedagógicas: la Universidad Pedagógica de Colombia con sede en Tunja y la Universidad Pedagógica femenina con sede en Bogotá, ésta última mediante el Decreto 547 del 23 de febrero de 1954, que se constituye en el origen de la Universidad Pedagógica Nacional actual. En este último momento se considera que el maestro es un “tipo social especial, diferente en sus propósitos del teórico universitario” (Ocampo, 1998: 193), con profunda formación en valores.

En estos cuatro momentos que dan cuenta del surgimiento de las universidades pedagógicas en Colombia, se reconocen sendas tendencias en la formación de maestros: la primera plantea que la formación pedagógica, valorativa y científica tienen el mismo nivel de importancia; la segunda tendencia sostiene que la formación se centra en los métodos rigurosos de investigación para ser aplicados en el proceso enseñanza-aprendizaje y se constituye en prioridad de la formación docente en el país; la tercera tendencia tiene como eje fundamental de formación la pedagogía invirtiendo un gran porcentaje del tiempo y dedicación de la formación docente a elementos considerados sustanciales: pedagogía, currículo, didáctica, evaluación, entre otras, (centros de formación

uniprofesional pedagógico); y la cuarta tendencia busca incorporar múltiples contenidos científicos y un poco de conocimiento pedagógico complementario en la formación de maestros. Esto último ha sido debatido fuertemente en el final del siglo XX y comienzos del XXI con la convicción de que es necesario fortalecer la formación pedagógica de manera integral y durante toda la formación del docente.

Las circunstancias históricas sugieren otras preguntas, ante la urgencia y la exigencia de hacer investigación como parte de la formación de maestros, ¿Qué lugar tenía la investigación pedagógica? ¿Cómo se entendían las propuestas de plan de estudios ante este asunto?, y, ¿qué emergencias de estas rutas permiten evidenciar las reglas de juego de la tensión investigación/currículo en tiempo presente? De hecho, estas preguntas también obligan a revisar otros modos de lectura tanto de las propuestas curriculares como de los procesos de formación investigativa, y es así como el abordaje de la diada currículo/investigación no tanto anclada en los currículos y procesos prescritos, como si en diálogo con las búsquedas de formación de los sujetos, obliga a detener un poco en aquellos elementos que sin ser lineales, recurrentes ni tampoco definitivamente imperantes, si van aportando elementos para su devenir.

Con la pretensión de aportar elementos a la comprensión de la tensión⁶⁰ currículo/investigación, se asume que afirmar algún tipo de proposición gnoseológica en el ámbito educativo, requiere necesariamente que aquello que se afirma se sitúe en contextos y situaciones concretas del hecho educativo, desde donde se aproxime, hable y permita expresar la creación de representaciones del entorno en el cual se encuentra; representaciones que siendo elaboradas tanto por los científicos como por personas del común, dan cuenta de su papel como “agente cognitivo” y ponen en evidencia los recursos mediante los cuales cada uno de ellos dialoga con el mundo, con la realidad, con los sistemas reales, y construye dichas representaciones de manera situada y limitada, tanto por la condición misma del agente como de su entorno.

Tarea tan sugerente, articula una cada vez más potente pretensión de pluralismo epistemológico que nutre las condiciones de posibilidad del educar y sus expresiones como señales que permiten reconocer elementos significativos en las tensiones que constituyen la dinámica interna y autorregulativa de los campos de conocimiento y sus alteraciones ante las presiones sociales, culturales, políticas, económicas, que siendo externas al campo, generan en éste alteraciones y acomodaciones que permanentemente se renuevan y acontecen; pretensión que rompe con el modo sostenido de comprender asuntos

60. Se entiende una tensión como aquello que se genera a partir de una lucha permanente por la hegemonía en un campo de conocimiento, cuyo resultado esperado no es la desaparición de una de las partes, sino los diversos modos de cohabitancia que de la misma tensión se colige. El modo como se desarrolle una tensión en un campo determina las permanencias y las emergencias del mismo, así como los diversos elementos coimplicados.

heterogéneos y diversos con miradas construidas desde estrategias cognitivas que se conciben a sí mismas como universales y científicas (De Sousa Santos, B., 2009). En América Latina, buena parte de lo que se ha producido como conocimiento histórico y social tiene el hálito de pretensión de universalidad expresando una comprensión con alto grado de exterioridad que permite reconocer el reto de deconstruir las condiciones predominantes y establecer nuevos vínculos comprensivos, es decir la recreación de un conocimiento plural que permita el diálogo de las diversas teorías actuales con las múltiples formas de conocimiento que ofrecen las culturas.

Visto así, se podría llegar a develar conocimiento en el ámbito educativo, que, situado en distintos contextos culturales, sociales y científicos heterogéneos, y condicionado por estos, se ve sometido –el ámbito educativo–, a múltiples incidencias que determinen, transformen o reconfiguren las tensiones que bullen al interior de los campos, impactando así mismo, la propia emergencia y movilidad interna del ámbito educativo.

Es por ello que, en perspectiva de elaboración de un entramado gnoseológico y metódico que permita el abordaje de múltiples tensiones presentes en el campo educativo, y en búsqueda de una “ecología de los saberes”, apoyados en Boaventura de Sousa Santos (De Sousa Santos B. , 2011), en cuyo argumento se encuentra como premisa básica:

Que todos los conocimientos tienen límites internos y externos y están relacionados con las restricciones de las intervenciones en el mundo real impuestas por cada forma de conocimiento, mientras que los límites externos resultan del reconocimiento de las intervenciones alternativas posibilitadas por otras formas de conocimiento. (De Sousa Santos, 2011: 187)

Se entiende que el conocimiento no es abstracto, está enraizado en la práctica, lo cual permite que dicho conocimiento intervenga en el mundo y específicamente en las experiencias vitales de los conglomerados humanos, sean comunidades científicas o comunidades sociales diversas. Esta apuesta gnoseológica permitirá la construcción del conocimiento en general y en el caso particular del ámbito educativo, del saber pedagógico y de los objetos de saber de lo educativo como son el maestro, la escuela, la enseñanza, el estudiante, el aprendizaje, dependiendo del contexto, la visibilización de los saberes imperantes, indolentes, alterados.

En diálogo con la anterior premisa y atendiendo a que no es posible hablar del método como algo definido, determinado, sino de métodos, caminos, metódicas, cartografías, pues la realidad es diversa y en ella cohabitan distintas formas de diálogo con el mundo –de la mano del pluralismo epistemológico–, en diálogo de saberes, es que se propone abordar la comprensión de la ten-

sión currículo/investigación, objeto central de estudio, desde dos ángulos: los trayectos y las condiciones de posibilidad del educar, éstas últimas desde el tiempo y la cultura como medios de imbricación.

Trayecto, apuesta para leer la tensión currículo /investigación

La tensión currículo/investigación como expresión de las propuestas curriculares que atienden a las demandas de formación en tiempo presente, representa disquisiciones ontológicas, epistémicas y metódicas que exigen una ruta comprensiva distinta para no quedar atrapada en la lógica jurídica, legislativa y predictiva que el Estado y las comunidades disciplinares han ido institucionalizando para controlar el desarrollo instituido del currículo.

