



CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

— (Volumen 1) —

*Mónica Eliana García Gil | Diego Mauricio
Plazas Gil | Jesús Pérez Guzmán | Edwin
Arturo Jaimes Chavarría | Armando Solano
Suárez | Luz Ángela Hernández Castrillón |
Luis Alberto Angarita Becerra | Emanuel
Herrera Moncada | Esther Gutiérrez Mora |
María Catarina Botero Giraldo*



CEDALC
CORPORACIÓN PARA
LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO
DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN

••• *(Volumen 1)* •••

Cuadernos de investigación en educación 1 / Diego Plazas ... [et al.] ;
prólogo de Nicolás Arata ; Rodrigo López Mesa. - 1a ed. - Ciudad
Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Medellín : CEDALC, 2018.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-722-354-5

1. Educación. 2. Colombia. 3. Estudios. I. Plazas, Diego II. Arata, Nicolás,
prolog. III. López Mesa, Rodrigo, prolog.
CDD 370.72

Otros descriptores asignados por la Biblioteca virtual de CLACSO:
Educación / Política / Colombia / América Latina / Estudios Culturales /
Investigación

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

—••— (Volumen 1) —••—

Mónica Eliana García Gil | Diego Mauricio Plazas Gil
Jesús Pérez Guzmán | Edwin Arturo Jaimes Chavarría
Armando Solano Suárez | Luz Ángela Hernández Castrillón
Luis Alberto Angarita Becerra | Emanuel Herrera Moncada
Esther Gutiérrez Mora | María Catarina Botero Giraldo



SeEduca



Primera edición

Cuadernos de investigación en educación. Volumen 1 (Medellín: agosto de 2018)

ISBN 978-987-722-354-5

© Corporación para el desarrollo y la educación de América Latina y el Caribe

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de las instituciones editoras.

ÍNDICE

Presentación | 9

Prólogo | 11

POLÍTICAS

Mónica Eliana García Gil y Diego Mauricio Plazas Gil
Educación superior en Colombia y neoliberalismo:
una aproximación crítica a la política educativa para
el aseguramiento de la calidad en el país | 15

Jesús Pérez Guzmán
Concepciones del lenguaje en la política pública colombiana:
continuidades y rupturas | 39

Edwin Arturo Jaimes Chavarría
El cuerpo en el desarrollo profesional docente en Colombia | 53

HISTORIAS

Armando Solano Suárez
Imágenes, imaginarios y lugares escolares a principios del siglo xx.
Una mirada desde la fotografía escolar | 69

Luz Ángela Hernández Castrillón
La escuela rural en perspectiva gubernamental. Un mirada desde
el dispositivo escolar | 95

EXPERIENCIAS

- Luis Alberto Angarita Becerra
Promoción de la lectura y el arte en Bucamaranga.
Un espacio para soñar | 115
- Emanuel Herrera Moncada
La tertulia dialógica literaria como lugar pedagógico emancipador | 125
- Esther Gutiérrez Mora
Tensiones en torno a la enseñanza de la sociología en Colombia.
Los retos que subyacen a la construcción de planes de estudio
desde una perspectiva latinoamericana | 139
- María Catalina Botero Giraldo
Resignificación de la práctica pedagógica, desde el ejercicio
investigativo en el docente | 159

PRESENTACIÓN

Los Cuadernos de Investigación en Educación buscan, como principal objetivo, reunir ensayos y artículos académicos de estudiantes del programa de doctorado que se inscribe en el marco del convenio CEDALC-FAHCE- UNLP. Los Cuadernos se presentarán en un doble formato: impreso y en versión digital en acceso abierto, favoreciendo su circulación a través de diferentes medios y dispositivos.

En este sentido, los cuadernos buscan ser un espacio para presentar trabajos en progreso, ejercicios de escritura que -a través de la formulación de preguntas y el desarrollo de argumentos- contribuyen a una tarea mayor: la elaboración de tesis doctorales. Los cuadernos constituyen -en ese sentido- un andamiaje que permite presentar avances del proceso de escritura y ejercitar una premisa clave: las tesis se completan en la medida en que se escriben y se mejoran en la medida en que sus argumentos se desarrollan, exponen y defienden.

Asimismo, en los Cuadernos publicaremos las ponencias y conferencias presentadas en el marco del Congreso Internacional de Política Educativa que se realiza anualmente en Sabaneta, Colombia. El Congreso busca ser un punto de encuentro, una instancia de intercambios y aprendizajes, igualmente quieren funcionar como memoria y archivo de esas experiencias colectivas, conservando y extendiendo los diálogos que se producen durante tres días de trabajo, a un diálogo con otros y otras.

Los Cuadernos de Investigación en Educación representan una apuesta, una forma más de aportar nuestro esfuerzo a pensar desde Colombia los múltiples desafíos que enfrenta la educación latinoame-

ricana y caribeña en el siglo XXI, con una vocación crítica y creativa; en diálogo con los procesos locales, regionales y globales, y profundamente enraizada en la historia de nuestras ideas y prácticas pedagógicas, convencidos de que ese es el mejor camino para imaginar otros futuros posibles.

Rodrigo López Mesa

PRÓLOGO

Los trabajos reunidos en este cuaderno dan cuenta de asuntos y problemas que contribuyen a reflexionar hacia que futuros mira la educación latinoamericana y caribeña en el transcurso del siglo XXI. Si bien el foco de los nueve trabajos gravita en torno a la realidad educativa de Colombia, pueden entreverse en la veta de los textos compilados, un compromiso y una voluntad de diálogo con autores y autoras procedentes de otras latitudes; la presencia de enfoques y preguntas que podrían trasladarse hacia otras geografías y situaciones, en suma, que configuran miradas sobre lo educativo con capacidad de ser reapropiadas y replicadas en otros contextos.

Hemos organizado su presentación en tres tiempos o registros, con el propósito de facilitar su lectura: el de la política educativa, donde se reúnen los trabajos de Mónica García y Diego Plazas -una excelente argumentación respecto a cómo las políticas educativas de cuño neoliberal permearon la educación superior colombiana-; el ensayo de Jesús Pérez Guzmán en torno a las concepciones del lenguaje en la política pública colombiana, y el estudio de Edwin Arturo Jaime Chavarría sobre el lugar del cuerpo en el desarrollo profesional docente en Colombia.

El segundo registro vuelve su mirada hacia la historia de la educación en torno a dos trabajos tan originales como potentes: un análisis de los imaginarios pedagógicos y lugares escolares a partir del análisis de fotografías escolares del Instituto Técnico Central de la ciudad de Bogotá, realizado por Armando Solano Suárez y una recons-

trucción en clave genealógica de la escuela rural en Antioquia como asunto de la política educativa, efectuado por Luz Ángela Castrillón.

El tercer momento presenta y analiza un conjunto de experiencias en el que investigación y acción se entrecruzan y retroalimentan: el círculo sintagmagórico, un espacio para la promoción de la lectura, la escritura y el arte, a cargo de Luis Angarita; la tertulia literaria como lugar pedagógico emancipador, un ensayo de alto nivel a cargo de Emanuel Herrera Moncada; las tensiones alrededor de los programas de enseñanza de la sociología en Colombia, bajo la pluma de Esther Gutiérrez Mora y un análisis sobre los modos en que pueden ser resignificada una clase a partir de que el docente incorpore la dimensión investigativa a su tarea, de Catalina Botero Giraldo.

Con estos nueve trabajos se inauguran los Cuadernos de Investigación en Educación y queda abierta la invitación a continuar dialogando, a continuar reflexionando, a continuar produciendo en torno a aquello que nos apasiona: la tarea de pensar la educación.

Nicolás Arata

— POLÍTICAS —

EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA Y NEOLIBERALISMO: UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA A LA POLÍTICA EDUCATIVA PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN EL PAÍS

Mónica Eliana García Gil*

Diego Mauricio Plazas Gil**

INTRODUCCIÓN

El neoliberalismo, como modelo económico y político que se consolidó en varios países de América Latina y, particularmente, en Colombia a partir de los años noventa, generó diversos impactos no solo en la economía y en las relaciones con el Estado, el mercado y el sector productivo, sino también en el ámbito de la educación, el cual resultó permeado por criterios de eficiencia económica, liberalización de los mercados y la globalización del capital. En este contexto, la educación superior, así

* Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Magíster en Comunicación Televisiva y Comunicadora Social. Periodista por la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Estudios de Maestría en Comunicación (Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá). Docente investigadora adscrita a la Unidad de Gestión Integral de la Calidad Universitaria, Universidad Santo Tomás (Bogotá). Integrante del grupo de investigación Comunicación-Paz/Conflicto, de la Facultad de Comunicación Social para la Paz, Universidad Santo Tomás (Bogotá). Miembro de la Asociación Colombiana de Investigadores en Comunicación, ACICOM. Integrante de la Red Iberoamericana de Investigadores en Narrativas Audiovisuales, INAV. Correo: monicagarcia@usantotomas.edu.co

** Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Tiene estudios en Teología y una Maestría en Educación con énfasis en conocimiento social y político de la Pontificia Universidad Javeriana. Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás. Coordinador de la Unidad de Posgrados de la Universidad Santo Tomás (Bogotá). Integrante del grupo de investigación de Estudios Interdisciplinarios de la Sociedad y la Cultura, Facultad de Sociología, Universidad Santo Tomás. Correo: diegoplazas@usantotomas.edu.co

como las políticas que la enmarcan, se enfrentan a criterios y dinámicas asociadas a la libre competencia, la desregulación y la flexibilidad; la privatización de la actividad educativa; la eficiencia y la productividad como criterios principales de decisión; el privilegio de lo privado sobre lo público; la autonomía relativa de la universidad y la medición por resultados no por procesos, entre otros (García y Plazas, 2017); lo que lleva a las universidades a pensarse y a organizarse como empresas prestadoras de servicios educativos y genera, a su vez, tensiones entre concepciones de la educación comprendida ésta como un derecho y un bien social, o como una mercancía y un producto con fines comerciales.

Es en este escenario que surge la noción de calidad asociada a estándares y mecanismos de evaluación periódicos, de carácter nacional e internacional, que han producido modificaciones sustantivas en las prácticas educativas, en la formación docente, en la estructura de las instituciones de educación, en la comprensión del principio de autonomía y han dado origen a sistemas para el aseguramiento de la calidad.

Este texto propone un acercamiento, desde una postura crítica, al modelo neoliberal que de lo económico ha trasladado sus planteamientos y propuestas al ámbito de la educación, específicamente en las políticas y lineamientos para el aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia (concretamente en relación con registros calificados, acreditación de programas y de instituciones) en atención, en gran medida, a los requerimientos y las “recomendaciones” de organismos internacionales como el Banco Mundial, la OCDE o el Banco Interamericano de Desarrollo, para llegar a cuestionar y problematizar los argumentos previamente enunciados, en el reconocimiento de lo educativo como un fenómeno político y social de gran complejidad, que debe repensar, desde su naturaleza, la idea de calidad.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y NEOLIBERALISMO. QUIEBRES Y TENSIONES

El neoliberalismo se consolidó en varios países de América Latina y, particularmente, en Colombia entre los años ochenta y noventa del siglo pasado, dejando como legado la implementación de medidas orientadas a una disciplina presupuestaria, cambios en las prioridades del gasto público, reforma fiscal, liberalización comercial, apertura frente a la inversión extranjera directa, política desreguladora, los tipos de interés y el tipo de cambio, la política de privatizaciones, y los derechos de propiedad (Casilda, 2004), entre otros. Así mismo, este modelo se caracteriza por cuestionar el tamaño del Estado y las funciones que este venía desempeñando en tiempos de prácticas intervencionistas y benefactoras, al tiempo que por ser la génesis de procesos de globalización en el afán de los Estados por vincularse a las economías mundiales bajo condiciones de alta competitividad. Para Thwaites (2010), el neoliberalismo

logró articular en un mismo discurso el factor “interno”, caracterizado por la acumulación de tensiones e insatisfacciones por el desempeño del Estado para brindar prestaciones básicas a la población enmarcada en su territorio, y el factor “externo”, resumido en la imposición de la globalización bajo la subordinación de las economías domésticas a las exigencias de la economía global.

América Latina, a partir de los años ochenta, vivió la transición a una economía de mercado en la búsqueda por un modelo más estable, abierto y de corte liberal, en medio de los postulados del llamado “Consenso de Washington”, que tiene lugar en 1989 y en donde

[...] se trató de formular un listado de medidas de política económica para orientar a los gobiernos de países en desarrollo y a los organismos internacionales (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo (FMI, BM y BID)) a la hora de valorar los avances en materia económica de los primeros al pedir ayuda a los segundos (Cassida, 2004: 19).

Reformas que fueron aplicadas por los gobiernos de América Latina (principalmente tecnócratas) con el fin de recibir el apoyo de las instituciones financieras internacionales y obtener la ampliación en los créditos con la esperanza de incrementar la inversión extranjera. Si bien durante los años noventa se sintieron algunos efectos positivos de estos cambios, también se vivieron las consecuencias negativas en los países que no pudieron afrontar de igual manera la implementación de las mismas (García y Plazas, 2017).

Duménil y Lévy (2000, citados por Gambina y Pinazo, 2014: 90) definen a esta etapa neoliberal como “la compleja forma que asumen las relaciones capitalistas de producción en el mundo, frente a la caída de la tasa de ganancia que se encuentra en el origen de la crisis del capitalismo de posguerra”. Este modelo económico se caracteriza por tres elementos fundamentales:

- a. un profundo y múltiple proceso de desregulación que deja de lado importantes conquistas salariales (derechos, servicios y empresas públicas, relaciones laborales)
- b. una desregulación financiera que permite ampliar los límites de la acumulación de capital, y
- c. un proceso de reordenamiento productivo global que permite reducir significativamente salarios a la vez que incorpora nuevas zonas de consumo (Duménil y Lévy, 2000).

De acuerdo con lo enunciado, bien se puede afirmar que América Latina, pese al cambio en los gobiernos, en algunas políticas, y en los discursos de algunos de sus gobernantes y sus sociedades, sigue inserta en el patrón de desarrollo neoliberal previamente definido. Y es el devenir de éste el que aún sigue determinando su perfil estructural (Gambina y Pinazo, 2014).

La implementación de dicho modelo en la mayoría de los países de América Latina tuvo consecuencias que no fueron las esperadas, por el contrario, la clase trabajadora formal se vio cada vez más reducida y el trabajo informal creció significativamente, lo que negó las predicciones sobre la capacidad del nuevo modelo económico para absorber la mano de obra y reducir la pobreza, lo que ha llevado a que un sector importante de las clases medias latinoamericanas, todavía hoy, busquen opciones económicas alternativas para su supervivencia.

En Colombia, a partir de los años setenta, cuando termina el periodo de la sustitución de importaciones, los gobiernos comienzan a descargar al Estado de sus responsabilidades, las cuales han pasado a ser manejadas por iniciativas privadas que condujeron a lo que se ha denominado como “apertura del mercado”. Esta apertura económica se consolida en Colombia en los años noventa de la mano de un pensamiento en donde prima la hegemonía incuestionable de la economía de mercado y con ella el resurgimiento del pensamiento liberal en el que imperan competencia, eficacia y productividad (Castaño, 2004).

La revolución económica y social vivida en el país en la década de los noventa fue pensada de forma piramidal, desde la cúpula del Estado hacia abajo, atendiendo el mandato de los grandes grupos económicos a nivel mundial y, principalmente, del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, sin tener en cuenta la realidad colombiana, afectada por las fluctuaciones económicas y la creciente inflación. Durante este periodo, bajo el gobierno del presidente César Gaviria (1990-1994) y al amparo de la Constitución de 1991, se implementaron importantes reformas (arancelaria, portuaria, cambiaria, tributaria, a la inversión extranjera, laboral, entre otras) cuyas consecuencias afectan todavía a la sociedad colombiana en cuanto a la generación de nuevos impuestos, la depresión del sector agrícola, el desmonte de medidas proteccionistas por parte del Estado, la generación de monopolios, una creciente deuda externa, la flexibilización laboral y el detrimento de las condiciones para la clase trabajadora, con la pérdida de las conquistas alcanzadas años atrás por los movimientos sindicales del país.

Las consecuencias (y las afectaciones) del neoliberalismo en Colombia no se limitaron al ámbito económico, de la producción o del mercado, también lograron permear sectores como la salud y la educación. En este segundo ámbito se pueden evidenciar notorias transfor-

maciones en cuanto a la concepción misma de la educación, si como servicio, como derecho, o como mercancía, en este último caso sujeta a la oferta y a la demanda en el contexto del libre mercado. Al encontrarse la educación superior con el neoliberalismo se generan, en algunos casos, tensiones, en otros quiebres, debido a que no todas las circunstancias y las condiciones en las que se concibe, se gesta y se imparte la educación superior logran superar el embate del arrollador neoliberalismo. Como bien lo plantea Puiggrós:

Las estrategias neoliberales dirigidas a la educación imprimen a los discursos pedagógicos la tónica de su lógica económica. El efecto es un deterioro profundo de los enunciados dirigidos a enseñar y aprender. La educación no es una esfera desconectada del resto de la sociedad sino una modalidad de la vida social, un registro específico de los discursos sociales (1996: 7).

En este sentido, los lenguajes, los discursos, las narrativas propias de la educación superior van a ser la expresión del pensamiento neoliberal, en contravía de una construcción histórica de amplia tradición y apropiación social, y de concepciones asociadas a la educación como factor de cambio, de progreso individual y social, que la ubicaban como un bien en sí misma, para dar paso a visiones de corte economicista y desarrollista en donde se privilegian los criterios de rentabilidad, consumo e inversión económica, así como altas posibilidades de retorno (que permiten recuperar la inversión).