Estas condiciones de posibilidad de la tensión currículo /investigación permiten recurrir a la noción de trayecto para devenir por rutas distintas a las instituidas. Del latín *traiectus*, trayecto es una línea descrita en el espacio por un punto que se mueve en variadas direcciones; representa el devenir de un proceso, teniendo como característica esencial la no linealidad y la convergencia de múltiples variables, así como la expresión de diversos modos de ser y estar. Un trayecto no tiene una existencia garantizada, se va dibujando en la medida que atiende a un ¿qué?; tampoco explicita puntos de partida o de llegada, es emergente, acontecimental, crea mundos posibles; así mismo, un trayecto es una ruta en sí mismo, se va configurando en la medida en que crea modos de ver y leer el mundo, siendo posible volver a evidenciarlo en otro momento y lugar o, simplemente, desaparecer en el olvido, pero, en cualquiera de los dos casos alcanza a hacer una radiografía de un momento histórico que se mueve entre aceptar criterios definidos o ubicarlo en la incertidumbre.

En un trayecto hacen simbiosis el espacio y el tiempo para evidenciar los elementos significativos e importantes que caracterizan una práctica en un momento histórico particular; se expresa un discurso en permanente movimiento, generador de factores y elementos que surgen y desaparecen, matizan, delimitan y potencian múltiples destellos de su propia construcción; sin embargo, para aproximarse a un discurso hay que hacerlo por trayectos.

El trayecto marca la tendencia, los movimientos, las convulsiones, las creaciones, las transformaciones de elementos de las prácticas buscando nuevas significaciones. Cada trayecto es “gestor de incertidumbres y es potenciador de nuevas dinámicas en el contexto de una trayectoria delimitada por el espacio y el tiempo en el cual se dan los acontecimientos” (Ibarra, 2006), y los lugares en que se dan los trayectos están determinados cultural o individualmente por las significaciones a que haya lugar⁶¹.

61. Siguiendo a (Ibarra, 2006) “las experiencias afectivas que unen al hombre con el lugar se conocen

Un trayecto invita a repensar los conceptos, las descripciones, las representaciones simbólicas y las prácticas singulares que suscita el quehacer de la educación en su relación con el espacio y el tiempo en que se da, y con la inteligencia propia de sus dinámicas de movimiento como saber, y de estructura como disciplina. Desde esta perspectiva, un trayecto es una emergencia que representa la expresión de lo que acontece, lo que se hace visible y desde luego, solo se hace visible en la medida en que se expresa o es expresado, asunto que si lo leemos desde Lazzarato (2003) cuando pone de manifiesto que “en el paradigma del acontecimiento, las imágenes, los signos y los enunciados contribuyen a hacer surgir un mundo. Las imágenes, los signos y los enunciados no representan nada, sino que crean mundos posibles”, permitiría el reconocimiento de los trayectos que expresan la tensión currículo/investigación como una gama diversa de posibles rutas, sin criterios que las definan, solamente referentes ontológicos, epistémicos y metódicos que nos permitan ubicarnos gnoseológicamente.

Un trayecto puede aceptar referentes pero, así mismo, puede evitar someterse a los criterios rígidos que obstruyen las expresiones diversas, atendiendo a que desde una pertinente ecología de saberes, dichos criterios impedirían la expresión esencial del trayecto; de hecho Rorty (1991: 27) poniendo sobre aviso respecto a la función de los criterios afirma que “la tentación de buscar criterios es una especie de la tentación, más general, de pensar que el mundo, o el ser humano, poseen una naturaleza intrínseca, una esencia”; que instala los sucesos en el ámbito de la contingencia, un trayecto así como se puede constituir en una línea de orientación inamovible, también se puede constituir en un punto de contingencia que como diáspora dispone los componentes particulares del evento, lo contingente es múltiple e inmanente, un trayecto se hace, se vive, un trayecto no se recorre per-se.

¿De qué se constituyen los trayectos? Los trayectos como formaciones históricas, se constituye en lo visible y lo enunciable de un saber (Deleuze, 1987: 75), siendo la expresión de los seres, de los cuerpos, de las cosas... aquello que no se puede concebir de otra forma, porque no hay ninguna ley universal que prediga posiciones, lugares, desplazamientos, rupturas, encuentros, todo lo que sucede se encuentra en el plano de la contingencia, producto de la “existencia” y no de la “razón”, de la presencia y en ocasiones de la ausencia. Un trayecto convoca lo local y lo global como expresión cultural del espacio-tiempo y en consecuencia, invita a un viaje donde lo importante no es el punto de partida o de llegada es todo lo que sucede, todo lo que acontece, todo lo que se experiencia.

como topofilias... si son sentimientos reverenciales y/o míticos se conocen como topolatrías

De hecho, los trayectos tienen en su haber tanto las convicciones personales como las convicciones colectivas, se constituyen desde una imbricación de la ruta autobiográfica de quien elabora trayecto, en diálogo con los trayectos que se están desarrollando por comunidades; esta característica en su constitución coloca en evidencia los tintes autobiográficos del conocimiento humano, de la ciencia, lo cual es mostrado contundentemente por Descartes en, *El discurso del método*:

[...] me gustaría mostrar en este discurso qué caminos seguí, y de él representar a mi vida como en un cuadro para que cada cual lo pueda juzgar, y para que, sabedor de las opiniones que sobre él fueron expresadas, como un nuevo medio de instruirme, vendría a juntar aquellas de las que acostumbro servirme. Descartes (1984, p.6), referenciado por De Sousa Santos Boaventura en *Una epistemología del Sur: reinención del conocimiento y la emancipación social*.

De múltiples trayectos se esperan múltiples textos, textos que se constituyen en la representación que permite que los procesos de producción (de conocimiento, de lenguaje, de ciencia) se vinculen con los procesos de reproducción de estos ámbitos (Lundgren, 1992). En el ámbito educativo, este problema de la representación se convierte en objeto del discurso pedagógico y es aquí donde surge el concepto de currículo como la solución necesaria al problema de la representación, entendiéndolo como una selección de contenidos y fines para la reproducción social, una organización del conocimiento y las destrezas y, a su vez, una propuesta de métodos relativos a cómo han de impartirse los contenidos seleccionados. Sin embargo, el evidenciar la representación que del currículo se tiene permite la emergencia de algunos asuntos que forman parte de espacios bastante estriados que se configuran cotidianamente a partir de la confluencia de diversos planos que se debaten entre la emergencia y la institucionalización, entre lo que se ve con pretensiones de generalizaciones y homogeneización, y aquello que invisibilizado se resiste a desaparecer.

Esos asuntos son los que demandan una mirada en devenir representada en los trayectos ontológicos, epistémicos y metodológicos de la tensión Currículo/ Investigación que como los viajes no se distinguen por la cualidad objetiva de los lugares, ni por la cantidad mesurable del movimiento... sino por el modo de estar en el espacio, de relacionarse con el espacio en un momento específico (Rodríguez, 2006).

Un trayecto es así mismo finitud que expresada en un tiempo y en un espacio concreto, forman parte del “modo de ser” de los hombres y mujeres en sus mundos (Melich, 2005, p. 19), manteniendo la tensión entre lo absoluto y lo relativo; lo universal y lo particular; la instituido y lo emergente, lo cual rompe dicotomías y ubica los trayectos en el ámbito de la incertidumbre. Vuelve el

trayecto a beber de los asuntos autobiográficos porque en la elaboración de un trayecto individual o colectivo que representa la decisión sobre lo que se quiere ser, puede tomarse a partir de la relación que se establece con lo que ya se es, con la tradición simbólica, con las creencias, con los ritos y rutinas que acompañan la cotidianidad y, dicha tradición se realiza a partir de la interpretación que conseguimos establecer con nuestra situación espacio-temporal, la que nos ha sido dada y reelaboramos permanentemente, en búsqueda de situarnos comprensivamente en el mundo. Los trayectos a los que nos vemos abocados, nos deslocalizan, estimulan la tensión entre la situación encontrada y la situación deseada, evitando que quedemos atados por siempre a un lugar; Duch (2005) nos recuerda: “El ser humano –todo ser humano– se mueve en medio de una tensión jamás resuelta del todo entre viaje, trayecto, éxodo y asentamiento, instalación y estabilidad”, el ser humano se narra por la tensión entre “lo que hace” y “lo que le sucede”, en la perspectiva de que los futuros posibles siempre se configura desde un pasado inmersos en las tensiones del presente, sin puntos de referencia, asidos a nombres de los cuales se pueden narrar historias.

Estos asuntos autobiográficos que impregnan los trayectos se encuentran así mismo, incididos por el tiempo que forma parte de algunos aspectos a partir de los cuales Marx, Nietzsche y Weber (Melich, 2005: 27) insisten en que son esenciales y forman parte de una crisis generalizada: la aceleración del tiempo, la pérdida de los puntos de referencia estables y la secularización; los cuales necesitan ser leídos desde el lenguaje –con sus tres fetiches heredados de la modernidad: los hechos, las imágenes, las cifras–; la burocracia y la tecnología, que se han ido constituyendo en tres aspectos cruciales para comprender dicha crisis. De hecho el tiempo humano, expresión de la finitud humana y manifestación de la memoria se evidencia en los trayectos temporales, en el pasado, en el presente y en el futuro, porque nos pone en relación con el pasado, o, con la contingencia por destino; la memoria va más allá del recuerdo, la memoria permite ubicarse espacio-temporalmente, es espacio y es tiempo. Pero, también es la memoria la que produce cambio, la que nos abre al futuro, a lo todavía no consciente, tal vez a lo que nos permita configurar nuestra identidad porque hemos caído en un tiempo –en un horizonte temporal: pasado, presente, futuro y en un espacio: hogar, ciudad, geografía, nicho–, por lo que la identidad es más bien un “inacabable proceso de identificación y que queda mucho por hacer”. (Melich, 2005: 36)

En el ámbito educativo, y a partir de lo anterior es factible plantear que una pedagogía de la finitud no debería obsesionarse por unos datos objetivos, la pedagogía de la finitud debe tener como insumo una “explicitación de sus prejuicios” atendiendo a que nada está libre de valor; no hay hechos sin interpre-

taciones, por lo que no hay hechos sin valores y en consecuencia no hay una conclusión, o se agota el sentido de un texto con una interpretación continua.

La finitud también está impregnada del modo como se transmite la experiencia, de un “hazlo” a un “hazlo conmigo” y como afirma Duch (2005: 141), “la existencia humana es un trayecto, un recorrido, en el que sin cesar van ubicándose, instalándose, contextualizándose, hombres y mujeres, el ausente pasado y futuro es imprescindible para la construcción y la habitabilidad del aquí y del ahora”.

En este sentido, develar los trayectos de la tensión Currículo/Investigación, desde la perspectiva de la discontinuidad, que en lugar de preguntarse por los nexos, las continuidades, la totalidad, las relaciones causa-efecto de sus componentes, se pregunta

[...] ¿qué estratos hay que aislar unos de otros?, ¿qué tipos de series instaurar?, ¿qué criterios de periodización adoptar para cada una de ellas? ¿Qué sistema de relaciones (jerarquía, predominio, escalonamiento, determinación unívoca, causalidad circular) se puede describir de una a otra? ¿Qué series de series se pueden establecer? ¿Y en qué cuadro, de amplia cronología, se pueden determinar continuidades distintas de acontecimientos? (Foucault, 1979: 4)

Para permitirse reconocer el “conjunto de reglas” que en una época determinada definen los trayectos de la tensión Currículo/Investigación, que transita las emergencias, memorias y territorios de la formación.

Esta mirada genealógica demanda la emergencia de múltiples expresiones que devienen en cartografía, rescatando el asunto de la actualidad –¿qué es el presente? –, que sin referirse a la búsqueda de un origen trate de responder a ¿cómo se expresa la tensión Currículo/Investigación en la actualidad? ¿Cómo y qué es lo que la hace posible? ¿Cómo se fundamenta? ¿Cómo se legitima?; de hecho, si la genealogía nos aboca a la materialidad documental, a lo que del pasado permite describir y comprender el presente mediante el reconocimiento del “conjunto de reglas que, en una época dada, y para una sociedad determinada definen los límites y las formas de la decibilidad... de la conservación... de la memoria... de la reactivación ... y de la apropiación” (Foucault, 1991); también aboca a deshacerse de la jerarquización de los hallazgos, de su relación unilateral y de sus vínculos causa-efecto, para, centrándose en los enunciados y su regularidad, permitir la emergencia del posible mapa de lo investigado; y con Serres, M. (1995), podemos afirmar “cuando cambia la ciencia, el aprendizaje se transforma: cuando los canales de enseñanza cambian, el saber se transforma; y las instituciones van a la zaga... ¿qué plano único podemos trazar?”, lo cual evidencia, de un lado la pertinencia de reconocer un “mapa” de relaciones que permitan entender el devenir de los sucesos, de los discursos, de las decisiones; y de otro lado, evidencia la volatilidad de

los hallazgos y los que ellos informan; estos asuntos pueden ser reconocidos genealógicamente y representados mediante una cartografía, que permite la emergencia, en primera instancia del “conjunto de reglas”, del cual se habló anteriormente, y en segunda instancia, de los trayectos recorridos por quienes constituyen dichas reglas.

Si la investigación es la posibilidad de trayectos disímiles, siempre preguntándose “¿pasar por donde para ir a dónde?” (Serres, M., 1995: 255-266), que contiene múltiples posibilidades de decidir ante errores cometidos, y el currículo tiene lugar en la educación colombiana como una forma de planificación y control, ¿cuáles son los trayectos que siguen para constituirse en una diada aceptada, así como una tensión permanente?

Los principios de conexión, de heterogeneidad, de multiplicidad, de ruptura, de quiebre, de cartografía, de calcomanía que se plantean Deleuze y Guatari como características del pensamiento rizomático, porque un “rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, intermezzo” (Deleuze y Guatari, 2000: 29), se constituyen en una posibilidad de discusión con lo genealógico y lo cartográfico para elaborar la tensión Currículo/Investigación que nos ocupa, desde múltiples trayectos.

Vistas así las implicaciones de los trayectos como metódica, la tensión Currículo/Investigación puede abordarse como un “complejo haz y juego de relaciones discursivas y no discursivas”, que desde la perspectiva de Foucault se entiende como un dispositivo, ese algo no abstracto, constituido por relaciones de saber/poder, ubicado históricamente –espacial y temporalmente–, que emerge porque un acontecimiento lo hace “mostrarse”, “aparecer”. Estas relaciones se pueden establecer entre “elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamento, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho”, que en este caso en particular, están constituidos por las propuestas curriculares, planes de estudio, investigaciones de docentes y estudiantes, publicaciones, eventos, legislación desde el MEN, Colciencias, planes de desarrollo, entre otros.