De esta forma, los nuevos términos, sentidos y significados permean la comunicación cotidiana y fabrican un consenso terminológico, superficial, allanando el camino a determinadas estrategias y actuaciones, convirtiendo las medidas impuestas en algo “natural” y obvio (Miñana y Rodríguez, 2002: 66). Es así como se naturalizan prácticas orientadas a:

Hablar de la gente no como personas, sino como “recursos humanos”; de los niños y de los padres como clientes; de las escuelas como “empresas”; de los directores de escuela como “gerentes”; utilizar el término “gestión y “gestor” para todo, incluso para gestionar conflictos, los animales salvajes, el ocio o el medio ambiente [...] hablar de “competencias” sin saber de qué se habla, o “educar para la competitividad en un mundo globalizado”, “educar para la sociedad de la información”, la “crisis”, “la educación privada es mejor que la pública” [...] a través de campañas mediáticas se difunden diagnósticos, crisis y “problemas” prefabricados que tienen implícita la so-

lución en su formulación, profecías autocumplidas (Miñana y Rodríguez, 2002: 66).

Es en este contexto en el que surgen tensiones y quiebres que afectan a la educación superior, tanto en Colombia como en varios países de América Latina, a causa de la implementación del neoliberalismo, las cuales tienen que ver con¹:

- a. El predominio de la ecuación costo – beneficio, por encima de las funciones de la educación en cuanto a la formación de ciudadanos, la construcción de discursos y narrativas, y el fomento del carácter histórico y político de las prácticas educativas.
- b. La aplicación de las reglas del mercado y de criterios económicos, sobre criterios democráticos y políticos.
- c. Parámetros de medida sobre la base de la productividad, la eficiencia, la eficacia y la competitividad, lo que concuerda con una visión de la educación como mercancía, como producto.
- d. Riesgos y condicionamientos para la autonomía universitaria.
- e. Libre competencia y desregularización para que las fuerzas del mercado se desarrollen con autonomía.
- f. Libertad de mercado que privilegia las visiones economicistas y tecnicistas de lo educativo. El mercado como único regulador legítimo de la educación.
- g. La reducción de los plazos para obtener resultados.
- h. Privilegio de lo privado sobre lo público, en medio de un mercado educativo global desregulado.
- i. Flexibilidad laboral y curricular.
- j. Medición por resultados y no por procesos.
- k. La educación como producto de estrategias de marketing.
- l. Evaluaciones periódicas bajo criterios y estándares internacionales, importancia de listados comparativos y rankings internacionales.

¹ Se retoman aspectos planteados por autores como Carlos Miñana y José Gregorio Rodríguez (2002); Carlos Alberto Torres (2008, 2010); Adriana Puiggrós (1996).

En el marco de la interacción entre neoliberalismo y educación, a la luz de los aspectos ya mencionados, se resignifican conceptos como democracia, libertad, igualdad, justicia, mérito, educación, Estado, público, privado, autonomía, calidad, equidad, responsabilidad, participación, competencia, educación permanente, sociedad educadora (Miñana y Rodríguez, 2002: 10), así mismo el neoliberalismo ha creado y afianzado un nuevo “sentido común” que va penetrando las instituciones tanto públicas como privadas. “Este nuevo sentido común implica una reorganización radical de las agendas de investigación, docencia, evaluación y planificación en prácticamente todos los contextos educativos” (Torres, 2010: 69), incluyendo a las universidades, las cuales, en el concierto neoliberal, deben pensarse y organizarse como empresas prestadoras de servicios educativos, los factores del proceso educativo como insumos, y la eficiencia y la productividad como criterios principales de decisión, así como los resultados de aprendizaje (con base en mediciones que permitan cuantificar y comparar), deberán fomentar la competencia con el fin de captar clientes y usuarios. Ser competitivo es ser competitivo en el mercado (Miñana y Rodríguez, 2002).

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR? NOCIONES Y TRANSFORMACIONES EN EL CONTEXTO DEL NEOLIBERALISMO

Heredero de una tradición asociada a lo militar, lo industrial y lo organizacional, el concepto de calidad se hace presente en los procesos educativos y de formación superior en América Latina a mediados del siglo XX, en el marco de reformas educativas que tuvieron lugar en países como Chile, Cuba, Colombia, Perú y Nicaragua; y se fortalece a partir de los ochenta y noventa cuando se comienzan a tener en cuenta aspectos asociados a la gestión y la planificación educativa (Casassus, 1999), en términos de eficiencia, competitividad, cobertura, cumplimiento de estándares, rendición de cuentas, evaluación por logros y competencias, descentralización y privatización, entre otros.

Para los países en desarrollo, el término calidad se ubica en el centro de la política educativa a comienzos de la década de los noventa cuando los diferentes Estados-nación apuntaron, en primer lugar, a la universalización de la educación básica y media (cobertura, equidad) y a la optimización de los recursos (eficiencia). “Aunque en estricto sentido estas metas no se hayan logrado, las políticas poco a poco se han ido desplazando hacia el mejoramiento la calidad” (Miñana y Rodríguez, 2011: 1).

En Colombia, el término se impuso un poco después, ya a finales de los noventa, vinculado a la evaluación de estándares. En palabras del

Ministro de Educación del momento, Francisco José Lloreda Mera, “La calidad va ser el nuevo nombre de la equidad” (2002). Decía el Ministro:

[...] ahí radica uno de nuestras principales equivocaciones sociales, en no entender que el bienestar y la educación van de la mano [...]. En fin, que una educación de calidad es una herramienta eficaz contra la pobreza [...]. Si creemos en la relación entre educación y pobreza, si hay consenso en que la educación debe ser de calidad, y si consideramos que esa educación (de calidad) no debe discriminar entre ricos y pobres como hoy día ocurre, no tenemos mejor opción que la de los estándares. Estos, si los entendemos y aplicamos bien, se constituirán en el eje de una revolución educativa sin precedentes en el país. Nos ayudarán a cerrar la brecha dolorosa entre colombianos, nivelando por lo alto y no por lo bajo como ha venido ocurriendo de tiempo atrás” (Colombia: 2002 en Miñana y Rodríguez, 2011: 2).

Es también a partir de los años noventa que se comienza a hablar de “aseguramiento de la calidad” tal y como se le conoce hoy en día, asociado a la masificación de la educación superior, a la diversidad de instituciones educativas, la globalización y el modelo neoliberal, en el cual la educación pasa de ser un derecho para toda la población a adquirir un sentido como empresa, y su función va más allá de cumplir con un deber, para convertirse en un negocio, en donde el conocimiento es una mercancía que se vende y se compra, a diferencia de la universidad de los años 70 y ochenta caracterizada más por su compromiso social, en donde la investigación y el conocimiento estaban orientados a comprender y solucionar los problemas de las poblaciones vulnerables y de la sociedad en general (Martá, 2016). Por el contrario, ahora la universidad se apuntala más a su dimensión productiva, lo que genera transformaciones en la intencionalidad y en la forma como se asumen las funciones sustantivas asignadas a la educación superior (docencia, investigación y extensión o proyección social).

Surgen entonces numerosas acepciones, sentidos y definiciones que hacen de la calidad en la educación (o de una educación de calidad) algo complejo, de múltiples lecturas y variados significados. Bien lo expresa Casassus (1999, citado por Miñana y Rodríguez, 2002: 49) cuando afirma que al hablar de “una educación de calidad” no todos entienden lo mismo.

Por ejemplo, el concepto de calidad puede estar referido a la utilidad de la educación vinculada a elementos tales como el

mercado de trabajo (lo que hace referencia al desarrollo de competencias específicas o la posibilidad de emplearse en un trabajo); o a la vida cívica (relacionada con el desarrollo de la ciudadanía); o a la integración cultural (referida a la pertenencia a una misma nación, etnia o credo religioso). Más aún, puede variar también según el tiempo: calidad ayer no significaba lo mismo que calidad hoy, ni será lo mismo mañana; o puede variar según otros tipos de criterio, tales como estrato social, intereses corporativos u otros.

Casassus (1999: 90) distingue una “perspectiva no profesional y ambigua de la calidad de la educación” y una “perspectiva profesional de la calidad”. En relación con esta última plantea lo siguiente:

en ausencia de un acuerdo integrador de los distintos significados sociales, en los sistemas de medición y/o evaluación de la calidad de la educación se ha optado por una visión restringida, en la cual “calidad” está connotada fundamentalmente por un objetivo pedagógico (curricular) específico y cuyo nivel está determinado por el porcentaje de logro de dicho objetivo pedagógico [...] De esta manera, el rendimiento académico, es decir, una visión profesional y restringida, se utiliza en reemplazo de una visión de sentido común, amplia, multidimensional, no profesional, con relación a lo que significa calidad.

Los cambios en la educación superior en Colombia, si bien se evidencian claramente en la política educativa a partir de 1990, ya desde los años 30 - con la conciencia de estar iniciando una nueva fase del desarrollo en el país, caracterizada por una incipiente industrialización y el surgimiento de nuevos problemas y desafíos- se comienzan a evidenciar transformaciones, anticipándose a lo que fuera a plantear el neoliberalismo, a partir de la creación de un sistema universitario nacional, sujeto al Estado, como una escuela integrada de saberes y de profesiones, de docentes y estudiantes empeñados en un proceso de formación de alto nivel que tiene como referente básico de orientación los grandes problemas de la sociedad (Silva, 2002). Así las cosas,

con el ascenso al poder de Alfonso López Pumarejo [1934-1938] se da un vuelco a la política educativa del país. En educación superior se intenta fortalecer los nexos entre la formación académica de los estudiantes y la realidad económica del país, caracterizada por el proceso de industrialización. Con esta perspectiva, se promueve la libertad de enseñanza, se otorga

mayor autonomía administrativa y académica a las universidades, se asignan recursos para mejorar la calidad y la práctica docente, se ordena la construcción de una Ciudad Universitaria y se amplía el número de facultades de la Universidad Nacional (Melo, Ramos y Hernández, 2014: 6).

Desde esta perspectiva, la calidad se encuentra orientada a la cualidad, en un sentido muy platónico (*qualitas*), como lo mejor acorde a su naturaleza, comprendiendo la universidad como una relación estudiante-docente, donde, en la medida que estos últimos se consideren como personas idóneas en el ejercicio de su profesión, se garantizará la calidad de la formación.

Colombia, a comienzos del siglo XX², requería entrar a la modernidad en todos los ámbitos, incluyendo los sectores económico y educativo, razón por la cual la universidad se orientó hacia la formación técnica y buscó extender su cobertura, desconociendo el valor de la investigación³.

A partir de la Ley 68 de 1935, se intentan estrechar los lazos entre la universidad y la sociedad, formando recursos técnicos para el modelo de industrialización, bajo los principios de libertad de cátedra y de autonomía universitaria, libertad y autonomía que serían restringidas en abril de 1948 a raíz de “El Bogotazo”. Con la muerte de Jorge Eliécer Gaitán se marca una ruptura política en el país y en la universidad. Los conservadores y la iglesia reivindican el control de la universidad (Soto, 2005).

Sólo hasta el gobierno del Rojas Pinilla (1953-1957), con la misión Le Bret⁴ se alertó sobre el riesgo de la expansión de universidades

2 La pérdida de Panamá, la crisis fiscal y económica, el proceso de industrialización y urbanización, la producción y comercialización del café, la masacre de las bananeras, la aparición de movimientos sociales y políticos, determinan, entre otros factores, el nuevo ambiente universitario (Soto, 2005: 121).

3 Según los estudiantes de la época, “no se hallaba atmósfera favorable a la investigación científica con un pensum que limita los estudios universitarios y paraliza la investigación” (Soto, 2005, p.121).

4 La Misión Le Bret corresponde a un estudio solicitado al Centro de Investigación de Economía y Humanismo, instituto francés, directamente desde la Presidencia de la República en 1955, que busca determinar las potencialidades y la manera de aprovechar los recursos nacionales, para que, a partir de este diagnóstico se pudieran establecer las necesidades educativas. Esta Misión fue dirigida por el Padre Louis Joseph Le Bret, O.P., sacerdote dominico, con un equipo interdisciplinar (sociólogos, pedagogos, arquitectos, agrónomos y financieros), en busca de un desarrollo armonizado económico y humano. Dentro de los elementos señalados en el informe Le Bret, vale la pena destacar “el hábito de la población colombiana de admitir comportamientos antieconómicos: utilización casi totalmente irracional del suelo; persistencia de todas las rutinas que provocan la erosión y

de baja calidad y la contratación de profesores con poca preparación, lo que generó cambios demográficos debido a la demanda creciente por procesos educativos, que propiciaron la apertura de instituciones privadas y el surgimiento de universidades con programas nocturnos (Melo, Ramos y Hernández, 2014).

Con el decreto 80 de 1980, el Ministerio de Educación Nacional organiza el sistema de educación postsecundaria o superior, donde se destaca la función social de la universidad como medio para el fomento de un proyecto de nación:

Artículo 2º. La educación superior tiene el carácter de servicio público y cumple una función social.

Artículo 3º. La educación superior promoverá el conocimiento y la reafirmación de los valores de la nacionalidad la expansión de las áreas de la creación y goce de la cultura, la incorporación integral de los colombianos a los beneficios del desarrollo artístico, científico y tecnológico que de ella se deriven y la protección y el aprovechamiento de los recursos naturales para adecuarlos a la satisfacción de las necesidades humanas.

Artículo 13º. La función social de la educación implica para quienes se benefician de ella, la obligación de servir a la sociedad. Por ende, quien acceda a la educación superior adquiere de este hecho la posibilidad de superarse como persona, hacer el mejor uso de las oportunidades y de recursos que le ofrece el sistema de educación superior y aplicar los conocimientos adquiridos con permanente sentido de solidaridad social.

De igual forma, integra la investigación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje:

Artículo 4º. La educación superior, mediante la vinculación de la investigación con la docencia, debe suscitar un espíritu crítico que dote al estudiante de capacidad intelectual para asumir

el desgaste de las tierras; afición irreflexiva y exagerada por productos extranjeros de los cuales se podría prescindir, o que fácilmente se podrían producir en el país; entusiasmo por grandes proyectos costosos, insuficientemente estudiados; anarquía de experiencias no preparadas y carentes de coordinación; escaso interés en la investigación científica basada en datos colombianos; complacencia en las oposiciones sin verdaderas ideologías y en las proyecciones irreales” (Presidencia de la República, 1958, citado por Arévalo, 1997, p.17). En opinión de Le Bret, Colombia iría al fracaso si no efectuaba grandes cambios en las costumbres y en la mentalidad, si la orientación del desarrollo no se hacía con base en estudios continuados y precisos y no se adelantaba con una firmeza capaz de romper las resistencias atrasadas o egoístas (Arévalo, 1997, p:17).

con plena responsabilidad las opciones teóricas y prácticas encaminadas a su perfeccionamiento personal y al desarrollo social.

Artículo 9°. La investigación dentro de la educación superior tiene como finalidad fundamental, reorientar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje así como promover el desarrollo de las ciencias, las artes y las técnicas, para buscar soluciones a los problemas de la sociedad.

Y se generan oportunidades de ingreso, en el marco de una sociedad justa y equilibrada:

Artículo 19°. El estado se empeñara en el fortalecimiento de las instituciones oficiales de educación superior, en la ampliación de oportunidades para el ingreso a ellas y en constantes mejoramientos de su calidad académica todo con el fin de que la mayoría de los alumnos de este nivel educativo pueda formarse adecuadamente en dichas instituciones.

Artículo 22°.

b. Ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior para que todos los colombianos que cumplan los requisitos exigidos puedan ingresar a ella y beneficiarse de sus programas.

c. Adelantar programas que propicien la incorporación al sistema de aspirantes provenientes de las zonas urbanas y rurales marginales del desarrollo económico y social. Igualmente propenderá por la educación superior de los grupos indígenas con el fin de que alcancen un desarrollo vital en su propio contexto.

i. Promover la descentralización educativa, con miras a que las diversas zonas del país dispongan de recursos humanos y tecnología apropiadas que les permitan atender sus necesidades.

j. Contribuir a que las entidades del sistema sean factores de desarrollo espiritual y material de la región en la cual tienen asiento.

En 1991, Colombia se prepara políticamente para ingresar a la dinámica de la globalización y abre las puertas al neoliberalismo, por medio de la redacción de una nueva Constitución, la cual, respecto de la Educación Superior, manifiesta:

Artículo 68.

Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La ley establecerá las condiciones para su creación y gestión.

La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación.

Los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores. En los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa.

Artículo 69.

Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley.

La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado.

El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo.

El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior.

En el marco de la Ley 30 de 1992, o Ley de Educación Superior, en Colombia la calidad hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del servicio prestado, y a las condiciones en que se desarrolla cada institución.

Esta ruptura que se da a partir de la Constitución del 91 y la Ley 30 de 1992, frente a las tendencias que orientaban un proyecto social y político en pro del desarrollo de las regiones, donde el Estado era el encargado de determinar la orientación de la Educación Superior a partir de las necesidades de la nación, reflejadas en la política educativa anterior a los noventa, comienza a hacerse evidente en los informes elaborados por el Banco Mundial y por la UNESCO, en los cuales, aquello que había sido nombrado insipientemente en la política colombiana, se comienza a materializar a la luz de los organismos internacionales. Es así que, en 1994, el Banco Mundial realiza en Argentina un estudio para la Región de América Latina y el Caribe, que pretende brindar

algunas “recomendaciones”, para la realización de una Reforma en la Educación Superior, llamado *Higher Education Reform Project*.