De hecho, la pretensión está centrada en evidenciar la estrategia que como dispositivo fundamenta la tensión Currículo/Investigación, y que, estando en permanente devenir, contiene relaciones que continuamente se acomodan, dinamizan, ajustan, según las condiciones de posibilidad históricas, sociales e intelectuales, atendiendo a su objetivo: responder a una urgencia y dejar “fuera de combate al enemigo”.

En este sentido, para dibujar la tensión objeto de esta investigación mediante trayectos, se asume que un trayecto representa el devenir de un proceso,

teniendo como característica esencial la no linealidad y la convergencia de múltiples variables, así como la expresión de diversos modos de ser y estar. Un trayecto no tiene una existencia garantizada, se va dibujando en la medida que atiende a un ¿qué?; tampoco explicita puntos de partida o de llegada, es emergente, acontecimental, crea mundos posibles.

¿Cuáles son los trayectos?, los que se configuran desde rutas elaboradas a la luz de los paradigmas envolventes de cada época que aportan un modo de abordar y construir conocimiento, cuya emergencia puede estar en muchos lugares. De múltiples trayectos se esperan múltiples textos, textos que se constituyen en la representación que permite que los procesos de producción (de conocimiento, de lenguaje, de ciencia) se vinculen con los procesos de reproducción de estos ámbitos (Lundgren, 1992). En el ámbito educativo, este problema de la representación se convierte en objeto del discurso pedagógico y es aquí donde surge el concepto de currículo como la solución necesaria al problema de la representación, entendiéndolo como una selección de contenidos y fines para la reproducción social, una organización del conocimiento y las destrezas y, a su vez, una propuesta de métodos relativos sobre cómo han de impartirse los contenidos seleccionados.

Cada currículo puede asumirse como un texto, como un recorrido, circulando en un sistema cultural; dicho sistema cultural ha surgido (Luhmann, 1998) en un proceso de reducción de complejidad, cuando el sistema cultural se hace menos complejo que su entorno, y “sus límites respecto de él no son físicos, sino de sentido”; en este sentido, el currículo como texto de un sistema cultural se ha configurado como tal en la medida que ha dado sentido a las relaciones entre sus componentes, bebiendo de las lógicas que constituyen el entorno, para que el currículo emerja como un sistema al interior del sistema cultural e impactado por las lógicas del entorno.

La línea de separación entre sistema y entorno no se puede concebir como aislamiento ni como sinopsis de las causas “más importantes” dentro del sistema; más bien, dicha línea de separación corta el entramado de los nexos causales y la pregunta se transforma: ¿bajo qué condiciones sistema y entorno actúan juntos en todos los efectos sobre todo en el campo de los sistemas sociales, puesto que difícilmente se podría llegar a una comunicación sin que interviniera la conciencia de los sistemas psíquicos? De ahí que se deba aclarar el por qué y el cómo la causalidad debe ser distribuida entre sistema y entorno. (Luhmann, 1998: 43)

Es procedente entonces, la ubicación en este momento de la tensión Currículo/Investigación como un sistema, como un texto cultural y como un modo de complejidad reducida en relación con la complejidad del entorno macro en el

cual históricamente se va anclando, atendiendo a que los textos curriculares, los textos Currículo/Investigación, así como los textos científicos, religiosos, jurídicos, literarios, políticos, entre otros, representan un tipo de discursos –un sistema–, que permanentemente buscan nivelarse entre dos modos de existir, de un lado, en los discursos que se dicen cotidianamente –“un comentario”, según (Foucault, 1992), que se constituyen en acontecimientos irrepetibles, y de otro lado, aquellos discursos que están “en el origen de un cierto número de actos nuevos, de palabras que los reanudan, los trasforman o hablan de ellos”, entendiéndolos como aquellos discursos que siempre se dicen pero siguen estando por decir, hay un modo de escucharlos que impide reconocerlos en su inicial configuración, lo cual más que un problema es una posibilidad de darse a la búsqueda de reconocerles sus modos particulares de visibilidad y sus modos particulares de estar siendo, para, según las condiciones de posibilidades reconocer el dispositivo que subyace a su presentación emergente, atendiendo a que, siguiendo a Foucault, “todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 1992).

Desde lo que contestó Foucault en una entrevista, sobre el sentido y la función metodológica del dispositivo, indicando que este se entiende como

[...] un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho... es la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Así pues, ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad. Resumiendo, entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes. (Foucault, 1978)

Se asocia un dispositivo a un tipo de estrategia que en un momento histórico dado tuvo como “función prioritaria la de responder a una urgencia”, elementos que desde la investigación que nos ocupa, genera diversos trayectos en búsqueda de los discursos expresos en documentación oficial, en las propuestas curriculares, en los programas y rutas de investigación, en los eventos que permiten hacer visible el ejercicio investigativo de cada programa de maestría. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante.

De la misma manera, cuando Foucault diferencia tres sentidos del término “estrategia”, el primero de ellos, la selección de los medios usados para obtener un fin; el segundo sentido representado en el modo en que alguien actúa cuando pretende un efecto particular en las acciones de otros y el tercer sentido

entendido como la selección de un conjunto de procedimientos que pongan “fuera de combate al enemigo”; parecen coincidir con un dispositivo, el cual desde la mirada de Deleuzze (1999), es

[...] una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada), sometida a derivaciones. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores. (Deleuzze, 1999: 1)

La mirada empírica del investigador, que cotidianamente tensiona las diadas institucionalidad/emergencia; sumisión/libertad; individuo/especie; individuo/sociedad; avizora la emergencia de aquello que no es visible al conocimiento formalizado, de aquello que desde (Ginsburg, 1999) se constituye en lo indicial, en lo esencial, en lo desatendido, en lo micro, en lo poco llamativo pero definitivo en la comprensión de las prácticas que acontecen.

Condiciones de posibilidad del educar en tiempo presente

La tensión Currículo/Investigación puede ser considerada una de las condiciones de posibilidad de educar en tiempo presente, entre otras opciones, mediante un recorrido reflexivo, desde dos ámbitos: tiempo y cultura; se decide por esta ruta, ante la necesidad de bosquejar una cartografía que permita pensar el lugar del sujeto en su propio devenir educativo (educar/educar-se) y para ello, aproximarse a lo que el tiempo significa en el ser humano, a lo que ha venido representado y a su incidencia en las decisiones individuales y colectivas; así como leer un poco más de cerca el entramado simbólico y semiótico que se elabora desde las relaciones humanas que se entretienen en la cultura; y los modos como se regula la presencia de los seres en un grupo social. El currículo y la investigación son expresiones de ello.

Asumir esta ruta desde las demandas y convergencia de la alteridad, como una fractura entre la posibilidad y la imposibilidad de educar; como una experiencia, como un acontecimiento impactado por los saberes legitimados, convoca al sentido de lo humano en tiempo presente, convocando, en este caso en particular al tiempo y a la cultura como recursos que permitan su visualización.