En este contexto, según González Casanova (2007: 102), la nueva política universitaria implica que:

la universidad contrata con el Estado, con las empresas y con los padres de familia que tienen capacidad de pagar la educación de sus hijos. Todos exigen niveles de excelencia en conocimientos y saberes útiles a los mercados, y procuran no rebasar la demanda con sobreofertas de egresados que abatirían los sueldos y los empleos.

Es así como el denominado “capitalismo universitario” destaca la transformación de las actividades universitarias en mercancías. Se piensa en términos de mercado y esto conduce a la creación de universidades en función de las necesidades de las corporaciones (Díaz, 2016: 2).

En 1995, la apertura política a las nuevas comprensiones de la educación, se refleja claramente en el Documento de *Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*, publicado por la Organización de las Naciones Unidas, donde se refleja el *modus operandi* neoliberal, que invalida el sistema educativo de la época en un contexto latinoamericano para ofertar una “solución” a un problema generado. En el prefacio de este documento se expresa:

en los umbrales de un nuevo siglo y de un nuevo milenio, somos testigos del extraordinario desarrollo de la enseñanza superior y comprendemos cada vez mejor su importancia vital para el desarrollo económico y social. Pero la educación superior se encuentra en crisis prácticamente en todos los países del mundo. [...] La enseñanza superior, en virtud de esas tendencias y de los nuevos desafíos a que debe hacer frente, tiene que replantearse su cometido y su misión, definir enfoques nuevos y establecer nuevas prioridades para el futuro (UNESCO, 1995: 3).

Esta visión de la Educación Superior se concretará más adelante, al manifestar en su numeral VIII que:

Uno de los requisitos previos para la gestión y funcionamiento satisfactorios de la educación superior es el mantenimiento de buenas relaciones con el Estado y la sociedad en su conjunto, [basadas] en los principios de *libertad académica y autonomía institucional*. [...] Al mismo tiempo, todo el medio socioeconómico obliga a las instituciones de educación superior a es-

tablecer vínculos con el Estado y con los demás sectores de la sociedad y a aceptar que tienen una responsabilidad para con la sociedad en general (UNESCO, 1995: 8. Énfasis propio).

En este sentido, los numerales IX y X son mucho más concretos al determinar la comprensión de una financiación pública limitada:

Esa limitación de fondos es también la causa de la crisis actual y de las tensiones entre el Estado y la comunidad universitaria. Las instituciones de educación superior deben mejorar su gestión y utilizar de manera más eficaz los recursos humanos y materiales de que disponen, lo que es una manera de rendir cuentas a la sociedad. El apoyo público a la educación superior sigue siendo indispensable, pero las instituciones de educación superior deben tratar de encontrar nuevas fuentes de financiación (UNESCO, 1995: 8).

La interpretación de estos conceptos en Colombia se tradujo, según Sandra Turbay (2016) Presidenta de la Red Colombiana de Posgrados, en que si bien el Estado continuó brindando sus aportes a las universidades públicas, incrementándoles lo establecido por ley, no se aprobaron otro tipo de ajustes durante más de diez años. La promoción profesional de sus docentes se fue incrementando, sobre todo por las exigencias de brindar un mejor servicio –mejor capacitado, mejor remunerado- lo cual, sumado a la obtención de nueva tecnología y a la creación de nuevos programas doctorales, redujeron, en gran medida, el presupuesto orientado a la investigación, llevando a estas instituciones a buscar otras fuentes financiación, supeditando muchas veces la investigación a las demandas de quienes pagaban sus servicios.

Para lograr el propósito de ampliar la cobertura, se requiere consolidar políticas que aumenten la demanda de nuevas instituciones de educación superior (entendidas éstas como: Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas, y Universidades (Artículo 16, Ley 30 de 1992)), así como la optimización de los recursos. De igual forma, se necesitan también muchos más estudiantes que incrementen la base de la pirámide de selección, si se tiene en cuenta que en América Latina, al inicio de los años noventa,

cada año repiten 32.2 millones de alumnos, entre primaria y secundaria, lo que representa un desperdicio anual de 5.2 billones de dólares. [...] dicha repetición se relacionaba con problemas de enseñanza/aprendizaje de lectura/escritura; en las

clases de bajos ingresos la repetición aumentaba hasta el 60%”
(UNESCO-OREALC, 1992, citado por Sandoval, 2009: 167).

Estas condiciones de la educación básica y media repercuten en la educación superior, en busca de un escenario adecuado para establecer la transición en el proceso formativo de la educación media a la superior y garantizar el aseguramiento de la calidad en los distintos niveles de la educación en el país. Es así como, con el objeto de reflejar una mayor eficacia en el manejo de los recursos, por medio de la Ley 115 de 1994 y del Decreto 1860 de 1994, se determina la formación hasta el grado noveno (9°) con cobertura del Estado, bajo la creación de un bachillerato básico, con el cual se puede acceder a la formación media vocacional (grados 10 y 11) o a la formación superior como técnicas profesionales. Posteriormente, con el Decreto 230 de 2002, se adoptó la *promoción automática*⁵ para mantener al alumno en el sistema, limitar el arbitrio de los maestros y disminuir los costos de repitencia, y, con el 1290 de 2009, se impulsó la *promoción anticipada*⁶ (Sandoval, 2009).

A la luz de este diagnóstico y bajo los postulados del paradigma neoliberal, surge la creación de los sistemas de aseguramiento de la calidad que buscan favorecer la libre competencia y la desregulación; los estímulos a la competitividad y la flexibilidad en el mercado laboral educativo; establecer evaluaciones y calificaciones estándar en forma periódica, con el fin de impulsar el mercado educativo global y la privatización de la actividad educativa.

Como rasgos característicos de esta nueva concepción de la educación cobran relevancia la formación de capital humano, la eficiencia y la productividad, la generación de conocimientos, habilidades y actitudes en los profesionales para insertarse en las dinámicas de la economía; la formación basada en competencias y orientada al mercado laboral; la formación para el trabajo; la empleabilidad y la capacidad de respuesta ante las necesidades de las empresas; así como la medición por resultados y no por procesos; también se revalúan los tiempos pro-

5 “Los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% del total de los educandos que finalicen el año escolar en la institución educativa [...] En ningún caso la institución educativa debe exceder el límite del 5% del número de estudiantes que finalizado el año escolar deban repetirlo. Los demás estudiantes serán promovidos al siguiente grado, y sus evaluaciones finales no se podrán modificar” (Decreto 230 de 2002).

6 “Durante el primer período del año escolar el consejo académico, previo consentimiento de los padres de familia, recomendará ante el consejo directivo la promoción anticipada al grado siguiente del estudiante que demuestre un rendimiento superior en el desarrollo cognitivo, personal y social en el marco de las competencias básicas del grado que cursa” (Documento del Decreto 1290 de 2009).

pios de los procesos formativos, ya no de mediano o largo plazo (como requiere la gestión, producción y circulación del conocimiento), para dar paso a una educación pensada en el corto plazo.

EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO POLÍTICA. UNA MIRADA CRÍTICA

La mencionada Ley 30 de Educación Superior sentó las bases para establecer en Colombia el Sistema de Aseguramiento de la Calidad y el Sistema Nacional de Acreditación con el fin de fortalecer la calidad de la educación superior y hacer reconocimiento público al logro de altos niveles de calidad, buscando preservar así derechos legítimos que en esta materia tienen los usuarios del sistema de educación superior y la sociedad (Consejo Nacional de Acreditación, CNA, 2013).

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) en Colombia está integrado por el Ministerio de Educación Nacional; el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU; el Sistema Nacional de Acreditación, SNA; la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CONACES (quien verifica las condiciones mínimas de calidad de los programas de pregrado y posgrado para su creación y funcionamiento, a través del registro calificado), el Consejo Nacional de Acreditación, CNA, quien a través de la acreditación, como proceso voluntario de programas académicos e instituciones, reconoce la excelencia de estos ante la sociedad colombiana; el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES; y las Instituciones de Educación.

Como estrategias y procesos para el aseguramiento de la calidad, el Ministerio de Educación Nacional, en el marco de la Ley 30 de 1990, ha definido las siguientes: la pruebas de Estado SABER PRO (antes ECAES, exámenes que se realizan durante el último año de la educación superior y son obligatorios para obtener el título de pregrado); los registros calificados para los programas de pregrado y posgrado (que establecen las normas mínimas para la oferta y el desarrollo de programas académicos de educación superior, la extensión de los mismos y la expedición de títulos); y la acreditación de alta calidad para las instituciones y los programas académicos de pregrado y posgrado (proceso voluntario con altos niveles de exigencia que conduce al reconocimiento por parte del Estado colombiano a la calidad de los programas y las instituciones tanto públicas como privadas); así mismo, la formulación e implementación de políticas públicas en educación superior a nivel nacional y regional. Esto contribuye al reconocimiento de la calidad por parte de las comunidades académicas nacionales e internacionales; al desarrollo investigativo y la consolidación de redes, a la creación de

parámetros de legibilidad mutua (títulos y acreditación), así como a la movilidad docente y estudiantil.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, el aseguramiento de la calidad de la educación superior tiene como propósitos: rendir cuentas al Estado y la sociedad; proveer información confiable a los usuarios del servicio educativo; promover la autoevaluación permanente y la cultura de la evaluación; mejorar los procesos educativos internos; posibilitar la consecución de recursos públicos o privados; identificar fortalezas y debilidades en la educación superior (2010).

En relación con la política de calidad de la educación en Colombia, esta pretende:

que todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, situación social, económica y cultural, cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. El desarrollo de esta política se basa en la articulación de todos los niveles educativos (inicial, preescolar, básica, media y superior) alrededor de un enfoque común de competencias básicas, ciudadanas y laborales (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Para el Ministerio de Educación Nacional, MEN, la política de calidad gira en torno a cuatro estrategias fundamentales: consolidación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en todos sus niveles, implementación de programas para el fomento de competencias, desarrollo profesional de los docentes y directivos, y fomento de la investigación. Estas estrategias buscan el fortalecimiento de las instituciones educativas, para que sean espacios donde todos puedan aprender, desarrollar competencias y convivir pacíficamente (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

En medio de las continuas transformaciones que ha vivido la educación en América Latina desde finales del siglo pasado, es posible observar cómo los modelos laborales y pedagógicos se instalan sobre políticas internacionales reconocidas en los círculos de poder educativo. “Modelos que no son inocentes ni neutros y sus posturas están en medio de tensiones políticas, científicas, gremiales y comunicativas por el dominio territorial del capital intelectual, económico o simbólico” (Maldonado, 2014: 142).

Por su parte, organismos como la OCDE recomiendan a sus países miembros implementar procesos, tanto para medir la calidad de los programas como para evaluar sus resultados; y, teniendo en cuenta la importancia de la educación superior para el desarrollo socioeco-

nómico de un país, se plantea la necesidad de políticas destinadas a instaurar procesos de responsabilidad y mecanismos para la revisión, evaluación, acreditación y certificación de la calidad de la educación superior (OCDE, 2012).

En general, las políticas educativas en Colombia y otros países de la región, bajo la influencia de estas instancias internacionales, proponen adelantar procesos de descentralización y de acreditación, como una forma de redistribución del presupuesto y del poder político, al transferir las responsabilidades educativas a las distintas regiones (Maldonado, 2014) y así liberar al Estado de estas. De igual forma, van a impulsar transformaciones frente a las formas de comprender y de asumir, por ejemplo, la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación en general y de la educación superior en particular, así como el estímulo al acceso a la educación a partir de préstamos y sistemas de becas, aspectos que hacen parte de la política para el aseguramiento de la calidad en el país.

REFLEXIONES PARA CONTINUAR LA DISCUSIÓN

En respuesta a los cambios que, tanto en Colombia como en América Latina, han vivido las Instituciones de Educación Superior en las últimas décadas debido, entre otros, a la inserción en escenarios locales, nacionales e internacionales, y de acuerdo con los retos que plantean la globalización y el avance en los desarrollos tecnológicos, se evidencia ahora la necesidad de crear las condiciones que permitan consolidar un sistema educativo de alta calidad acorde con las necesidades de cada contexto y de la región.

En momentos en que predomina un pensamiento económico y un marcado énfasis hacia la relación universidad – empresa, más que hacia las relaciones entre universidad – sociedad, el llamado es a pensar la calidad en relación con la naturaleza de la universidad y definir la excelencia como la realización óptima de esa naturaleza. Si bien,

la discusión sobre la calidad puede hacerse en términos de rentabilidad económica de la educación superior, en términos de un examen del modo como se cumplen las tareas sociales estratégicas de la universidad o en términos de intereses posibles, la legitimidad de esos análisis y la validez de sus conclusiones sin duda estarán afectadas por la comprensión que se tenga del papel social de la universidad (Hernández, 2002: 20).

Lo anterior enmarca la necesidad de proponer un acercamiento a la calidad en la educación superior que considere el papel que le corresponde a la universidad colombiana y latinoamericana, acorde con su

naturaleza, su autonomía y su responsabilidad para con la sociedad en cuanto a la formación y generación de conocimiento que busque mejorar las condiciones de vida, de interacción y de desarrollo de distintos grupos poblacionales y de los países.

Las reformas y los intentos de reforma a la educación, las manifestaciones de los movimientos estudiantiles y la intervención de organismos internacionales multilaterales en el ámbito de la educación (secundaria y post secundaria) en América Latina, llaman a generar otras miradas y reflexiones, a problematizar las relaciones-tensiones entre universidad y sociedad, y educación y sociedad, con el fin de dar cuenta del cumplimiento de la tarea estratégica de la universidad y de la educación en cuanto a pensar la sociedad y producir conocimiento significativo para las comunidades académicas y para el entorno en el que se inscriben, acorde con las funciones tradicionalmente asignadas y reconocidas para la educación superior y para la universidad: docencia, investigación y proyección social o extensión, en cuanto que la articulación de estas permitirá evidenciar la calidad de la educación y el cumplimiento del papel que le corresponde a la universidad.

El imperativo es no desconocer las dimensiones histórica, social y política de la educación y de sus procesos de aseguramiento de la calidad. Más aún, cuando la calidad de la educación superior se conforma como una construcción histórica de la sociedad que demarca las acciones sobre sí misma en un contexto propio con condiciones particulares que le permiten, de alguna manera, construir esa sociedad que se desea (Castaño y García, 2012).

La tarea de la educación y, particularmente, de la educación superior no se debe limitar a la formación de individuos aptos para desempeñarse en el sector productivo, sino, con mayor énfasis, formar sujetos críticos, conscientes de su papel y responsabilidad social e histórica, ciudadanos que se reconozcan como gestores políticos, capaces de promover, proponer y desarrollar propuestas que permitan crear y fortalecer tejido social. En este sentido, ciudadano es “un sujeto político, capaz de hacer el análisis de su entorno, comprenderlo y proyectarlo, permitiéndose de esta forma generar lenguajes que permitan el diseño de políticas públicas para la sociedad, siendo garante de procesos democráticos con alta responsabilidad social y política” (Lugo, 2011: 66-67). En consecuencia, el verdadero papel de la educación de calidad es el de formar ciudadanos capaces de generar propuestas políticas, económicas, sociales y culturales, con base en un desarrollo autónomo, al servicio de la sociedad, la ciencia y la cultura.

Ante todo, una forma de hacer frente a los planteamientos neoliberales que permean y llegan a determinar los procesos educativos es no perder de vista el carácter político de la educación. El pensamiento

neoliberal, las lógicas del mercado, los criterios de eficiencia y productividad, la inequidad en el acceso, el tránsito de la educación como derecho y servicio a mercancía que se oferta y se compra, contribuyen a despolitizar la educación. La opción, inaplazable, es recuperar y mantener el carácter político de la educación por encima de concepciones economicistas, tecnicistas y cortoplacistas.

A su vez, el tránsito de una concepción de la educación asociada a las leyes de la globalización (y las lógicas del mercado y del liberalismo económico) hacia una educación pensada desde la mundialización (democrática, incluyente, desde la sociedad y la cultura) implica un cambio de paradigma que supere el pensar a sociedad en términos de clientes y consumidores. En este sentido,

la democracia exige ante todo *ciudadanos*, no clientes ni consumidores, ni tampoco necesita a los protectores de éstos, que confunden los servicios de un gobierno con los de una agencia bancaria o un *shopping-center*. Entre todos acabarían con los valores cívicos imprescindibles para la vida democrática. (Bilbeny, 1999: 82).

A la luz de lo expuesto, resulta necesario continuar los cuestionamientos, entre otros, en torno al impacto de las orientaciones y “recomendaciones” de organismos internacionales, así como frente al modelo neoliberal, que aún pervive, en distintos ámbitos de la educación y de las universidades latinoamericanas, y su incidencia en las políticas, las prácticas y los discursos educativos, teniendo en cuenta que un importante número de universidades en América Latina, y gobiernos de la región, han participado de créditos y programas especiales que condicionan su acceso a las ayudas y a los recursos, de tipo económico principalmente, brindados por estos, con el fin de proponer estrategias que permitan superar estas visiones economicista y desarrollista de la educación, para dar paso a la educación como derecho, con carácter político, garante del progreso, el cambio y la transformación social.

BIBLIOGRAFÍA

- Arévalo, H., D. 1997 “Misiones Económicas Internacionales en Colombia 1930-1960” en *Historia Crítica* (Bogotá) N° 14, pp. 7-24, diciembre. Recuperado 23 de septiembre de 2016, en: <https://historiacritica.uniandes.edu.co/view.php/462/1.php>
- Bilbeny, N. 1999 *Democracia para la diversidad* (Barcelona: Ariel).

- Casassus, J. 1999 “Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: ¿mitos o realidades?” en *Propuesta educativa* (Buenos Aires) N°2.
- Casilda, R. 2004 “América Latina y el Consenso de Washington” en *Boletín económico del ICE*. (España)N°2803. Recuperado en: http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/14120/original/America_Latina_y_el_consenso_deWashington.pdf
- Castaño D., G. A. y García S., L. 2012 “Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano” en *Educación y educadores* (Bogotá) N°2(15). Recuperado en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2425/2808>
- Castaño, R. 2004 “Colombia y el modelo neoliberal” en *Revista Ágora Trujillo* (Mérida, Venezuela) N°10. Recuperado en: www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17535/2/ricardo_castano.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación, CNA 2013 *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado* (Bogotá: CNA). Recuperado en: www.cna.gov.co/
- Constitución Política de Colombia (1991).
- Díaz, N. 2016 *La influencia de los lineamientos económicos del Banco Mundial en la Ley de Educación Superior Argentina* (Argentina: Universidad Nacional de Comahue). Recuperado en: <https://bit.ly/2LqMnpk>
- Gambina, J. y Pinazo, G. 2014 “La crisis y las trayectorias de América Latina: neoliberalismo, neo-desarrollismo y proyectos alternativos” en Antunes, R. et.al. *América Latina en medio de la crisis mundial: trayectorias nacionales y tendencias mundiales* (Buenos Aires: CLACSO). Recuperado en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20141023015505/America.pdf>
- García, M.E. y Plazas, D.M 2017 “El discurso neoliberal en torno a la calidad de la educación superior en Colombia. Revisión a la política pública” en *593 Digital Publisher* (Quito) N°1(2) pp. 3-19. Recuperado en: http://www.centrodeemprendimiento.com/revista/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/23
- González Casanova, P. 2007 *La universidad necesaria en el siglo XXI* (México: Ediciones Era).

- Hernández, C. A., et al. 2002 *Educación Superior. Sociedad e Investigación* (Bogotá: Instituto colombiano para el desarrollo de la ciencia y la tecnología/Colciencias/ Asociación Colombiana de Universidades).
- Lugo, G. A. 2011 “La calidad en la educación superior en Colombia” en *Revista Científica* (Bogotá) N°14. Recuperado en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/3701>
- Maldonado, M. A. 2014 *¿Competencias o cualificaciones? Reforma de la educación superior, producción y acreditación* (Bogotá: ECOE ediciones).
- Martá V., J. F. 2016 Entrevista realizada el 26 de septiembre (Bogotá).
- Melo, B., Ramos, F., y Hernández, S. 2014 “La Educación Superior en Colombia: Situación Actual y Análisis de Eficiencia” en *Borradores de Economía* (Bogotá) N° 808.
- Ministerio de Educación Nacional 1980 “Decreto 80. Por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria” (Bogotá).
- Ministerio de Educación Nacional 1992 “Ley 30. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior” (Bogotá).
- Ministerio de Educación Nacional 2002 “Decreto 230. Currículo, Evaluación y Promoción de los Educandos, y Evaluación Institucional en educación básica y media”.
- Ministerio de Educación Nacional 2009 “Decreto 1290. Currículo, Evaluación y Promoción de los Educandos, y Evaluación Institucional. Reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.
- Ministerio de Educación Nacional 2010 “Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior”. Recuperado en: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235585.html>
- Miñana, C., y Rodríguez, J. 2002 “La educación en el contexto neoliberal. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia”. Recuperado en: www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download_file/view/90/74/
- Miñana, C., y Rodríguez, J. G. 2011 “Calidad, evaluación y acreditación en la educación superior: a propósito de un proyecto de reforma en Colombia” en *Pensamiento Jurídico. No.31. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia*. Recuperado en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/36193/1/36728-155170-1-PB.pdf>

- OCDE y Banco Mundial 2012 *Evaluación de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Colombia*. Recuperado en: www.oecd.org.
- Puiggrós, A. 1996 “La educación neoliberal y quiebre educativo” en *Nueva sociedad* (Buenos Aires) N°146. Recuperado en: <http://files.crisis-educativas.webnode.es/200000004-7bf007de37/educacion%20neoliberal%20y%20quiebre%20educativo.pdf>
- Sandoval Robayo, M.L. 2009 “Promoción automática y competencias como reproducción de las desigualdades en el campo educativo colombiano” en *Revista Educación y Desarrollo* (Bogotá) N°2(3).
- Silva, R. 2002 “La universidad colombiana en el siglo XIX: Entre la precariedad, la politización y las guerras civiles” en *Revista Credencial Historia* (Bogotá) N°154, octubre. Recuperado el 20 de septiembre de 2016, en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/octubre2002/launiversidad.htm>
- Soto, D. 2005 “Aproximación Histórica a la Universidad Colombiana” en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* (Tunja) N°7, pp. 101-138. Recuperado el 1 de septiembre de 2016, en: http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/viewFile/2534/2429
- Thwaites Rey, M. 2010 “Después de la globalización neoliberal. ¿Qué Estado en América Latina?” en *Cuadernos el Pensamiento Crítico Latinoamericano* (Buenos Aires: CALCACSO) N° 32 CLACSO, julio.
- Torres, C.A 2008 “Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía” en *Revista Iberoamericana de Educación* N°48 (OEI) Recuperado en: rieoei.org/rie48a10.pdf
- Torres, C.A 2010 “Educación superior y globalización neoliberal en el siglo XXI. Siete tesis iconoclasticas” en *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* (Buenos Aires) N°1. Recuperado en: <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/1/art6.pdf>
- Turbay C., S. 2016 Entrevista realizada el 24 de septiembre (Popayán).
- UNESCO 1995 “Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior” (París: UNESCO).

CONCEPCIONES DE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN LA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA COLOMBIANA: CONTINUIDADES Y RUPTURAS

Jesús Pérez Guzmán*

“Estamos seguros que la calidad pedagógica en las aulas colombianas depende, en gran medida, de la selección que se realice en cuanto a conceptos clave, enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo de lenguaje, más que de la definición, al detalle, de una programación curricular rígida”

*Lineamientos Curriculares
para el área de Lengua Castellana (1998)*

Inicio este recorrido partiendo de la década de los ochenta en Colombia, época en la que en el sector educativo se dio la *Renovación Curricular* a través del decreto 1002 de 1984 emitido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) que estableció unos Marcos Generales de los programas curriculares. El marco general del área de español y literatura –como se denominó en aquel entonces– propuso como respuesta a la mirada anterior un enfoque “semántico comunicativo”. Sin lugar a duda, esta mirada fue un avance muy significativo con respecto a la mirada normativa-prescriptiva, estructural y completamente gramatical que imperaba en la enseñanza del lenguaje en ese momento en Colombia.

* Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, Colombia; Magíster en Educación por Universidad de Antioquia. Docente vinculado en propiedad en el sector público en la básica primaria, actualmente docente tutor del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional. Profesor de cátedra de pregrado y posgrado en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y estudiante de doctorado de la línea Ciencias de la Educación, Universidad de la Plata. Correo: jesmarperman@hotmail.com.

Y fue un gran avance en la concepción del lenguaje que se desprendía de la política pública educativa, puesto que el enfoque semántico comunicativo no se centraba en la descripción de la lengua, ni su énfasis recaía en los análisis de enunciados lingüísticos. Esta nueva concepción de lenguaje que estaba incorporando el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) en el año 1984 quería superar en las aulas prácticas de enseñanza que se agotan en el reconocimiento y clasificación de las categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, pronombres, artículos, etc., o en la memorización mecánica de normas y conceptos lingüísticos. El enfoque semántico comunicativo quería superar aquella idea donde la clase de lenguaje era sinónimo de análisis e identificación de los elementos de la lengua como sistema abstracto.

Este enfoque promulgado por el MEN en los ochenta que buscó centrarse ya no en la lengua sino en los actos de habla, se consideraba “semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo” (MEN, 1998: 46). Asimismo, esa mirada semántico-comunicativa era, tal como lo señala Cárdenas (1999) un conjunto de estrategias teórico-prácticas fundamentadas en la relación lenguaje-pensamiento- realidad, con el fin de contribuir al perfeccionamiento de las habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar.

De esta manera, dicho enfoque ampliaba la concepción de lenguaje introduciendo el concepto de diversidad discursiva y no solamente textos literarios; la atención ya no estaba fijada en el signo lingüístico ni la oración, sino el texto completo como unidad de significación; se insistía en la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha como actividades centrales y no como procesos al margen, por tanto era indispensable enseñar a los estudiantes procedimientos y estrategias para desarrollar dicha competencia comunicativa. Asimismo, este nuevo enfoque se nutría de los planteamientos no solo de la fonética, la morfología y la sintaxis como era el caso de la mirada anterior, si no que recogía los nuevos planteamientos de teorías del lenguaje como la semántica, la texto-lingüística y la pragmática.

No cabe duda, entonces, de que el enfoque semántico comunicativo fue un gran avance –al menos como marco teórico para el área– a pesar de los vacíos e inconsistencias señaladas por Cárdenas (1999). Y hago énfasis como marco teórico, ya que la materialización del enfoque en un programa curricular para el país presentó una gran ruptura. Evidentemente el diseño curricular entregado por el MEN no logró recoger esos planteamientos: tomar los actos de habla como unidad de análisis y por tanto esos usos sociales en situaciones reales de comunicación.

Es importante señalar que para la implementación del enfoque semántico- comunicativo fue entregado en todos los colegios del país un libro que pretendía ser el texto guía del maestro, a saber, *Español y literatura, Marco General: Propuesta Programa Curricular* (MEN, 1988). Tal material les daba una mirada instrumental a las habilidades comunicativas centrándose en la corrección, en el uso correcto gramaticalmente hablando. Por tanto, según ese material entregado, se leía, se escribía y se hablaba para aprender a hacerlo a través de ejercicios mecánicos y repetitivos, reduciendo dichos procesos a simples destrezas, a habilidades que hay que mejorar a través de la ejercitación. De esta manera la lectura fue entendida sólo como comprensión y la escritura fue asumida únicamente desde la forma, ya que se redujo a un ejercicio para calificar la caligrafía, la ortografía y la redacción, perdiendo de vista esas otras posibilidades que nos plantea Sánchez (2014) y Castaño (2014) de leer y escribir para aprender, para ejercer la ciudadanía y para construir subjetividad.

En esta dirección, el libro de texto guía entregado por el MEN y que fue asumido como “el diseño curricular a seguir” no logró materializar el enfoque semántico comunicativo. Y no lo hizo teniendo en cuenta que dicho documento no parte de situaciones reales, auténticas y significativas para los estudiantes, sino que pierde de vista el contexto, no concreta la relación lenguaje–cultura y olvida las dimensiones éticas, políticas, estéticas, ideológicas y culturales del lenguaje; y como era de esperarse, las prácticas de enseñanza de la mayoría de los maestros tampoco se transformaron ya que éstas, estaban ceñidas a los libros guía. A esto hay que agregar, según Cárdenas (1999: 26), el descuido de parte del Ministerio de Educación Nacional colombiano en la formación y actualización de los maestros, quienes por falta de fundamentos teóricos caen en un excesivo “practicismo intuicionista” .

Fue así como el MEN, catorce años después de este primer intento de consolidar un modelo nacional de enseñanza del lenguaje, presenta los *Lineamientos Curriculares para el área de Lengua castellana* (1998), cuya orientación teórica amplía el enfoque “semántico comunicativo” propuesto en la década pasada por un enfoque de la Significación entendido como “aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y sentido a los signos” (MEN, 1998: 47). Indudablemente esta nueva mirada del lenguaje es un gran avance en la política pública nacional.

Y es un gran avance, puesto que aparece una concepción más integral del lenguaje. Es que este enfoque el lenguaje es entendido no solo como comunicación, es decir, como mensajes que se configuran a través de un código y que circulan a través de un canal entre un emisor y un receptor; sino como construcción de la significación. Y

la construcción de la significación tiene que ver con la manera en que nos constituimos como sujetos, con la forma en la que configuramos un universo simbólico y cultural en relación con otros sujetos, con el modo como cada persona establece su lugar en el mundo. Tiene que ver con esos procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes, con la capacidad para transformar la experiencia en significado y sentido. Un enfoque de la significación entraña una perspectiva semiótica, esto es, la función de la significación a través de los diferentes códigos. En síntesis, es un enfoque que implica una mirada sociocultural y no solamente lingüística.

En esta nueva concepción que plantea el MEN a través de los Lineamientos, la lengua es más que un sistema de signos o reglas, incluso es más que un “instrumento”, un “medio para”, pues es concebida como patrimonio cultural: “la lengua es el mundo, la lengua es la cultura” (MEN, 1998: 49).

Consecuentemente, este enfoque de la significación supera esa mirada reducida e instrumental que se les imprimió en las aulas a las cuatro habilidades desde el enfoque semántico comunicativo al redefinir los actos de leer, escribir, hablar y escuchar. Con respecto a la lectura este nuevo enfoque la concibe como un proceso que va más allá de un acto decodificador que busca el reconocimiento de un código y tiende a la comprensión. Leer es un proceso sociocultural y no exclusivamente lingüístico, que requiere de la interacción entre: a) el lector con sus intereses, gustos y deseos; b) el texto que es portador de un significado y de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética; y c) el contexto que es una situación de la comunicación en la que están en juego intereses, intencionalidades, ideologías y valoraciones culturales de un grupo social determinado.

En síntesis: leer es un proceso activo que requiere la construcción de significados a partir de la interacción entre texto, lector y contexto. De manera que el significado, a diferencia de otras concepciones, no está exclusivamente en el texto, sino en la interacción de los tres factores, lo que determina que cada lector comprende un texto de acuerdo con la realidad interior, su experiencia previa, su nivel de desarrollo cognitivo y con su situación emocional.

La escritura, desde un enfoque de la significación, se entiende como un proceso que va más allá de la codificación de signos a través de reglas lingüísticas:

Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (MEN, 1998: 49).

Con relación al acto de escuchar, el enfoque de la significación lo entiende como un proceso complejo que implica ir tejiendo el significado de manera inmediata; igualmente requiere del reconocimiento de la intención del hablante, del contexto sociocultural e ideológico desde el cual se habla. A su vez, el acto de hablar, desde esta mirada del lenguaje, es igualmente definido como un proceso complejo, donde es necesaria una posición de enunciación pertinente a la situación comunicativa y a la intención que se persigue. Asimismo, implica reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro lexical acorde. En suma, un enfoque de la significación privilegia la construcción de sentido y significado, donde leer, escribir, hablar y escuchar se les asigna un valor social y no solamente lingüístico, lo que sin lugar a duda es un avance sustancial en la concepción del lenguaje dentro de la política educativa nacional.

Ahora bien, como los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998)* son un documento donde se hace explícito los sustentos teóricos del área señalando caminos posibles en el campo de la pedagogía del lenguaje de manera general; el MEN tuvo la necesidad de materializar esos nuevos planteamientos en algo mucho más aprehensible para los maestros y por esta razón, se publica por primera vez en el 2003 los *Estándares básicos de competencias del lenguaje*, documento que requirió ajustes, quedando como versión final los publicados en el año 2006.

La idea presentada en torno a este documento donde se afirma que es una continuación de lo propuesto en los *Lineamientos Curriculares (1998)*, no es del todo cierta. Los *Estándares básicos de competencias en lenguaje (2006)* presentan una ruptura con respecto al enfoque de la significación expuesto por el MEN en 1998. En primer lugar, hay que advertir que los autores de estos documentos son completamente distintos y a pesar de sus intentos en retomar ciertos elementos para la construcción de los Estándares como es el caso de los factores –que en Lineamientos se llaman ejes–, es evidente la diferencia de concepciones frente al lenguaje.

Con relación a la fundamentación conceptual presentado en los *Estándares Básicos de Competencias*, no tengo ningún reparo. El porqué de la formación en lenguaje, las grandes metas de formación en básica y media, los tres campos fundamentales en la formación; son planteamientos valiosísimos, incluso románticos, aunque no retomen de manera explícita el enfoque de la significación.

Lo que genera discusión en esta primera parte, son dos conceptos: el primero es el de estándar, ese “criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad” (MEN, 2006: 11) y el segundo relacionado con el de competencia, término que

también aparece en los Lineamientos Curriculares, sin embargo es notorio el énfasis que en este último documento se le asigna, donde lo definen como: “saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes” (MEN, 2006: 12). Y generan debate porque no son términos propios de la educación, sino importados del sector económico, lo que permite inferir que el MEN está pensando la educación como una empresa.

Ahora bien, después del desarrollo conceptual de los Estándares, se encuentra unos “cuadros” que presentan los “Factores, Enunciados identificadores y los Subprocesos” para cada uno de los grupos de grados y es especialmente allí, donde se presentan grandes rupturas con respecto a los *Lineamientos Curriculares de lengua castellana* (MEN, 1998). Lo primero que me llama la atención es que la conceptualización de los *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje* (2006) está redactada pensando en el maestro, del lado del maestro; pero cuando se hace lectura de los contenidos inmersos en los cuadros, éstos están redactados del lado del estudiante, cómo si el que los estuviese leyendo fuera efectivamente un alumno, por ejemplo: “produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos” (MEN, 2006: 32). Considero que, si están redactados así, es con el propósito de que los profesores lo puedan copiar y pegar tal cual en sus diseños curriculares, sin tener que adecuarlos, de tal suerte que sirvan a manera de comodín para todo tipo de uso: como logros, cómo indicadores de logro o incluso hasta como objetivos.