El tiempo se entiende como ese algo que existe anclado en la experiencia individual y colectiva, que sin ser concepto, se constituye en el modo de relacionar eventos, es ante todo un medio para orientarse en el mundo social y

para regular la convivencia humana (Elías, N., 1989). Este autor plantea que la capacidad para percibir los eventos como una sucesión en el tiempo, los de antes, los de ahora y pensar de alguna manera los futuros, tal vez, producto de los anteriores, exige contar con seres “capaces de recordar” y tener una “mirada espiritual”; dichos seres, los hombres, como “unidades centradoras” (Elías, N. 1989: 48) tienen la capacidad para hacer converger sucesos en momentos distintos y de diversa procedencia, de darle un tipo de organización distinta a los eventos en sí mismos, organización que no siempre se realiza de la misma manera porque siendo una capacidad específica que permite “sintetizar” se activa y estructura a través de la experiencia, la que convoca dos ámbitos: el individual y el colectivo; el individual como experiencia directa de cada sujeto y el colectivo, experiencia de otros, tanto allegados como referidos.

La capacidad de síntesis es “propiedad humana” que dice del modo como los seres humanos hacen confluir diversos procesos, múltiples y variadas informaciones, eventos ubicados en lugares distintos, acontecimientos a primera vista disímiles, que sin embargo pueden ser relacionados mediante un aspecto que ese ser humano considere importante o relevante en un momento dado. La capacidad de síntesis se logra porque el ser humano tiene “orientación”, (Elías, N., 1989:44) y, los seres humanos se pueden orientar mediante respuestas tanto instintivas como aprendidas, de hecho, predominan aquellas marcadas por el aprendizaje.

El aprendizaje se lleva a cabo a partir de experiencias previas tanto del individuo como de los otros, lo que permite entender que la “orientación” como elemento sustancial de la capacidad de síntesis es el resultado del aprendizaje transmitido de generación en generación; es el resultado de las experiencias individuales y colectivas; el concepto de tiempo se desarrolla a través de la experiencia humana, siempre cambiante, “no sólo de manera histórica y accidental, sino estructurada y dirigida”, y, “el tiempo es un concepto de un alto nivel de generalización y síntesis, que presupone un acervo de saber social muy grande sobre métodos de medición de secuencias temporales y sobre sus regularidades” (Elías, 1989)

Y, ¿los tiempos y el lenguaje en educación? Si el discurso es sobre todo acontecimiento, implica que se realiza en el tiempo y en el presente, remite al hablante y se refiere a un mundo que pretende describir, expresar o representar; y, si el lenguaje comprende enunciados y enunciación, quienes le dan fundamento a su existencia, entonces, los actos del discurso actualizan el código de comunicación. Visto así, y considerando que el lenguaje es infinito pero que esta infinitud contrasta con la restricción del sistema (lengua) que le permite ser reconocido y codificado socialmente, el sentido de lo expresado, representa el sentido del interlocutor que hace referencia a mi discurso como acontecimiento, el cual contiene proposiciones con las que queremos significar algo y

decir algo sobre el mundo, así como un contenido referencial: dice algo sobre el mundo.

El lenguaje representa en consecuencia lo que el ser humano dice del mundo, pero si las palabras no lo representan, es decir, no le alcanzan para representar la dimensión de su mundo, y se está haciendo alusión aquí a los protocolos de investigación, a las rutinas pedagógicas, a los procesos institucionalizados, a los sistemas de gestión de la calidad... ¿Qué hacer?

El tiempo no se puede ver ni sentir, ni escuchar, ni gustar, ni olfatear, tenemos posibilidades de reconocer el “paso del tiempo” en las prácticas humanas y sus periodos de “duración” mediante aparatos sujetos a normas sociales. El tiempo es ante todo un “medio para orientarse en el mundo social y para regular la convivencia humana” (Elías, N., 1989).

“¿Cuándo hacemos?” se responde desde una mirada integradora de lo social y lo físico... el año, el mes, la hora como series continuas de acontecimientos representan la estructura temporal del acontecimiento como tal; mientras que pasado, presente y futuro en su significado incluyen a los hombres como sintetizadores que ven y viven los acontecimientos y su estructura temporal... el pasado, el presente y el futuro se subordinan a la estructura (al año, al mes, al día, al crepúsculo).

El tiempo como construcción social tendría muchas formas de manifestarse, muchos tiempos. Tiempo objetivo, tiempo natural; tiempo psicológico; tiempo social; tiempos estos que al cruzarse con/en el tiempo lógico permiten que el ser humano –mediante el lenguaje– se reconozca en contingencia.

Considerando que en las prácticas pedagógicas convergen todos estos tiempos, la formación de los sujetos, siendo un devenir individual, se encuentra incidido por los escenarios por los que el transite, los cuales desde su heterogeneidad aportan diversos discursos, tiempos, y modos de representación socialmente validados, y específicamente en la escuela convergen el docente y el estudiante, ambos sujetos formándose; no se trata de incluir discursos y tiempos en la escuela se trata de preguntarse por cuáles son sus urgencias y de qué manera se le da sentido a la presencia humana.

De hecho, el modo de vivir el tiempo puede estar afectando las movilidades que plantea Margaret Mead (2006), respecto a la disposición de los niños y jóvenes para aprender de los mayores (cultura posfigurativa), reconocer el lugar de los pares en la cultura cofigurativa o, darse la posibilidad de una cultura prefigurativa en la que ellos mismos deciden no reconocer los modelos generados por los adultos, y se ven abocados a tomar el lugar de adultos.

El lugar del sujeto en cada una de estas formas de cultura está atravesado por su propio “dasein” que como ente existencial está “abocado”, “devorado

por el mundo”; el hombre como ser “arrojado” hacia el afuera en una relación sujeto-mundo –indisociable–, asunto que permite pensar –según Husserl– que la conciencia va más allá de sí mismo, no tiene entonces subjetividad que lo constituye, sino todo un cúmulo de “posibilidades”. El “dasein” establece las relaciones entre los constituyentes del mundo, hace mundo, hace tiempo, hace historia, y estas relaciones representan un “proyecto humano”.

Con este nuevo elemento, leer la cultura que han configurado los seres humanos tiene todo que ver con la concepción del tiempo de dicha cultura. Sennet (2000) en diversos lugares de su obra establece este vínculo: cuando empieza a regularizarle la separación entre casa y trabajo (...Sennett, 2005: 33), él se pregunta por el lugar del tiempo y afirma “la rutina vuelve estúpido e ignorante al ser humano y reprime la solidaridad” y más adelante, en el mismo documento afirma contundentemente: el carácter está formado por la historia y sus devenires, para formar el carácter hay que romper la rutina.

En el mismo sentido, las decisiones jurídicas para ser activo socialmente, para acceder a un tipo de trabajo, para formar parte de una institución educativa, para dejar el biberón, para usar tacones, para ingresar al jardín, para tener novio, para vivir y hasta para morir, atiende al sentido que se dé al tiempo en el devenir del ser humano. De hecho es el mismo Sennet (2000) quien al referirse a los tres elementos que encajan en la organización del tiempo en el trabajo y que constituyen el sistema de poder que se encuentra en las formas modernas de flexibilidad entiende el tiempo como cambiante dentro de un “continuum”, atendiendo a que las cosas cambian, las relaciones cambian, pero esos cambios son fracturas, rupturas, desvíos, “trochas” de un continuum, de un “estar abocado”, de un “hacer tiempo”.

Es el control de este tiempo que dispone a los sujetos en una determinada relación de poder y se constituye tanto en el placebo como en el verdugo, volviendo a Sennet (2000), “el horario flexible es una manera de otorgar prebendas a algunos trabajadores”, sin embargo, afirma más adelante “la flexibilidad engendra desorden pero no libera de las restricciones”. De hecho, es una posibilidad que en “tiempo de flexibilidad” se realice un desapego casi natural de un tipo de relaciones que se venían constituyendo cotidianamente, se logre un desprendimiento del pasado y la seguridad que ello conlleva para situarle en el lugar de lo fragmentado, lo posible, la incertidumbre.

Acaso, ¿no influye el tiempo en la posibilidad de educar y en las posibilidades de la escuela? ... dice Sennet “hace 25 años que se les respeta por ser buen padre y buen trabajador”. La presencia en el tiempo permite relaciones de subordinación y dominación, ¿por qué tanto interés en que los niños y jóvenes estén el mayor tiempo posible en la escuela?, sin importar de qué se ocupen. (Noguera, 2012), presenta elementos que permiten seguir pensando la posi-

bilidad del educar imbricado con la concepción de tiempo, cuando plantea, refiriéndose a Rousseau

[...] señala la importancia de un adecuado crecimiento y desarrollo, procesos naturales que se deben respetar y a los que debe contribuir con una correcta educación, pues tiene su propia temporalidad. (Noguera, 2012: 182)

Temporalidad que es necesario respetar pues, como se encuentra más adelante, “la naturaleza necesita de ese tiempo para actuar y, por eso, clama para que los adultos abandonen la prisa [...] el crecimiento y desarrollo son lentos y parece que los adultos quisieran acelerarlos; de ahí la preocupación por la enseñanza de los niños” (Noguera, 2012: 183).

Visto así, el modo como se entienda el tiempo incide en el tipo de gobierno, es decir en el modo de conducir la conducta y es el modo de entender el tiempo que potencia los dispositivos de seguridad, y del gobierno de sí mismo. Si se asume, como se planteó al iniciar que el tiempo es una construcción social y cultural que existe en la medida en que expresa las experiencias, vivencias y decisiones de los sujetos, y la cultura una red de significaciones elaboradas por los mismos sujetos –como lo plantea Clifford Gertz–, nos encontraríamos en el lugar de plantear que las concepciones de tiempo y de cultura que socialmente se reconocen se han ido configurando a partir de las relaciones de saber, y de poder entre los individuos y las sociedades a las cuales pertenecen, asunto que genera un tipo particular de prácticas que pretenden darle un nuevo lugar a instituciones antiguas como la escuela, la cárcel, la fábrica,

Es claro que, desde sus inicios, el juego jugado al nivel de la población no se engendraría ni, mucho menos, subsistiría, si no se estuviese dando, al mismo tiempo, el juego jugado al nivel del individuo. Fue en la combinación entre esas dos superficies que se instituyó todo un nuevo conjunto de prácticas sociales, en la perspectiva de dar nuevas configuraciones a algunas antiguas instituciones. (Veiga-Neto, 2010, Trad. Carlos Noguera).

Es un reflejo de lo que se va configurando a partir de la transición de sociedades disciplinares a sociedades de control, y que podemos vincular con la fractura del tiempo como secuencialidad, como algo ya dado, para abrir paso al tiempo como modo de “estar en el mundo”; al respecto Deleuzze (2006) plantea que en las sociedades disciplinarias se terminaba un evento en la vida del individuo y se empezaba otro, y siempre había que volver a empezar (primero la escuela, luego el cuartel, luego la fábrica...), mientras que en las sociedades de control nunca se termina nada: las empresas, la formación, los servicios fungen al interior de una lógica de modulación, que se constituye en un “deformador universal”, entendido como quien de manera sutil o evidente direcciona hacia un propósito de sociedad desde el control de todo y todos.

Así mismo, en las sociedades disciplinares se reconoce la marca que identifica al individuo y su posición en la masa, dos asuntos que no han sido considerados incompatibles y sobre los cuales Foucault reconocía su origen en el poder pastoral; en contraste, en las sociedades de control adquiere especial importancia la “contraseña”, como dispositivo que marca, acepta o prohíbe el acceso a la información, reemplazando “la consigna” presente en las sociedades disciplinares.

Cada sociedad elabora las máquinas que necesita para mantenerse vigente; siguiendo a Deleuze, las sociedades de soberanía tuvieron a su disposición máquinas simples, poleas, palancas, relojes, las sociedades disciplinares centraron sus instrumentos en las máquinas energéticas que traían consigo el riesgo devastador de la entropía y del sabotaje; y las sociedades de control tienen a su haber máquinas informáticas, ordenadores, como una representación actualizada de las lógicas del capitalismo que en la sociedad disciplinar del siglo XIX estaba centrado en la “concentración” de la producción y de la propiedad, aspectos que han ido deviniendo en un capitalismo de servicios, no de productos; servicios que como productos inundan las ventas y mercados, y son susceptibles de ser manejados por administradores expertos; de hecho, “[...] tal vez no necesitemos de más escuela como máquina panóptica simplemente porque el propio mundo se volvió una inmensa y permanente máquina panóptica” como afirma Veiga-Neto (2000b: 18. Trad. Carlos Noguera 2010).

La cultura de la sociedad de control se refuerza y perpetúa como tal en la medida que puede fijar precios (no abaratarlos); transformar los productos (no especializar los productos); utilizar el marketing como control social; fomentar rotaciones rápidas y en algunas ocasiones presencias continuas e ilimitadas que permitan ejercer el control a corto plazo; garantizar que el hombre estará permanentemente “endeudado”; abriendo así una brecha bastante susceptible de alimentar la corrupción y de dar lugar a creativas formas de mantener bajo control al menos las tres cuartas partes de la población mundial, que por numerosa no puede ser encerrada y por pobres no pueden entrar en la estrategia del endeudamiento.

Características como las descritas permiten entender que las condiciones epistémicas, metódicas y vitales que posibilitaron el diálogo con las sociedades disciplinares, hoy se van transformando en la medida que atienden a la lógica de la sociedad de control, centrada más en procesos de cibernundo: informática, clones, dividuos, automatización, invisibilización de rostros y afectos, predominio del código de barras y la contraseña.

Al respecto, Paul Virilio (1997), deja entrever sus apuestas gnoseológicas centradas en que en la sociedad actual –de control–, se impone una política de la

velocidad que desaparece a los sujetos; todo se traduce hoy en la importancia del ahora, en detrimento del aquí; cada logro tecnológico trae consigo su problema, por lo que el empalago con el logro no puede diluir el avizoramiento de los problemas que trae consigo planteando:

La medida del mundo es nuestra libertad. Saber que el mundo alrededor de nosotros es vasto, tener conciencia de ello, aunque no nos movamos por él, es un elemento de la libertad y de la grandeza del hombre. (Virilio, 1997: 45)

De hecho, resalta que siendo la ciudadanía una “organización de los trayectos” entre grupos, hombres, sectas –entre otros–, las proximidades elaboradas han ido dando lugar a una ciudad que se extiende demasiado hasta ser una urbanización catastrófica; asunto que a pesar de la Internet, de las autopistas electrónicas y de los múltiples y diversos modos de comunicación a grandes velocidades, aún no han respondido si la ciudad virtual es posible. Estas discusiones transverzan la pregunta ¿es posible educar?, y permiten plantear dos asuntos sustanciales en el campo educativo: el primero centrado en el entorno en que se desenvuelven los procesos formativos y su vínculo explícito e implícito con las pretensiones educativas de la escuela; y el segundo que atiende a las búsquedas, perspectivas y apuestas personales desde las cuales cada sujeto le apuesta al proceso formativo propio y de otros.