Otro asunto que me llama la atención y que lo presento como una ruptura con respecto a Lineamientos es el carácter prescriptivo de los Estándares, pues son presentados como una suerte de “receta”, como unas instrucciones infalibles que hay que seguir. Los siguientes subprocesos tomados del eje Producción textual del grupo de grados de 1° a 3° da cuenta de ello: “Determino el tema (...)”, “elijo el tipo de texto (...)”, “busco información (...)”, “elaboro un plan (...)”, “reviso, socializo y corrijo mis escritos (...)” (MEN, 2006: 32). Es de aclarar que ese carácter prescriptivo no es exclusivo del factor producción textual, sino que es común a los cinco ejes establecidos en los Estándares.

Profundizando un poco más en los “cuadros” que aparecen al final del documento del MEN (2006), retomemos en primer lugar el factor de producción textual que aparece separado de la comprensión, puesto que en los Lineamientos estos dos procesos estaban integrados en el apartado “4.2 Un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos” (MEN, 1998: 61). En este factor hay una ruptura fuerte con relación a la diversidad discursiva que los Lineamientos (1998) proponen desde una perspectiva semiótica: el privilegio de la

significación a través de diferentes códigos: lenguaje verbal, juego de cartas, señales de tránsito, códigos iconológicos y demás.

Desde la mirada de Lineamientos, es pertinente y además necesario que los estudiantes a partir de los primeros grados tengan contacto con diferentes tipos de discursos, tanto para la comprensión como para la producción. No obstante, en los Estándares, en el eje de producción textual se propone la producción de un tipo de texto particular para cada grupo de grados, clasificación que es un eco del pasado, veamos: de 1° a 3°: textos descriptivos; de 4° a 5°: textos informativos; de 6° a 7°: textos narrativos; de 8° a 9°: textos explicativos y en 10° y 11° textos argumentativos.

Con relación al segundo factor de los Estándares referido a comprensión e interpretación textual, es evidente desde el nombre que este documento rompe con la concepción de lectura que se plantea en Lineamientos, puesto que asume la lectura sólo como sinónimo de “comprensión”. Para ilustrar dicha reducción de la concepción de lectura, traigo a modo de ejemplo algunos subprocesos que aparecen en el grupo de grados de 6° a 7°: “Elaboro hipótesis de lectura (...), comprendo el sentido global (...), caracterizo los textos de acuerdo con la intención (...), analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales (...), infiero otros sentidos (...) (MEN, 2006: 38).

No quiero decir con esto que la comprensión no sea importante, que no haya que trabajarla en la escuela. Lo que pretendo mostrar es que la lectura ofrece muchísimas posibilidades y que la comprensión es solo una de ellas, lo que significa que se estaría privando a los estudiantes de vivenciar esas otras posibilidades, posibilidades que sí son planteadas en los Lineamientos Curriculares de lengua castellana (1998) cuando hace la siguiente advertencia:

Un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Esta orientación tiene grandes implicaciones a nivel pedagógico ya que las prácticas de lectura que la escuela privilegia deben dar cuenta de esta complejidad de variables, de lo contrario estaremos formando decodificadores que desconocen los elementos que circulan más allá del texto. (MEN, 1998: 49)

Y es precisamente en lo que se están quedando los Estándares: formando decodificadores que no van más allá del texto.

Igualmente, en el factor literatura también se hace evidente una ruptura con respecto a los postulados de los Lineamientos. En los Estándares hay una concepción aún muy estructural del hecho literario:

“Reconozco en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes” “Comparo textos narrativos, líricos y dramáticos, teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos” (MEN, 2006: 35). Aclaro que no es malo reconocer los anteriores elementos, lo cuestionable es que se quede una idea de que sólo se lee obras literarias en la escuela para reconocer dichos elementos, y se pierdan de vista todas esas posibilidades que, según Pérez (2014: 91), la literatura como artefacto cultural autónomo, permite: “como experiencia, como posibilidad de ganar mundo, de figurar el pensamiento, de afinar la dimensión estética, como posibilidad de descubrimiento y construcción de sí y de configuración de sujetos críticos”.

Incluso los Estándares tienden a confundir literatura con lectura. Por ejemplo, el siguiente enunciado identificador del grupo de grados de cuarto y quinto del factor literatura, lo corrobora: “Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto”. De esta manera se instrumentaliza la literatura, se le otorga otro sentido distinto para el que fue creado. Según los Estándares, la literatura se aborda “como un instrumento para” mejorar la comprensión lectora al insistir en que los estudiantes propongan hipótesis predictivas que luego puedan comprobar a partir de la lectura de dicho texto. De otro lado, otra ruptura frente a la concepción de literatura por parte de los Estándares tiene que ver con las huellas que aún persisten del abordaje de lo literario desde criterios geográficos y espaciales. Se insiste por ejemplo en el grupo de grados de octavo y noveno abordar sólo literatura latinoamericana “Caracterizo los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.” (MEN, 2006: 38).

Estas posibilidades con la literatura (desde lo estructural, desde la comprensión lectora y desde lo espacial y geográfico) que subyacen en los Estándares, son una ruptura con la concepción de la literatura propuesta en los Lineamientos Curriculares, específicamente en el eje 4.3, ya que este documento publicado en 1998 la concibe como un proceso cultural y estético, como un lugar de convergencia de las manifestaciones humanas que se aborda en las aulas a partir de una mirada semiótica, intertextual y dialógica. Entender la literatura de esa manera, presupone, según los mismos Lineamientos:

Una necesaria interacción entre distintas áreas de estudio, de tal modo que los proyectos de aula, o los currículos propuestos por grupo de profesores de las distintas áreas, en los distintos grados y ciclos, tendrían que establecer relaciones horizontales y verticales (...) y sólo es posible en la medida en que las

asignaturas dejen de ser meros agregados y puedan establecer diálogos interdisciplinares” (MEN, 1998: 83).

Y dicha articulación de áreas ni siquiera se insinúa en los Estándares.

Asimismo, avanzando a otro factor de los Estándares como es el de “Ética de la comunicación” también presenta rupturas y desencuentros con respecto a los Lineamientos. En los Estándares, la ética de la comunicación se confunde con los elementos de la comunicación: “Reconozco los principales elementos constitutivos de un proceso de comunicación: interlocutores, código, canal, texto y situación comunicativa” (MEN, 2006: 33).

Por tanto, no logra recoger esa mirada propuesta en los Lineamientos como: “la construcción de los principios básicos de la interacción desde el lenguaje y la construcción del respeto por la diversidad cultural” (MEN, 1998: 89), del reconocimiento de los múltiples códigos culturales y lingüísticos que circulan, del respeto por lo diverso a nivel de valoraciones, lógicas, formas de comprender e interpretar el mundo, de la construcción de las condiciones básicas para la convivencia social, del desarrollo de la oralidad, del reconocimiento del lugar cultural del discurso del niño, de la consolidación de una cultura de la argumentación en el aula, del respeto de la diversidad cultural tanto al interior del aula como respecto a la diversidad cultural existente en Colombia.

Hasta acá, he señalado cómo el enfoque semántico comunicativo propuesto por el MEN en los años ochenta fue un avance en la concepción del lenguaje en la política pública en Colombia. De igual forma he indicado que los Lineamientos fueron también un avance muy significativo en esa concepción del lenguaje con respecto al enfoque semántico comunicativo. Igualmente he mostrado cómo en los Estándares se evidencian rupturas en la concepción del lenguaje con respecto a los Lineamientos. A continuación voy a indicar avances con respecto a Estándares, en algunos documentos oficiales del Ministerio publicado en los últimos años, que aunque no son política de estado, si son referentes para pensar la enseñanza del área, como es el caso de los documentos publicados desde el Plan Nacional de Lectura y escritura (PNLE) con títulos como: *Plan Nacional de lectura y escritura en educación inicial, preescolar, básica y media (2011)*; *Leer para comprender, escribir para transformar (2013)*; *Prácticas de lectura en el aula orientaciones didácticas para docentes (2014)* y *Prácticas de escritura en el aula orientaciones didácticas para docentes (2014)*. Por efectos de espacio, en esta ponencia solo analizaré el primer documento.

El PNLE “Leer es mi cuento” es un programa del actual gobierno (Juan Manuel Santos 201-2018) que además de dotar las bibliotecas de muchas instituciones del país por medio de una colección de libros

denominada “La Colección Semilla” integrada por más de 170 títulos entre literatura, libros de referencia y material para las diferentes áreas; entrega también documentos de estudio para los maestros, documentos que pretenden orientar esos procesos de lectura y escritura en el aula de manera más pertinente.

De esta forma, el MEN a través del PNLE da cuenta de un gran avance en las concepciones que tiene del lenguaje, específicamente en lo que respecta a la lectura y la escritura. Es que dicho plan entiende la lectura como:

Un proceso social e íntimo a la vez. Es individual, en tanto permite al sujeto construir su mundo de significaciones y adentrarse en otras realidades, y social, en la medida en que media las relaciones con otros (sujetos e instituciones), la participación en las dinámicas sociales, la toma de posición frente a la sociedad en la que se vive y que continuamente se construye. (MEN, 2011: 12).

En esta línea de sentido, el PNLE (2011) concibe la lectura desde diferentes dimensiones: como proceso cognitivo, como práctica cultural y como un derecho y a su vez establece distintos fines en la formación de lectores: la lectura como práctica académica, como práctica social y como experiencia estética y de goce.

Con relación a la escritura, el PLNE la define así: “necesitamos menos escribanos y más autores. Lograrlo será una de las tareas clave que se propone el plan: que escribir en el entorno escolar sea una necesidad para decir algo a interlocutores reales” (MEN, 2011: 17). En esta dirección, hay una apuesta por la producción de textos reales para destinatarios reales, en situaciones comunicativas reales. Por ende, hay un interés dirigido a que los sujetos reconozcan el lugar de la producción textual en la sociedad, sus dinámicas y relación con otros; a que reconozcan las distintas funciones que cumplen en la vida diaria y las condiciones para que participen en diversidad de prácticas de escritura en múltiples situaciones y en contextos específicos. Asimismo, el *Plan Nacional de Lectura y Escritura* plantea diferentes propósitos al momento de escribir: para expresar la subjetividad, para generar conocimiento y pensarse como autores y para ejercer la ciudadanía.

Así pues, en este documento expedido por el MEN a través del PNLE (2011) es un gran avance en las concepciones del lenguaje en la política educativa nacional, puesto que es evidente una perspectiva sociocultural en el abordaje de la lectura y la escritura en la escuela, ya que estos discursos recurren a planteamientos como: participación en la cultura escrita, formación de sujetos capaces de interactuar en las

dinámicas de la vida social, implementación de diversidad de prácticas de lectura y de escritura, consolidación del ejercicio pleno de la ciudadanía, democratización del acceso al libro, en fin; desde autores como Mauricio Pérez Abril, Delia Lerner, Judith Kalman, Daniel Cassany, entre otros.

No obstante, en el año 2015, aparece otro documento del Ministerio de Educación Nacional que ocasiona una ruptura en las concepciones sobre el lenguaje que aparecen en Lineamientos y en los documentos del PNLE, incluso van en contravía con respecto a los mismos Estándares; este documento son los *Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje* (DBA). Desde mi punto de vista, considero que, con la primera versión de los DBA, hubo un retroceso de más de 30 años, devolviéndonos a esa concepción normativa, estructural, gramatical que prevalecía en Colombia antes de la década de los ochenta.

Por ejemplo, en tales DBA (2015) para la adquisición del código escrito en los primeros años escolares se privilegia una mirada fonético-silábica (primero letras, luego sílabas, después palabras, hasta llegar a las frases); la lectura se agotaba en la codificación y la comprensión; con relación a la escritura, reaparece un énfasis en la corrección desde una mirada lingüística desde el punto de vista de la forma, de la corrección; a su vez, la literatura, que pocas veces aparece, está despojada de su esencia, de su sentido estético e introducen nuevamente esos tradicionales “temas” o “contenidos” de orden gramatical: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, etcétera.

Ahora bien, la publicación de esta primera versión de los DBA (2015) causó un gran revuelo a nivel nacional. Inmediatamente surgieron voces de protesta tanto de universidades, profesores, comunidades académicas como la Red colombiana para la transformación de la formación del maestro de lenguaje, en fin; lo que hizo que el MEN tuviera que salir a recoger dichas inconformidades para conformar un nuevo equipo que mejorara esta primera versión. Fue así como, se publicó al año siguiente, la *segunda versión de los Derechos Básicos de aprendizaje* (2016).

Pero pese a esos esfuerzos, los derechos siguen siendo denominados “Básicos” en contraposición a los fundamentales. Según la “Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje” (2016: 7) lo básico es lo mínimo mientras lo fundamental es lo esencial, es lo determinante para el desarrollo humano. “Lo básico connota compensación y no implica necesariamente progreso social: las personas sobreviven con lo básico, pero no se transforma de manera plena. Lo fundamental es cambiante, mientras lo básico es estático”. Continuando en la línea de la red, éstos afirman que, si se habla de derechos básicos en educación, es porque existe por contraste, un conjunto derechos

mucho más amplios y superiores que trascienden lo básico, destinados solo a una porción de la población.

Así pues, aunque en esta segunda versión aparecen términos como: vivencias, contexto, cultura, situaciones comunicativas particulares, estos derechos siguen siendo un retroceso con respecto al PNLE, porque continúan materializando esa mirada comunicativa propuesta en la década de los ochenta, o ese enfoque psicolingüístico en términos de Cassany (2008). Es reiterativo que según los DBA (2016), el estudiante lea para comprender la idea global, responder preguntas que implican recuperar información explícita e implícita, ordenar secuencias de acciones u eventos, hacer inferencias, identificar ideas principales, reconocer la estructura de los textos, comprender la intención, organizar la información.

Que escriba siguiendo un plan textual que implica definir la tipología, consultar diferentes fuentes, elegir las palabras adecuadas, dominar aspectos formales y ortográficos de la escritura. Que el contacto con lo literario sea para establecer diferencias y semejanzas entre los diferentes géneros, para reconocer figuras literarias, para elaborar hipótesis, reconocer el orden lógico de las acciones, leer en voz alta textos literarios teniendo en cuenta el ritmo, las pausas y la musicalidad. En síntesis, estos Derechos Básicos de Aprendizaje de lenguaje, se siguen quedando cortos con la idea de que lo que se debe lograr en la educación, como lo plantea Kalman (2003) y es la formación de ciudadanos capaces de participar de la cultura escrita.

Finalmente, a modo de conclusión, hay que decir que en la política educativa nacional colombiana ha habido intermitencias, contradicciones: a veces se avanza en las concepciones del lenguaje y a veces se retrocede de manera abismal. Con el surgimiento en 1984 del enfoque semántico comunicativo se avanzó; con la consolidación del enfoque de la significación en 1998 se continuó avanzando; con la aparición de los Estándares en 2006 hubo retrocesos con respecto al documento anterior; con la aparición del Plan Nacional de Lectura y Escritura en el 2011 se retomó nuevamente la línea de avance; pero con la publicación de la primera versión de los Derechos Básicos en el año 2015 y luego con la segunda versión en 2016 se vuelve a tomar el camino del retroceso. Por esto se puede decir que en este camino de pensar la política educativa en Colombia para la enseñanza del lenguaje han sido más las rupturas que las continuidades, esto demuestra improvisación, que no hay una línea de sentido establecida, que falta un marco de referencia sólido para el área. Por tanto, es urgente consolidar una política educativa que tome el lenguaje como práctica social producto de la discusión, de la reflexión, de la investigación, de un trabajo mancomunado entre expertos, de maestros en ejercicio de los diferentes niveles y de maestros en formación.

BIBLIOGRAFÍA

- Cassany, D. 2008 *Prácticas letradas contemporáneas* (México: Ríos de tinta).
- Castaño, A. 2014 *Prácticas de escritura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes* (Bogotá: Rio de letras/Manuales y cartilla PNLE).
- Kalman, J. 2003 “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México) N°17(8), pp. 37-66 (enero-abril).
- Ministerio de Educación Nacional 1988 *Español y Literatura, Marco General Propuesta del Programa Curricular* (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio).
- Ministerio de Educación Nacional 1998 *Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana* (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio).
- Ministerio de Educación Nacional 2006 *Estándares de Curriculares del área de Lengua Castellana* (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio).
- Ministerio de Educación Nacional 2011 *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional).
- Ministerio de Educación Nacional 2015 *Derechos Básicos de Aprendizaje* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional).
- Ministerio de Educación Nacional 2016 *Derechos Básicos de Aprendizaje 2° V* (Bogotá: Colombia: Caja Siempre día).
- Pérez, J. 2014 “Enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos”. Tesis de maestría, Universidad de Antioquia.
- Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje 2016 *Sobre los aprendizajes fundamentales* (Bogotá: Digiprint Editores).
- Sánchez, C. 2014 *Prácticas de lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes*. (Bogotá: Rio de letras/Manuales y cartilla PNLE).