Respecto al primer asunto, es evidente que no todos los grupos sociales, tienen un lugar reconocido en el entorno cultural, y muchos de ellos han sido objeto de un sistemático olvido histórico tanto en las prácticas sociales y educativas como en la legislación. Hay una inmensa deuda social y humana que tiene que ver con la mirada de utilidad del ser humano que desconoce la potencia de algunos en detrimento de otros, asunto que la tensión Currículo/ Investigación traduce en el lugar que le da al conocimiento, a los sujetos, a las prácticas y al devenir mismo de la historia individual y colectiva que se constituye cotidianamente.

El tiempo natural que se elabora desde los trayectos de cada sujeto ha sido invisibilizado mediante la normatividad y el uso social de la escuela que como escenario para hacer común lo diverso, desatiende lo plural tanto de los actores como de sus manifestaciones. Ya lo expresaba Rousseau, de maneras diversas en el *Emilio*, hay que buscar maneras de atender al proceso formativo [...] sin que se perturbe lo natural, en otras palabras, el respeto por el proceso natural, es una urgencia que al atenderla incorpora a dicho proceso el reconocimiento de la lógica particular del proceso en sí mismo y no solamente las decisiones de algunos grupos que reconocen a otros como una expresión minimizada y vulnerable de sí mismos.

Los sentidos y significados culturales transversan nuestros suelos epistémicos, así como los deseos y nuestras relaciones con los otros, permitiendo configurar el carácter y su presencia como parte de la experiencia emocional. Al respecto, ¿qué es lo duradero en nosotros, si todo está cambiando en el capitalismo flexible? (Sennett, 2005: 10), si, la lucha por mantener estabilidad en las relaciones familiares representa el caos que ha generado la inestabilidad de las relaciones laborales, y el ser humano se debate entre lo que se debe mantener y lo que se puede arriesgar. Estas disquisiciones nos dicen de que el ser humano puede “saber y saber que sabe”, mientras que los otros homínidos y animales en general pueden saber, pero no saber que saben, asuntos que representan la actitud reflexiva –propia de los seres humanos–, que entreteje los procesos de humanización, evidentemente, de la mano de la conciencia que se elabora a medida que se asume el proceso formativo como asunto vital y necesario íntimamente –la educabilidad–, no como un dispositivo exógeno con pretensiones de homogeneización.

La conciencia –retomando a Freire (1995: 47)– es “conciencia del mundo: el mundo y la conciencia, juntos como conciencia del mundo, se constituyen... en un mismo movimiento, en una misma historia”, y prosigue “... objetivar el mundo es historizarlo, humanizarlo. Entonces el mundo de la conciencia no es creación, sino elaboración humana. Ese mundo no se constituye en la contemplación sino en el trabajo”; de hecho, esta conciencia –de que nos habla Freire– establece un vínculo explícito con la educabilidad, que siendo absolutamente personal e intransferible está imbricada con la concepción de hombre que el mismo autor afirma que es como un ser en el mundo y con el mundo, siendo lo propio de ese hombre ser un ser en situación; dicho de otro modo, se hace tiempo, se hace época, se hace cultura, nos hacemos hombres y mujeres, nos humanizamos, no nacemos humanos, nacemos homínidos.

Aquí la pregunta por lo institucionalizado –léase naturalizado– y lo emergente, por el educar y el educar-se, aporta a la cuestión de si ¿es posible educar hoy?, dos rutas por explorar posteriormente: la lectura del proceso educativo “permanente” en clave de velocidad de “tiempo” y la cultura como el modo como deseamos vernos, transversando las decisiones acerca del tipo de educación que se requiere en “tiempo presente”, cuya apertura puede ser:

Estamos entrando en las sociedades de control, que funcionan no más por confinamiento sino por control continuo y comunicación instantánea [...] Se puede prever que la educación será cada vez menos un medio cerrado, distinto del medio profesional –otro medio cerrado–, pero que los dos desaparecerán a favor de una terrible formación permanente, de un control continuo ejerciéndose sobre el operario-alumno o el ejecutivo-universitario. Nos intentan hacer creer en una reforma de la escuela, cuando se trata de su liquidación. (Deleuze, 1992: 216. Referenciado por Veiga-Neto, 2010. Trad. por Carlos Noguera)

A modo de pausa

La investigación y su emergencia en el contexto de las universidades pedagógicas en Colombia, así como las condiciones de posibilidad del educar hoy desde el tiempo y la cultura como ámbitos de reflexión, permiten elaborar una lógica de marco que abre una posibilidad ontológica y epistémica para darle sentido al trayecto como apuesta metódica para leer la tensión Currículo/ Investigación en las maestrías en Educación en Colombia.

En este sentido dos ideas como cierre temporal de la discusión:

Primera: los trayectos como metódica en procesos genealógicos permiten convocar diversas rutas de abordaje y reconocer lo multivariado de los discursos, sus enunciados y las relaciones de saber-poder que allí circulan, permitiendo así configurar una lectura alternativa de lo que sucede imbricando acciones cumplidas desde la emergencia de universidades pedagógicas y las condiciones de posibilidad de la educación desde el currículo y la investigación.

Segunda: la configuración genealógica de la tensión Currículo/Investigación, mediante trayectos, incorpora procesos institucionales, prácticas sociales e individuales, documentos, procesos y experiencias que permitirán el reconocimiento de un dispositivo que configura esta tensión y evidencia las condiciones de posibilidad del mismo

Bibliografía

Arellano, A. (2005). Mirar la Pedagogía desde tiempos inciertos. En: *La Educación en tiempos débiles e inciertos*, pp. 79-92. Barcelona: Anthropos editorial.

Bachelard, G. (1979). *La formación del espíritu científico*. Mexico: Siglo XXI Editores.

Baudrillard, J. (1974). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Barcelona: Plaza y Janes.

Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*.

Berger, P. y L. (1967).) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Brunner, J. (2007). Tendencias internacionales y transformaciones en Educación superior. Taller. OECD. Mérida.

Castell, M. (2006). *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.

Castro, E. (2005). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad de Quilmes: Buenos aires.

De Sousa Santos, B. (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En: Olivé, De Sousa Santos & Salazar de la Torre, *Pluralismo epistemológico*, pp. 31-84. La Paz: Clacso.

Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Buenos Aires: Paidós Ibérica S.A.

Deleuze, G. y. (2010). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. España: Pretextos.

Duch, L. (2005). La memoria que salva. En: Arellano, A., *La educación en tiempos débiles e inciertos*, pp. 137-148. Barcelona: Anthropos Editorial.

Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Fernando, B. (2005). La experiencia del comienzo en Educación Una pedagogía del acontecimiento. En: Arellano, A., *La educación en tiempos débiles e inciertos*, pp. 49-78. Barcelona.

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.

Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1965). *La Pedagogía del oprimido*. Editorial Tierra Nueva: Buenos Aires

Frigerio, G. (2010). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del estante editorial.

Ginsburg, C. (1999). *Mitos, Emblemas e Indicios: Morfología e historia*. Barcelona: Gedisa.

Ibarra, O. (2006). Trayectos, lugares y umbrales de la Pedagogía. *Territorios pedagógicos: espacios, saberes y sujetos*, pp. 121-131.