EL CUERPO EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN COLOMBIA

Edwin Arturo Jaimes Chavarría*

Inicialmente, es importante aclarar que el presente texto forma parte de mi proyecto de tesis doctoral “Relaciones entre las políticas públicas para el desarrollo profesional docente y la transformación de las prácticas pedagógicas”, con la que se evidencia la necesidad de establecer teóricamente lo que entendemos por “Desarrollo Profesional Docente” desde una reflexión que vincula conceptos sobre la docencia como arte, oficio y profesión; con una mirada siempre centrada en el sujeto docente, inmerso en unas condiciones sociales particulares, en un contexto específico, en unos modos de producción que penetran su cuerpo y en últimas, sus prácticas corporales, prácticas de enseñanza; posteriormente, será necesario centrar la atención en las políticas públicas que impactan su ejercicio profesional, un entramado de tensiones que no son otra cosa que un ejercicio de poder y regulación del aparato estatal y los organismos multilaterales sobre el quehacer docente en una rela-

* Magister en Desarrollo Educativo y Social, Licenciado en Matemáticas y Computación e Ingeniero Electricista, con 20 años de experiencia en el sector educativo, siendo docente, coordinador y Rector en instituciones públicas y privadas. Se desempeñó como docente de postgrados en la Universidad Pedagógica Nacional y Formador docente en el Ministerio de Educación Nacional, actualmente es Rector en el Colegio La Felicidad I.E.D. y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Correo: eajaimes@gmail.com

ción de dominación/subordinación sobre sus cuerpos. Por tanto, será necesario hacer este recorrido desde la pregunta ¿Cuál es el lugar del cuerpo en el Desarrollo Profesional Docente en Colombia?

EL CUERPO Y LO SOCIAL

Para lograr una mayor comprensión sobre lo que entendemos por “Desarrollo Profesional Docente” es preciso ahondar en lo que determina su aparición como concepto; en principio, el Desarrollo Profesional Docente será ubicado en una época “la modernidad”, periodo en que la ciencia entra en crisis, se presentan tensiones en las ciencias sociales y unas condiciones particulares dentro de las “ciencias de la educación” o mejor, dentro del campo social de la educación; adicionalmente, será ubicado en un contexto específico para el caso colombiano “el capitalismo”, modelo económico dominante y por ende, son las lógicas del mercado y los intereses económicos los que promueven un marco regulatorio para el ejercicio de la profesión docente.

De este modo, se establece una relación de dominación, para Foucault, M. “El dominio, la conciencia de su cuerpo no han podido ser adquiridos más que por el efecto de la ocupación del cuerpo por el poder...” (1992: 104); el poder se materializa en el cuerpo y a su vez el cuerpo se revela, ejerce unas resistencias, unas reivindicaciones que permiten la emergencia de nuevos saberes; así pues, la aparición del saber pedagógico como discurso hará posible la reflexión sobre el sujeto docente como responsable de la enseñanza, otorgándole valor a su producción intelectual, sus reflexiones, cavilaciones y pensamientos; lo que además incide en sus emociones y sentimientos, en definitiva... en su cuerpo; se establece entonces un campo de pugnas alrededor de la docencia con sus diferentes perspectivas: arte, oficio y profesión; como consecuencia, la actual concepción de docente como profesional y su cualificación, perfeccionamiento o “Desarrollo Profesional” tiene grandes repercusiones en sus prácticas pedagógicas, que no son otra cosa que las expresiones corporales en relación con el saber producido por sus reflexiones en el marco de sus experiencias en el aula; en otras palabras, estamos ante la educación de los educadores, y como toda educación, está vinculada con sus cuerpos, para Eduardo Galak “... toda educación es en alguna medida una pedagogía del cuerpo, que implica ejercicios de poder sobre los cuerpos, manifestando claramente la aserción bourdieuana de que el cuerpo está en lo social pero también que lo social está en el cuerpo.” (2015: 135)

De esta forma, en este campo de tensiones en que se relaciona lo social con el cuerpo, se establece una pugna por el dominio del cuerpo del docente, los organismos multilaterales de financiamiento centran su atención en el sujeto docente como dispositivo de control social y pro-

mueven diversos estudios que muestran la importancia del desarrollo profesional docente en el mejoramiento de la calidad educativa, así lo afirman el informe McKinsey (2008) “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos” y el estudio “Tras la Excelencia docente” de la Fundación Compartir (2014); adicionalmente, en Colombia se han formulado políticas en educación enfocadas en la formación docente, a nivel nacional con la publicación del “Sistema Nacional de Formación de Educadores y Lineamientos de Política” en el que se desarrolla un subsistema específico en el desarrollo profesional del docente en ejercicio, y a nivel local con los planes territoriales de formación docente.

De esta forma, se promueven unas formas de ser y estar en el ejercicio docente, se establece un control sobre sus prácticas con la expectativa de que estas respondan a las mediciones nacionales e internacionales a través de pruebas estandarizadas aplicadas a los estudiantes; en este juego de poder, se observa la tensión entre la intencionalidad de las políticas públicas por establecer (a través de su implementación) un efecto en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, reflejados en los resultados de las pruebas saber; en otras palabras, si se dieron los cambios esperados en las prácticas de los docentes y si estos tuvieron efectos en los aprendizajes de los estudiantes, es un ejercicio de poder sobre los cuerpos de la enseñanza que a su vez transforman los cuerpos del aprendizaje, todo esto dentro de un campo social; es decir, un vínculo entre el cuerpo y lo social en el marco del Desarrollo Profesional Docente, en palabras de Eduardo Galak “...reflexionar acerca de cómo lo corporal impacta en lo social y cómo lo social se incorpora.” (2014: 42).

En este sentido, es necesario develar los posibles efectos de las Políticas Públicas en Educación para el Desarrollo Profesional Docente en las transformaciones de las prácticas pedagógicas de los docentes desde el enfoque de análisis crítico, no se trata de una correlación de variables para demostrar una hipótesis, se trata más bien de seguir un camino que se compone a sí mismo, para Eduardo Galak “... las lecturas que se hacen del estudio conforman un elemento central de este proceso dinámico y *hacen* a la investigación: la crítica no sólo *reconfigura* la pesquisa, la constituye.” (2014: 49).

EL CUERPO Y LA PRÁCTICA

En este recorrido, surge la inquietud por las transformaciones que han sufrido las prácticas de enseñanza, lo que corresponde a cambios en los cuerpos de los docentes como sujetos de la misma, para Eduardo Galak (2014: 359):

Construir el objeto de estudio “cuerpo” compromete superar la clásica escisión teoría-práctica y comprender que se articulan en una situación de relevos, o si se prefiere, de embrague, donde el movimiento de una afecta a la otra y viceversa. Después de todo, aún aquellas pesquisas que indaguen conceptualmente al “cuerpo” están llevando a cabo un análisis sobre una práctica.

Entonces aparece un vínculo aún más estrecho, es la relación-práctica, dado que desde sus inicios, el acto de enseñar surge de la condición práctica, del hacer y en este sentido el cuerpo es visto como un instrumento, para Marcel Mauss:

El cuerpo es el primer y más natural instrumento del hombre. O, de forma más precisa, sin hablar de instrumentos, el primer y más natural objeto técnico del hombre, y al mismo tiempo su primer medio técnico, es su cuerpo. (1996: 391)

Como un cuerpo biológico al servicio de un acto que ha estado caracterizado por su singularidad, es un evento particular y creativo en el que emergen situaciones únicas que hacen una lección o clase diferente a otra, no existen dos lecciones o clases iguales, se adscribe a la concepción artesanal, un cuerpo dotado de singularidad creativa, cuyas soluciones al acontecer del aula son contextuales y particulares, es la clase un acto único; pero que se fue transformando hacia una práctica que requiere reflexión, una relación entre teoría y práctica que se incorpora y en consecuencia produce saber, saber pedagógico; aparece entonces en el ámbito social la idea de docencia como oficio, cualidad que empieza a generar una distancia con relación a la concepción del arte de enseñar, ya que aunque se mantiene el sentido singular y contextual de la práctica, es el ejercicio reflexivo generador de transformaciones en la misma práctica, es así como Lea Vezub (2005: 7) plantea:

La idea de “oficio” permite trabajar sobre la formación del juicio práctico del docente, sobre la necesidad de reflexionar sobre la acción, recupera la importancia del aprendizaje situacional, en contextos naturales, el cual se produce en el transcurso de la experiencia, en el intercambio con los pares a lo largo de la trayectoria de desarrollo que cada sujeto recorre.

En este sentido, esta idea de oficio denota mayores cualidades en el sujeto docente, se le caracteriza como un sujeto con unas habilidades específicas para la enseñanza, con un juicio crítico que le permite tomar

decisiones, con un carácter reflexivo sobre su práctica, creativo para actuar en contexto y con un gran nivel de sociabilidad para intercambiar saberes con sus compañeros docentes; en consecuencia, surgen transformaciones en su cuerpo, disminuyendo su carácter biológico e instrumental, para dar paso a un cuerpo cada vez más social; para Pierre Bourdieu (1986: 186):

El cuerpo socialmente objetivado es un producto social que debe sus propiedades distintivas a sus condiciones sociales de producción. La mirada social no es un simple poder universal y abstracto de objetivación, como la mirada sartriana, sino un poder social que debe en parte su eficacia al hecho de que encuentra en aquél al que se dirige el reconocimiento de categorías de percepción y apreciación que él le confiere.

En este entramado de transformaciones en la práctica docente, se percibe un cambio de mirada sobre el cuerpo, socialmente objetivado, de esta forma Eduardo Galak (2015: 137) postula:

Entonces, pensar en términos de *hexis* corporales es reflexionar sobre cómo las actitudes, las virtudes y todo un conjunto de prácticas cotidianas que se manifiestan corporalmente y que por lo general son percibidas como particulares y personales, que *hacen a la identidad* del individuo, tienen en rigor de verdad su raigambre en lo social.

Adicionalmente, estas propiedades del cuerpo en el contexto de la modernidad, en donde entra en crisis la ciencia clásica, aparecen las incertidumbres y los múltiples discursos, hacen que se lleve el ejercicio docente al terreno de la complejidad y se configure socialmente la idea de “profesión docente”, Andrea Alliaud (2013: 31) nos muestra en mayor detalle ese entramado a través del ejemplo en un país en particular:

En Uruguay la docencia es concebida como una profesión con un “alto grado de especificidad y complejidad”, que integra diversos campos en su ejercicio: *saber qué enseñar* (el conocimiento específico); *saber cómo enseñar* (conocimientos teórico-prácticos de pedagogía y didáctica); *saber a quiénes se enseña*, cuál es la realidad de los estudiantes en el nivel en que se encuentren, en el marco del instituto educativo y de su comunidad y, finalmente; *saber para qué se enseña*, es decir saber cuál es el proyecto de hombre y de ciudadano que la sociedad

espera y que la educación debe ayudar a desarrollar para “pre-servar el objetivo supremo de la autonomía del sujeto”.

Por lo tanto, se le otorga a la docencia un sentido de complejidad, lo que desborda la idea de oficio y aparece en escena la idea de profesión. Indudablemente, la reflexión sistemática que hacen los docentes sobre sus prácticas pedagógicas es constitutiva del “Saber Pedagógico”, fundamental en la caracterización de la profesión docente, para De Tezanos, A. “Los docentes dicen la palabra de la profesión desde el saber pedagógico que construyen en la reflexión sistemática sobre su práctica cotidiana al enseñar, en consecuencia, es este saber el que marca el camino de la profesión docente”. (2007:14). Por tanto, la relación cuerpo - práctica dentro del campo social de la educación, permiten la emergencia de un cuerpo complejo, un cuerpo profesionalizado.

De otra parte, las transformaciones propias del saber pedagógico, sus tensiones internas como campo intelectual, también llevan consigo efectos en las prácticas pedagógicas, por ejemplo, la separación entre enseñanza y aprendizaje, produce un cambio en el cuerpo del docente, le da voz, le permite adoptar otra posición en el campo discursivo, para Eduardo Galak (2014: 360):

Romper con la asociación “enseñanza-aprendizaje” que la pedagogía escolástica moderna unió, no sólo implica un posicionamiento epistémico sino también un ejercicio metodológico: es darle voz a las *subjetividades* de quienes participan de esa práctica investigada más allá de lo que digan los documentos curriculares o lo que podríamos denominar como “la historia institucional reificada”, así como compromete darle palabras a las *objetividades* a través de comprender los sentidos sociales incorporados.

EL CUERPO Y EL PODER

Ahora bien, esta emergencia de la profesión docente y su nuevo posicionamiento dentro del campo discursivo implica nuevamente cambios en el cuerpo, aparece aquí un nuevo vínculo, la relación entre poder y cuerpo, que vas a más allá de la correlación entre las políticas emanadas del orden gubernamental y su real efecto en las prácticas docentes, es el poder que permea el cuerpo docente; de acuerdo con Eduardo Galak (2009: 16):

... puede pensarse un cuerpo de la educación histórico y político o, para decirlo con precisión foucaulteana: “histórico, por ende político”. Y, a partir de aquí, proponer que el cuerpo

es en sus prácticas, que en ellas se hace presente y en ellas hay que buscarlo y formalizarlo, entendiendo por prácticas, a la manera de Foucault, no las representaciones que los hombres tienen de sí mismos o las condiciones que los determinan, sino lo que hacen y la manera en que lo hacen, más precisamente, las formas de racionalidad o regularidad que organizan lo que hacen; sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento, cuyo carácter sistemático exige que se tome invariablemente en cuenta el eje del saber (las prácticas discursivas), del poder (las relaciones con los otros) y de la ética (las relaciones del sujeto consigo mismo).

Se perciben de manera más profunda las relaciones de poder que socialmente configuran la profesión docente y el cuerpo del profesional docente con estas características histórico-políticas y su posición dominante/subordinada dentro del campo discursivo sobre la docencia, se exagera la ocupación del cuerpo por el poder y el cuerpo se subleva, para Foucault "... desde el momento en que el poder ha producido este efecto, en la misma línea de sus conquistas, emerge inevitablemente la reivindicación del cuerpo contra el poder, la salud contra la economía, el placer contra las normas morales de la sexualidad..." (1992: 105), y por ende, emergen las miradas críticas y aparecen los discursos alternativos o en posición de resistencia; es así como Inés Dussel (2006: 14) nos plantea:

David Labaree nos recuerda, sin embargo, que el triunfo de la profesionalización no implica necesariamente un "final feliz" donde el bien y la ciencia se imponen, sino que el propio movimiento de profesionalización debe ser visto como un terreno polémico y conflictivo, que involucró e involucra la disputa entre diversas instituciones y la afirmación de ciertos tipos de saber y de trabajo docente sobre otros, no necesariamente peores.

A partir de esas otras miradas, recordemos que el momento histórico en el que nos encontramos en Colombia tiene unas características particulares, es el capitalismo el sistema económico dominante, son las lógicas del mercado las que definen las relaciones y son los intereses financieros los que imperan en la lucha por mantener el control; en consecuencia, existe una mayor preocupación sobre el ejercicio docente como dispositivo de regulación de los discursos, impulsando aún más el camino hacia la profesionalización docente, Emilio Tenti (2006: 334) nos indica:

En verdad, la mayoría de las políticas de profesionalización docente, en especial aquellas que se generaron al calor de las “reformas educativas” de la década de los años 90’s, buscaron transferir al sistema educativo los nuevos modelos de organización característicos de las organizaciones más dinámicas del capitalismo moderno. Estas ya no responden a los patrones clásicos de la organización burocrática. El filósofo francés Gilles Deleuze (1990), en un pequeño artículo escrito poco antes de su muerte, observa que las sociedades “de control” comienzan a reemplazar a las organizaciones disciplinarias tradicionales. Mientras en éstas, la dominación se concreta en reglas y órdenes o mandatos que los agentes tienen que cumplir, los nuevos mecanismos de control ejercen una especie de efecto estructural sobre los individuos.

Es decir, el discurso de la profesionalización docente es empleado como dispositivo de control sobre los cuerpos que responde a las lógicas del capitalismo y configura el sujeto docente como individuo “autónomo”, que se autorregula en el ejercicio de la profesión, pero a su vez responde a las necesidades del mercado; es decir, se ejerce poder sobre sus cuerpos ya que mientras en el campo pedagógico se da la voz, un lugar de dominio dentro del discurso, de otra parte se le condiciona y/o estimula a través de resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas que son socialmente aceptadas como criterios de “calidad educativa”, en palabras de Myriam Feldfeber:

Se intenta pasar así del control burocrático característico de las sociedades disciplinarias (Deleuze, 1991) a modelos que discursivamente proponen la autonomía del docente como profesional y la autorregulación, pero que condicionan dicha autonomía a través de medidas basadas en la lógica del mercado: redefinición de la carrera docente a partir de la flexibilización de las relaciones laborales, salario basado en el mérito, premio al desempeño, incentivos para atraer a “los mejores” a la profesión, evaluación basada en “reglas objetivas”, mecanismos de acreditación y definición de estándares a nivel nacional e internacional. (2007: 446)

De esta forma, se establece una relación de dominación/subordinación donde el poder cambia de forma, se desplaza, se repliega en la búsqueda de posicionarse nuevamente dentro del cuerpo, en palabras de Foucault “ En respuesta también a la sublevación del cuerpo, encontrareis una nueva inversión que no se presenta ya bajo la forma de

control-represión, sino bajo la de control-estimulación.” (1992: 105) y se evidencia la necesidad de escudriñar en las incorporaciones que hace el profesional docente de las configuraciones sociales implementadas por las políticas públicas para su desarrollo profesional.