Ivor, G. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Ediciones Ocatadro, S.L.

Martinez Alberto, C. E. (2003). *Curriculo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio.

Melich, J.-C. (2005). Finales de Trayecto. Finitud, ética y educación en un mundo incierto. En: Arellano, A. *La educación en tiempos débiles e inciertos* (1a ed., pp. 19-47). Barcelona: Anthropos Editorial.

Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Quiceno, H. (2003). *Crónicas históricas de la Educación en Colombia*. Cali: Cooperativa Editorial Magisterio.

Riveros, O. L. (2006). ¿Cómo dejar de ser proyecto? Reflexión acerca de los trayectos de una investigación. *Los bordes de la Pedagogía: del modelo a la ruptura*, pp. 35-59.

Rodríguez, V. (2006). El saber pedagógico: discursos de saber y de poder que potencian al maestro. *Territorios pedagógicos: espacios, saberes y sujetos*, pp. 103-119.

Rorty, R. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Saldarriaga, J. (2006). ¿Por qué investigamos lo que investigamos en educación? *Territorios pedagógicos*, pp. 43-52.

Sennett, R. (2005). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Serres, M. (1995). *Atlas* (Trad. Martorelli, A.) Madrid, España: Ediciones Cátedra S.A.

Sousa, B. d. (1998). *De la mano de alicia: lo social y lo político en la posmodernidad*. siglo del Hombre Editores.

Virilio, P. (1997). *El Ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Teorema.

Zemelman, H. (2003). *Conocimiento y ciencias sociales: algunas lecciones sobre problemas epistemológicos*. México: Universidad de México.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la Pedagogía, La enseñanza un objeto de saber*. (Universidad de Antioquia, Ed.) Medellín: Anthropos Siglo del Hombre.

Ángela Adriana Rengifo Correa

Licenciada en Literatura y Magíster en Literaturas Colombiana y Latinoamericana de la Universidad del Valle. Ha sido profesora de la Escuela de Estudios Literarios en la misma Universidad. Ha recibido premios literarios como Universitario de Cuento Corto de la Universidad Externado de Colombia (2003) y el Jorge Isaacs Colección de Autores Vallecaucanos (2005). Su interés se enfoca en didáctica de la lectura y la escritura, y pedagogía y problemática educativa en Colombia. Actualmente es becaria de COLCIENCIAS con el Programa de Becas Francisco José de Caldas, en el DIE sede Universidad del Valle, línea de investigación “Historia de la Educación”.

Diego H. Arias Gómez

Candidato a Doctor de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Sociología de la educación de la misma universidad, licenciado en filosofía de la Universidad Santo Tomás. Docente asociado de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del Grupo de Investigación Amautas.

Nathalia Martínez Mora

Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación- DIE, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Estudios Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente Investigadora, Coordinadora de Publicaciones y Editora Revista Polisemia, Centro de Pensamiento Humano y Social, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Miembro Grupos de Investigación Ciudadanía, Paz y Desarrollo (Uniminuto) y Cyberia (Universidad Distrital). Correo electrónico: nathaliarmartinezm@gmail.com

Giovanny Castañeda Rojas

Licenciado en Lingüística y Literatura, especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales, magíster en Pedagogía de la Lengua Materna y doctorando en el Doctorado Interinstitucional en Educación-DIE. Todos sus estudios los ha realizado en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Actualmente es integrante de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, y de la Red Iberoamericana de Oralidad. Se desempeña como profesional especializado en el Ministerio de Educación Nacional. Entre sus publicaciones se encuentran los artículos “La violencia verbal en el aula: análisis del macroacto de amenaza”, (Revista Enunciación, 2011), “El poder de hablar y ser escuchado en la escuela (Memorias del VIII Congreso da rede latino-Americana Pedagogía, Linguagem e Democracia. Río Claro, Brasil, 2013. Universidade Estadual Paulista), “Estado del arte: estudios sobre el maltrato escolar en las interacciones profesor-estudiante” (Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar, 2014). Correo electrónico: giovannycr@hotmail.com

Luis Fernando Velásquez León

Licenciado Ciencias Sociales de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, magíster en educación de la universidad Externado de Colombia y doctorando en el Doctorado Interinstitucional en Educación-DIE. Se desempeña como docente en la Secretaria de educación del distrito en Bogotá en la escuela normal superior distrital María Montessori. Entre sus publicaciones se encuentra, “Estado del arte sobre violencia escolar y vulneración de derechos de la población infantojuvenil” (Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar, 2014).

Diana Gil Chaves

Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Estructuras y Procesos del Aprendizaje de la Universidad Externado de Colombia. Actualmente es estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas; es docente la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas. dianagilchaves@yahoo.es

Luisa Fernanda Rodríguez Valbuena

Ingeniera Industrial, Magíster en Ingeniería Industrial y Doctorante en Educación con la tesis “El campo de la educación en Ingeniería Industrial en Colombia 1950-2000” adelantada en cotutela entre el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y l’Université de Toulouse II-Jean Jaurès, bajo la dirección de la Profesora Blanca Inés Ortiz Molina del Grupo de Investigación Formación de Educadores y la co-dirección

del Profesor Seraphin Alava de l'École Doctorale CLESCO "Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition" Unité Mixte de Recherche Education Formation Travail Savoirs – UMR-EFTS. Correo electrónico: luisafrv@gmail.com

Carlos Alberto Molina Gómez

Licenciado en Historia-Filosofía USB Cali; Magister en Educación PUJ Cali; Magister en Política PUJ Cali; Especialisata en Gerencia de Servicios Sociales FUMLAM Medellín. Estudios de Doctorado UPN Bogotá. Grupo de investigación: Alta Dirección, Humanidad-es y el educar-se. Investigador en el campo temático: prácticas de dirección y gestión en la Universidad-empresa. Sus publicaciones más recientes en este capó temático son: "El management no es como lo pintan" y "Expedición hacia el Interior". Igualmente ha participado en otras publicaciones como compilador y autor. Correo electrónico: doc_cmolina081@pedagogica.edu.co

Orfa Garzón Rayo

Licenciada en Biología y Química, Magister en Educación con énfasis en currículo y evaluación; Magister en Dirección Universitaria y actualmente estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, cohorte 2011-1. Tengo 35 años vinculada a la docencia y 17 de ellos a nivel universitario. Actualmente estoy vinculada a la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali como docente y directora de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano. Mi asunto de interés ha sido el campo curricular, en el que he publicado artículos y libros productos de investigación. Actualmente estoy catalogada como investigador junior en Colciencias. Ver CvLAC http://190.216.132.131:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000213330 La tesis doctoral "Trayectos de la tensión currículo/investigación en Maestrías en Educación en Colombia. 1960-2010" que estoy trabajando, fue aprobada por los doctores Gabriela Dicker, Claudia del Pilar Vélez y Erick Rodríguez y se encuentra vinculada al Grupo de Investigación Historia de la Prácticas Pedagógicas en Colombia, en el énfasis de Historia de la educación, pedagogía y educación comparada.

Este libro se publicó en Bogotá, Colombia,
en el año 2015, con la dirección gráfica
de *Común Presencia Editores*.



Este libro presenta avances de proyectos de tesis doctorales del Énfasis de Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Valle.

El libro se articula en cuatro partes: Escuela y currículo; Escuela y violencia; Formación de maestros y pedagogías críticas y Educación superior.