Así pues, en este campo de batalla entre poder y cuerpo, se perciben repliegues de poder que nos llevan a observar como en las últimas décadas han cambiado las políticas en educación a nivel mundial, buscando un camino que no solo responda a la cobertura sino que aporten al mejoramiento de la “calidad educativa”, preocupándose entre otros aspectos por la formación docente, pero desde diferentes enfoques o estrategias, para Birgin y Vassiliades (2015: 3):

Mientras que en algunos casos se privilegia la incorporación de alumnos “exitosos” o “de excelencia” a la formación docente y la renuncia al trabajo con estudiantes supuestamente deficitarios o portadores de otras marcas culturales, asumiendo que ello la tornará de mayor calidad, en otros se desarrollan políticas que interpelan a los sujetos de la formación desde sus potencias y los convocan a la construcción de dinámicas institucionales democratizadoras.

En el caso colombiano se ha optado por la primera estrategia, una oleada internacional que ha irrumpido en Colombia a través de estudios internacionales como el informe Mckinsey (2008) y a nivel nacional con el estudio realizado por la Fundación Compartir (2014); en ellos es evidente la importancia de la formación docente y hasta se proponen políticas para que el desarrollo profesional de los educadores incida directamente en la “calidad académica” impartida por ellos; de esta forma postulan que “La evidencia disponible sugiere que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes” (Mckinsey, 2008: 12) y en el documento de la Fundación Compartir:

Así, para lograr la excelencia educativa en Colombia, el estudio propone promover una mayor valoración social de la profesión docente; buscar que los mejores bachilleres accedan a la carrera docente; establecer estándares más altos en los programas de formación docente previa y en servicio (con énfasis en la práctica y la investigación pedagógica); acompañar a los docentes a lo largo de su carrera; mejorar la evaluación docente para lograr un mejoramiento continuo; y establecer esquemas más atractivos de remuneración que incluyan salarios e incentivos monetarios y en especie. (2014: 6)

Y en correspondencia, el Ministerio de Educación Nacional ha venido definiendo normas para orientar la formación de los educadores a través del documento titulado “sistema nacional de formación de educadores y lineamientos de política” (2013), en el que se definen unas líneas sobre las cuales se debe desarrollar la formación docente en Colombia y configura el subsistema de formación a docentes en ejercicio, en este último se establece el campo de pugnas en que se profundiza la lucha entre poder y cuerpo, el Desarrollo Profesional Docente, para Ve Zub (2007: 8)

En las acciones de desarrollo profesional continuo, históricamente menos sujetas a las regulaciones y controles del Estado, la heterogeneidad institucional es mayor que en la formación inicial. A partir de las reformas de los años noventa, realizadas en contextos de desocupación creciente, precarización e inestabilidad laboral que afectaron a las economías Latinoamericanas, las iniciativas de perfeccionamiento se ligaron con las lógicas del mercado laboral y comenzaron a formar parte de las estrategias de competitividad, supervivencia y autorregulación de los sujetos (Ve Zub, 2005b) en un escenario de economías neoliberales y de achicamiento del espacio público.

En este contexto, el cuerpo docente reivindica su posicionamiento en el campo social como cuerpo profesional, desde su posición de subordinación, reclama su lugar como cuerpo de la enseñanza, como reflexivo y poseedor del saber pedagógico; sin embargo, el ejercicio de poder por parte de los organismos multilaterales en la búsqueda de mantener su lugar de dominación, sufre un repliegue hacia el control-estimulación, asistimos a una metamorfosis en las estrategias de posicionamiento del poder en el campo discursivo de la educación en Colombia, mediante el aparato estatal se desarrollan políticas como: procesos de selección para el ingreso a la docencia estatal bajo la forma de concursos de méritos, es decir, trayendo a los más exitosos, con unos perfiles corporales definidos a través de pruebas de lenguaje y matemáticas (aunque su ejercicio profesional sea en otras áreas o disciplinas escolares), pruebas psicotécnicas que determinan el perfil psicológico y pruebas pedagógicas que supuestamente definen las actuaciones esperadas por parte del docente; es decir, está muy bien definido el cuerpo y sus expresiones en el ejercicio docente.

De otra parte, se promueve el discurso de la evaluación como estrategia de mejoramiento de las prácticas pedagógicas y a partir de allí se establecen evaluaciones de desempeño laboral y evaluaciones de ascenso en el escalafón nacional docente (tanto con prueba escrita como

a través de videos sobre su práctica pedagógica), en ambos casos con protocolos que claramente definen el control sobre el cuerpo, son actuaciones y expresiones corporales concebidas como las adecuadas para obtener una buena calificación; en este caso operan como estímulos la permanencia laboral en el servicio estatal y el mejoramiento salarial.

De igual forma, el poder también promueve un discurso cuyos efectos se sienten en el cuerpo docente, el de la “Calidad Educativa”, según el cual se miden los aprendizajes de los estudiantes a través de pruebas estandarizadas como pruebas PISA, TIMSS y SABER, entre otras, llevando al docente a transformar sus prácticas pedagógicas en relación con los resultados esperados en las mediciones, así pues, tenemos un cuerpo al servicio de los resultados, menos autónomo y más limitado; en este caso el estímulo se da por reconocimiento social y por remuneración económica a los miembros de la institución educativa por alcanzar las metas establecidas a través del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE).

A nivel local, también se desarrolla política pública cuya finalidad es la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes, con un menor marco regulatorio que en el nivel nacional, pero que también penetran sus cuerpos, se definen e implementan los “Planes Territoriales de Formación Docente”, cuyos estímulos para docentes que realicen programas de formación profesional docente (PFPD), especializaciones, maestrías y doctorados, están dados por remuneración económica según el escalafón nacional docente; sin embargo, el cuerpo interpela el poder y surge la pregunta ¿Qué tanto de las transformaciones esperadas en las prácticas pedagógicas finalmente se incorporan?, o desde la perspectiva que nos plantea Foucault, M. (1992: 157):

Entre cada punto de cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones posibilidad de su funcionamiento.

Entonces, persiste la necesidad de continuar escudriñando las relaciones de poder que se tejen alrededor de la formulación de las políticas de desarrollo profesional docente, su pertinencia, sus posibilidades y dificultades de implementación, sus efectos reales en las prácticas de enseñanza, en la transformación de las prácticas pedagógicas, en el cuerpo del profesional docente, y a su vez, las reivindicaciones de este

sobre el poder, las resistencias y luchas que se siguen tejiendo alrededor de este campo de batalla.

CONCLUSIÓN

A manera de conclusión, a través del presente texto se evidenciaron tres vínculos que dan cuenta del campo de tensiones entre el cuerpo y el Desarrollo Profesional Docente: la relación entre el cuerpo y lo social en la constitución de la profesión docente, la relación entre el cuerpo y las prácticas de enseñanza en el marco del ejercicio profesional y, la relación de poder dominación/subordinación entre las políticas gubernamentales para el desarrollo profesional docente y su real incorporación en el profesorado; a través de esos vínculos propongo el lugar del cuerpo en el Desarrollo Profesional Docente en Colombia, sin olvidar que la postura crítica asumida como parte del abordaje metodológico, forma parte de la subjetividad del investigador, poniendo en juego mi propio cuerpo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. 2013 *Los sistemas de formación docente del MERCOSUR* (Buenos Aires: Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR-PASEM).
- Birgin, A. y Vassiliades, A. 2015 *Políticas estudiantiles en la formación docente en el mercosur: una perspectiva pedagógica de la construcción de lo regional*. Recuperado en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.464/pm.464.pdf>
- Bourdieu, P. 1986 “Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo” en *Materiales de Sociología Crítica* (Madrid: La Piqueta).
- De Tezanos, A. 2007 *Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante en Educación y Ciudad* (Bogotá) N°12. Recuperado en:
http://www.fundesuperior.org/Articulos/Pedagogia/Ensenar_saber.pdf
- Dussel, I. 2006 *Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente*. Seminario internacional la renovación del oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires. Recuperado en:
<http://unter.org.ar/imagenes/10063.pdf>

- Feldfeber, M. 2007 “La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la ‘agenda educativa’ en América Latina” en *Revista Educación y Sociedad* (Campinas) N°99(28), pp. 444-465, Mayo/Agosto. Recuperado en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a08v2899.pdf>
- Foucault, M. 1992 “Poder-Cuerpo” en *La microfísica del poder* (Madrid: La Piqueta).
- Foucault, M. 1992 “Las relaciones de poder penetran en los cuerpos” en *La microfísica del poder* (Madrid: La Piqueta).
- Fundación Compartir 2014 *Tras la Excelencia Docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos* (Bogotá: Fundación Compartir).
- Galak, E. 2009 “El cuerpo de las prácticas corporales” en Crisorio, R. y Giles, M. (ed.) *Educación Física. Estudios críticos en Educación Física* (La Plata: Al Margen).
- Galak, E. 2014 “*Construir el cuerpo*. Cuatro consideraciones epistemometodológicas y tres metáforas para pensar el objeto de estudio ‘cuerpo’” en *Poiésis -Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação* (Brasil) N°14(8), pp. 348-364.
- Galak, E. 2014 “*Construir el cuerpo*. Lineamientos generales para pensar la especificidad de investigar ‘el cuerpo’” en *Revista Contemporânea de Educação* (Brasil) N°18(9), pp. 42-56.
- Galak, E. 2015 “Esbozos de una teoría de la práctica de educar. Pierre Bourdieu, educación de los cuerpos, violencia y capital simbólico” en *Revista Tempos e Espaços em Educação* (Brasil) N°15(8), pp. 133-144.
- Mauss, M. 1996 “Las técnicas del cuerpo” [1934] en Crary, J. y Kwinter, S. (eds.) *Incorporaciones* (Madrid: Cátedra).
- McKinsey & Company 2008 *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño de mundo para alcanzar sus objetivos* (PREAL). Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article6991>
- Ministerio de Educación Nacional 2013 *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional).
- Secretaría de Educación Distrital de Bogotá 2006 *Plan Territorial de Formación Docente 2006-2007* (Bogotá).

Secretaría de Educación Distrital de Bogotá 2009 *Plan Territorial de Formación Docente 2009-2012* (Bogotá).

Tenti, E. 2006 “Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente” . Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>

Vezub, L. 2005 “Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio?” en *Revista DIDAC*(México) N° 46, pp: 4-9. Recuperado de: <https://bibliotecafcalbatros.files.wordpress.com/2014/05/2-ejercer-docencia.pdf>

Vezub, L. 2007 “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad” en *Revista Profesorado* (Granada) N°1(11) <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>

— HISTORIAS —

IMÁGENES, IMAGINARIOS Y LUGARES ESCOLARES DE PRINCIPIOS DEL SIGLO XX. UNA MIRADA DESDE LOS REGISTROS FOTOGRAFÍCOS EPOCALES

Armando Solano Suárez*

INTRODUCCIÓN

La historia de la educación se nutre de fuentes primarias cuyos registros están en permanente expansión. Ya no son sólo documentos escritos, sino que la historia de la educación apela a otras fuentes: visuales, sonoras, digitales, para poder problematizar el desenvolvimiento de los procesos educativos. Sin embargo, se encuentran otras fuentes de carácter gráfico como la fotografía, que pueden aportar elementos confia-

* Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Realizó estudios de Maestría en Comunicación en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Master of Arts Educational Administration, Saint Mary's University of Minnesota. Licenciado en Educación con especialidad en Estudios Religiosos. Integrante del grupo de Investigación en ambientes virtuales, VIRTUS de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central de la ciudad de Bogotá. Investigador Junior (Colciencias). Participa en investigaciones sobre las nuevas tecnologías y educación. Ponente en Congresos nacionales en La Universidad Santo Tomás, Distrital, Universidad Autónoma de Colombia y Universidad Pedagógica y Tecnológica e internacionales como Universidad de San Pablo, CEU, España 2015, Universidad de Illinois, Chicago 2016, Università delle tre eta, Milán Italia, 2017 y Universidad de Atenas. Actualmente se desempeña como director del Instituto de bachillerato, de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central. Correo: armando@lasalle.org.co

El autor agradece a la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central y al Archivo General de la Nación de Colombia.

bles para la investigación histórico-educativa. Desde esta perspectiva, es importante hacer una lectura de las imágenes que reflejan las vivencias, historias de la vida cotidiana, procesos de transformación social y otros aspectos que hacen parte de la cultural escolar.

En este sentido, Burke (2001) propone hacer una lectura de la imagen basada en el “imaginar el pasado de un modo más vivo” un ejercicio en el que, a través del uso de dispositivos analíticos, sea posible entender las representaciones sociales en la vida política y religiosa de las culturas pasadas. Así, es posible asumir la imagen como un “elemento retórico” (Barthes, 2008) capaz de transmitirnos un mundo que se halla culturizado y que puede ser decodificado.

Para este trabajo la fuente central será el registro fotográfico de principios del siglo XX hallados en el Instituto Técnico Central de la ciudad de Bogotá. Las imágenes seleccionadas forman parte de un archivo que data de 1904 y muestra diversas fotografías: de grupo, de clase, de espacios y edificios escolares, actividades especiales donde se refleja la cultura escolar de la época. De otra parte, los registros gráficos forman parte de una colección de 2685 fotografías, de los que se seleccionaron 13 relacionadas directamente con la evolución y evidencian los tres momentos fundamentales de la historia de la institución como: el Asilo San José, la Escuela de Artes y Oficios y el Instituto Técnico Central.

La tipología de imágenes localizadas en el archivo fotográfico en el periodo de 1904 a 1930 abarcarán diversas vivencias de la cultura escolar a saber: fotografías de grupo, fotografías de clase, fotografías de espacios y edificios escolares, fotografías de actividades especiales y fotografías del patio de descanso.

Por otra parte, en la investigación se identificaron tres categorías que surgen a partir de la reflexión pedagógica desde las fuentes consultadas, y se constituyen en condiciones esenciales para el análisis de las imágenes fotográficas seleccionadas:

- Cultura escolar: Entre los referentes teóricos a considerar es importante el concepto de cultura escolar que al respecto Del Pozo y Rabazas (2012) definen desde la perspectiva de los sociólogos de la educación, como las normas, los valores, y herramientas culturales, que son compartidas por los miembros de la escuela. Desde aquí se aprecia todo un conjunto de “reglas” no escritas de comportamientos y prácticas culturales que hacen parte de la identidad escolar. En este sentido se contempla: el orden; el concepto de autoridad pedagógica; reconocimientos; espacios escolares, aspectos religiosos; concursos; grados; artes y oficios; revista gimnástica; el patio de descanso; la vigilancia.

- Discurso narrativo: Se refiere a un imaginario de lo que se pretende sea el ideal de la escuela, mucho más de lo que fue (Comas et. al., 2012) y aquello que motivó la toma de una imagen; este aspecto genera un discurso propio que amerita ser estudiado, González y Comas (2016). En este sentido, es importante rescatar en el archivo gráfico los elementos comunes en las fotografías, el establecimiento de las relaciones entre los maestros y los estudiantes; develar la noción de disciplina; establecer las relaciones entre la arquitectura de la institución, el modelo pedagógico propuesto y el interés de la comunidad religiosa por ofrecer una educación técnica basada en la pedagogía del hacer.

De otra parte, y en consonancia con lo que plantea Del Pozo y Rabazas (2012) en la investigación se busca hacer visible lo que estaba oculto, develando las costumbres, los comportamientos, los saberes, las prácticas y los mitos que han configurado la cultura escolar.

- Memoria escolar: Para González y Comas (2016) la memoria permite que los recuerdos de las experiencias, las normas y los diversos espacios escolares perduren de generación en generación; así mismo, Benjamín (2004) considera la memoria como el medio a través del cual se pueden desenterrar los secretos lejanos del pasado, de la tradición, pudiendo ser rescatados de la oscuridad y revelarlos en el presente.

Así mismo, para Meda y Sani (2016), la memoria escolar es aquella que indaga las experiencias escolares vividas individualmente, narradas oralmente y por escrito o mediatizadas por objetos de la cultura material y/o imágenes; de la misma manera son capaces de restituir de forma directa o indirecta informaciones relativas a la evolución estética y funcional del aula escolar en el tiempo, o bien, las prácticas educativas reales que se desarrollarán en el propio contexto escolar, como los rituales escolares, las medidas disciplinarias utilizada por los docentes, entre otras; así mismo, se menciona que hay una memoria colectiva en la escuela que se caracteriza por una fuerte componente transgeneracional, causada por la supervivencia, dentro de un sistema escolar determinado, de la cultura material, de las prácticas educativas y de los métodos de enseñanza más allá del periodo para el que fueron originalmente concebidos y en que se difundieron inicialmente.

En la investigación se consultaron fuentes primarias como los archivos fotográficos encontrados, las revistas de la institución de la época: Revista de la Escuela Central de los años 1917, 1919, 1920, 1921, 1923, 1925, 1927 y el Suplemento literario de la revista del Instituto Téc-

nico Central de 1929. Así mismo, se realizó una revisión bibliográfica sobre artículos relacionados con la fotografía como registro escolar y el uso de la imagen en la investigación histórico- educativa.

La investigación se desarrolló teniendo en cuenta las siguientes fases:

- a. Revisión bibliográfica del archivo fotográfico y entrevistas a egresados.
- b. Selección y organización cronológica de las fotografías según las etapas de la historia de la institución en tres momentos (1904 a 1930).
- c. Establecimiento de categorías a partir de las fuentes consultadas.
- d. Aplicación de parámetros para el estudio y análisis de los archivos fotográficos seleccionados.

El estudio se enmarcó en las perspectivas cualitativas según el método histórico al someter el archivo fotográfico a un proceso de selección, análisis e interpretación, al reconstruir el pasado, yendo más allá de la descripción de lo evidente. De otro lado, Blanco (2011) considera que el análisis de las imágenes requiere de una fundamentación teórica en el que hay que basarnos en un método y un enfoque; el mismo propone que si bien es cierto las imágenes no hablan por sí solas, hay que adentrarnos y saber entender lo que nos dicen y ocultan. En este sentido una imagen podrá tener múltiples lecturas según quien las vea y desde la experiencia y conocimiento con el objeto de estudio, podrá realizar un mejor acercamiento al análisis de la imagen; en este mismo sentido Gómez et al. (2016) afirman que para una correcta interpretación fotográfica es necesario considerar la localización, el espacio físico y el contexto en el que se originaron los hechos. Desde la anterior perspectiva y según nuestro objeto de estudio, los hallazgos fotográficos y su reflexión pedagógica serán una contribución a la historia de la educación en Colombia.

De otro lado, González (2005) considera la imagen como un testimonio y encuentro con el pasado que suscita emociones y ofrece información de la época. En este encuentro nos enfrentamos a un proceso de redescubrimiento de la imagen como fuente de análisis de una realidad que se ha quedado en el imaginario de las actuales generaciones.

Ahora bien, en cuanto a la fotografía como fuente de reconstrucción de la memoria de acontecimientos históricos, Deas (2005) sostiene que ésta ha sido fiel testimonio de los cambios que obedecieron a los intereses de los fotógrafos, particularmente hacia finales del siglo XIX en donde hubo mayor oferta de fotografías.

En este orden, Augustowsky (2007) afirma que la vida escolar ha sido objeto de numerosos registros fotográficos, en particular durante las últimas décadas del siglo XIX, en donde se evidencia una tendencia por registrar actos escolares como las graduaciones, las clásicas fotos anuales con los cursos completos, actos en espacios públicos, la formación técnica, los talleres, las revistas gimnásticas, el uso del uniforme, los concursos, demás y celebraciones importantes para las instituciones. Estos registros (Mirzoeff, 2003) se constituyen en datos valiosos que reflejan la cultura escolar, en la que poco a poco se va dando una transición del mundo textual a lo visual; sin embargo, los dos elementos son importantes en el momento de hacer un trabajo interpretativo, ya que la imagen y el texto deben verse como aliados; en este sentido afirma Godard (2011: 1) que “La palabra y la imagen funcionan de la misma manera que la mesa y la silla: para sentarse a la mesa, hacen falta dos”.

Asimismo, Dussel (2001) considera que las escuelas han sido pensadas y actuadas como espacios visuales en donde se destaca la relación de la arquitectura, el mobiliario, la decoración de las aulas con los estudiantes; por otro lado, insiste la autora en la manera cómo la pedagogía moderna asume elementos visuales a partir de los elementos que contiene el aula de clase como los libros, mapas, cuadros, retratos, museos y armarios entre otros. Estos elementos responden a un tipo de currículo escolar que privilegia aspectos relacionados con lo visual, en particular con los recursos didácticos propios de la época.

En torno a las fotografías podemos afirmar que enmarcan una huella referida a un concepto y visión de educación y hombre a través de los registros y detalles fotográficos buscando que estos archivos establezcan una conexión con el presente, desde una perspectiva crítica y novedosa.

Es así que analizar los contextos, a través de los signos, huellas, instituciones, prácticas, obras, imágenes, imaginarios, lugares y visiones que determinaron los cauces y orientaciones de la educación en Colombia a inicios del siglo XX, se constituye en uno de los ejes centrales del presente trabajo, que fue determinado por el aporte pedagógico que hicieron a la educación colombiana los primeros Hermanos de las Escuelas Cristianas procedentes de Francia y Bélgica.

Es importante dilucidar qué cambios y continuidades en la educación se ven reflejadas en las imágenes, y la manera cómo se va dando un proceso de renovación o de continuidades en la educación. Al respecto, Del Pozo y Rabazas (2012) afirman que las fotografías institucionales favorecen la búsqueda de códigos explícitos y ocultos que definen la identidad de la escuela.

En el archivo hallado, están presentes numerosas fotografías que representan acontecimientos y momentos que reflejan la cultura escolar

y conforman la identidad y memoria de la institución, a la vez que son reflejo del contexto histórico que vive el país.

Muchas de las fotografías focalizadas repiten sus temáticas en lo referido a deportes, reconocimientos, salidas, celebraciones, edificios, entre otros). Encontramos que estos aspectos propios de la cultura escolar no han cambiado substancialmente a pesar del paso de los años, pues las fotografías continúan representando acontecimientos que representan la identidad de las instituciones educativas a saber, celebraciones religiosas, selecciones deportivas, clubes científicos, grupos artísticos y concursos académicos entre otros.

Por otra parte, si consideramos las fotografías como discurso narrativo, podemos analizar muchos más detalles, Comas, Montilla, Sureda (2012); de esta manera estas fotografías no son tanto un testimonio visual espontáneo de lo que “sucedió”, sino escenificaciones de lo que se quiere hacer perdurar como testimonio de la vida de la escuela en un momento determinado. En suma, las fotografías pueden considerarse un “inventario de elementos retóricos” (Barthes, 2008), un contenedor de mensajes que es necesario ir despojando de sus capas.

Cada uno de los registros fotográficos representan una historia, la mirada de un fotógrafo y unos motivos que han llevado a captar esa imagen, permitiéndonos de esta manera conectarnos con el pasado y revivir nuestro paso por la escuela.

Desde los anteriores planteamientos queremos aproximarnos al análisis de las imágenes fotográficas halladas como fuente documental en la cultura escolar en el periodo comprendido de 1904 y 1930. Por los anteriores elementos se busca responder a los siguientes cuestionamientos:

¿De qué manera el archivo fotográfico hallado en el Instituto Técnico Central del periodo de 1904 a 1930 refleja la cultura escolar de la época? ¿Qué significados, indicios y prácticas culturales en torno a la educación pueden hallarse en el corpus fotográfico del Instituto Técnico Central? ¿Teniendo como fuente los documentos fotográficos hallados, qué transformaciones y continuidades se pueden evidenciar en la cultura escolar de la época, e incluso hasta el día de hoy?

ELEMENTOS DE LA ATMÓSFERA QUE RECREAN LAS FOTOGRAFÍAS DE LA ÉPOCA

Los inicios del siglo XX en Colombia estuvieron marcados por el interés de integrar los partidos políticos liberal y conservador. De otra parte, el país entró al siglo XX en medio de una profunda crisis causada por la Guerra de los Mil Días entre 1899 y 1902, la cual estuvo precedida por varios conflictos de los partidos políticos y guerras civiles que habían puesto en evidencia, la inutilidad de la Constitución de 1886, Maldonado (1999).

El anterior contexto es el inicio de la transformación histórica que ha tenido el Instituto Técnico Central, hoy Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central en sus 121 años en tres momentos importantes a partir del 9 de febrero de 1896 con la llegada de los primeros Hermanos lasallistas al Asilo San José, en donde se enseñaría artes y oficios.

En 1893 surge el conocido Plan Zerda¹, el cual estableció que la meta del sistema escolar debía ser la unidad nacional, la formación de obreros cualificados en lugar de letrados inútiles, la formación en los preceptos morales y religiosos, la formación en la educación cívica, el amor a la patria, el reconocimiento de los héroes, el respeto a la bandera y al Himno Nacional y el trabajo en la industria, entre otros.

Entre los años 1896 y 1899 se dio el periodo de la Regeneración, cuyo representante fue el presidente colombiano Rafael Núñez en el que se hacía contrapeso a la educación laica y liberal. En este periodo se estableció la enseñanza obligatoria de la religión católica, la observancia de las prácticas pedagógicas y la imposición de textos de religión.

En el año 1905 bajo el gobierno del general Rafael Reyes, se apoya la creación de un centro de enseñanza industrial para los niños desamparados provenientes de la calle con el nombre de Escuela Central de Artes y Oficios, según el modelo pedagógico de San Juan Bautista De La Salle (Mayor, Quiñónez, Barrera y Trejos, 2014); luego en 1919 se cambió el nombre de Escuela de Artes y Oficios por el de Instituto Técnico Central.

De otro lado, el 26 de octubre de 1903 se aprueba la Ley 39 por parte del conservador José Manuel Marroquín, bajo un modelo de instrucción y de escuela, considerada una Ley orgánica que pretendía organizar y unificar lo concerniente a la instrucción, los planes, programas, métodos, la formación y financiación de los maestros entre otros. Se afirma que la iglesia, el clero y el partido conservador, aprovechan estas circunstancias para consolidar una instrucción pública con espíritu católico, y consolidación de la escuela cristiana. Quiceno, Sáenz y Vahos (2004).

Por su parte, Reina (2016) considera el 26 de octubre de 1903, como una época muy importante en el desarrollo de la enseñanza industrial en Colombia, en donde la implementación de la ley anterior dividiría la enseñanza oficial en primaria, secundaria, profesional, industrial y artística. Esta reforma encajaría con la propuesta pedagógica

¹ El plan Zerda aseguraría que las pedagogías católicas ocuparan el lugar del discurso radical basado en una ética civil, ciudadana y democrática, así como los esfuerzos por una educación liberal laica, naturalista y experimental (Silva: 74). Para el pensamiento conservador antes como hoy lo que conviene al país no es la formación de eruditos ni letrados, sino de hombres y mujeres “dignos y honrados” con conocimientos que les sirvan para atender las necesidades prácticas de la vida.

de los Hermanos Cristianos, quienes estarían interesados por ofrecer una educación técnica y tecnológica.

Así mismo, Quiceno et. al (2004) colocan de manifiesto que en el periodo de 1903 a 1930 se van configurando diversas políticas educativas dando un fuerte liderazgo a las propuestas de las comunidades religiosas católicas, entre las que figuran doce comunidades femeninas y ocho masculinas que llegaron al país entre las que figuran los jesuitas, los franciscanos, los dominicos y los agustinos. Posteriormente llegaron 24 congregaciones más, Maldonado (1999).

En este contexto la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas aportó su propuesta pedagógica con la “Guía de las Escuelas Cristianas”², en la que se determinaba el papel del maestro cristiano y las diversas normas basadas en la devoción cristiana, la disciplina y el orden. Desde esta perspectiva era importante que los planes de estudio y los métodos de enseñanza estuvieran fundamentados bajo una estrategia confesional, y bajo un modelo de formación apoyados en la vigilancia, los premios, los castigos y la implementación de un reglamento institucional disciplinario, Maldonado (1999).

Así mismo, Mora, Aguilar y Jurado (2013) afirman que el éxito pedagógico del modelo lasallista radicaba, además, en dos aspectos: la aplicación de las ciencias al progreso material del país, en donde se estudiaban asignaturas como la mecánica, la electricidad, la química y la arquitectura, y la disposición del aprendizaje en los talleres y laboratorios; aquí es importante resaltar el estudio teórico y práctico en las clases orientadas por los religiosos.

ANÁLISIS DE LAS FOTOGRAFÍAS ESCOLARES

El análisis fotográfico implica un proceso de mucho cuidado debido al contexto histórico en el que se desarrollaron los hechos, e interés del fotógrafo y la comunidad religiosa lasallista por evidenciar un ideal de escuela que exteriorizaría los intereses de un proyecto religioso y político.

Se analizaron las imágenes fotografías según las siguientes tipologías más representativas: fotografías de grupo, fotografías de clase, fotografías de espacios y edificios escolares, fotografías de actividades especiales y fotografías del patio de descanso. De otra parte, se asumieron las siguientes categorías: cultura escolar, discurso narrativo y memoria escolar.

² Se trata de una obra colectiva inspirada en el pensamiento del sacerdote francés, San Juan Bautista de La Salle y los primeros hermanos de la comunidad religiosa. Como tratado de metodología y organizador escolar, este documento orientó la enseñanza lasallista hasta mediados del pasado siglo; fue una herramienta pedagógica fundamental en los siglos XVIII y XIX.



Grupo escolar 2º año del preparatorio. Escuela Central de Artes y Oficios (1906). Fuente: Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central.

Esta fotografía muestra aquellas personas que dan testimonio de quienes formaron parte de la institución y pertenece al conjunto de imágenes que fueron tomadas en el exterior. La disposición del cuerpo está muy bien calculada para que todos los niños puedan verse y distinguirse. Los niños están colocados en diferentes filas y como fotografía oficial, están muy aseados portando de manera elegante su traje propio de la época, manteniendo seriedad en sus rostros mostrando que la ocasión fue un momento importante, a juzgar también por la persona que dirige, acompaña y educa.

Detrás de los niños se muestran unas columnas en madera que siempre han soportado esta institución; todas eran en abarco, el cual era un material muy codiciado y de fuerte resistencia que es difícil para podrirse; era la madera propia para las reconstrucciones de la época.

La fotografía transmite un concepto de orden, disciplina, sentido de pertenencia al grupo.

Nos cuestionaríamos si los anteriores conceptos reflejan lo que era la institución en ese momento o lo que pretendía que fuera, o sim-

plemente se responde al estereotipo que históricamente se ha adjudicado a la escuela.

¿Esta es la imagen que la escuela ha querido transmitir históricamente y hasta el día de hoy? Esta es una fotografía de las más clásicas en la escuela; si la analizamos con detalle, refleja elementos propios de nuestra cultura escolar.

La fotografía muestra más de 30 niños en el segundo año de preparatorio. En la parte superior a la izquierda se ve a un religioso lasallista.

La educación secundaria era importante en la agenda educativa propuesta por la comunidad lasallista, en donde se buscaba, la educación del cuerpo expresada en la higiene, y en la educación del alma. Quiceno et al. (2004).

FOTOGRAFÍAS DE CLASES

Este tipo de fotografías reflejan lo que se hacían en los talleres dando identidad al tipo de formación técnica que se propone en la institución. Evidencia un tipo de pedagogía fundamentada en el hacer, el orden y la disciplina. Estas clases rompen con el esquema tradicional del aula, pues se realizan en los espacios determinados para los talleres.



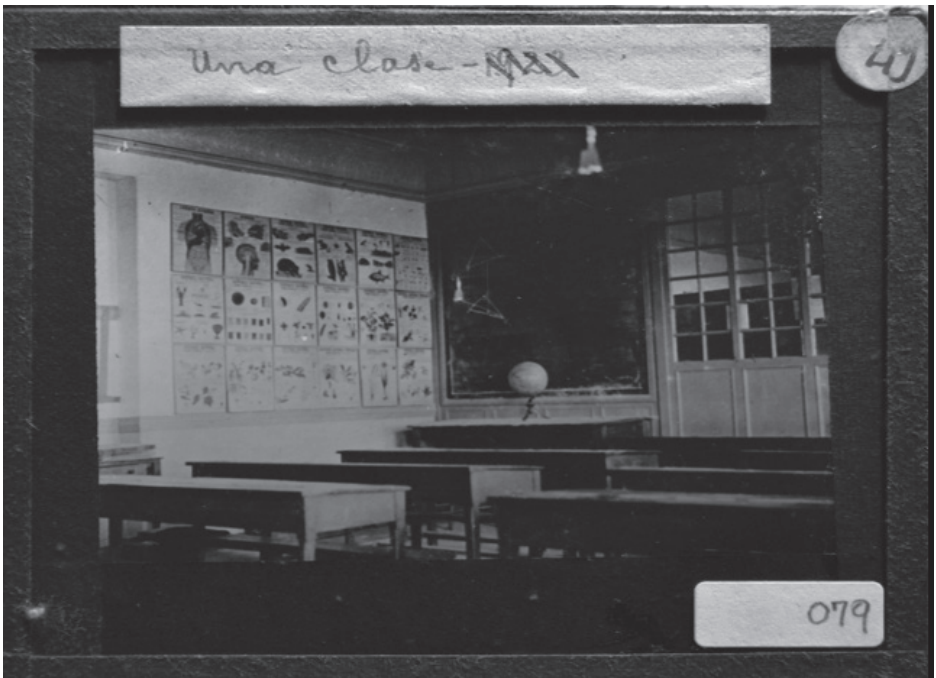
Fotografía de niños y jóvenes trabajando en un taller de carpintería (1912). Fuente: Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central

Otro de los campos formativos de la Escuela de Artes y Oficios fue la carpintería. En la fotografía se observa a un grupo de jóvenes entre los 11 y 13 años aproximadamente; cada uno de los estudiantes tiene sus herramientas lo que evidencia unos mejores aprendizajes, orden y la adquisición de unas mejores habilidades.

Esta actividad de carpintería o de ebanistería, se aprecian unos bancos que se han conservado hasta la actualidad. Se aprecian unas presas de banco que tienen las mismas características. A juzgar por la época actual, los niños no tienen su overol, quizás porque sería una exigencia que atentaría contra la economía de la época. De otra parte, se aprecia el piso que era de ladrillo, decanto. Se aprecia que los estudiantes están trabajando los “cepillos de madera” antiguos, propios de la época.

Esta propuesta educativa respondía a un currículo basado en generar competencias y habilidades en los estudiantes y, sobre todo, el fomento de una pedagogía activa que favoreciera la constancia y la disciplina.

De otro lado, afirman Quinceno et. al (2004) que la educación secundaria considera pertinente la separación entre la educación técnica y la clásica; para el presente caso la propuesta era para impartir una educación técnica.



Salón de clases del Instituto Técnico Central (1923). Fuente: Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central

La fotografía muestra un salón de clase, que posiblemente data de 1923 en el Instituto Técnico Central; evidencia en la parte superior izquierda láminas alusivas a la anatomía, y en el escritorio del docente un mapa-mundi. Se aprecia una puerta en cedro, que al igual que las mesas están fabricadas en madera muy fina –nogal o cedro. A juzgar por las sillas, los estudiantes se sentaban de tres en tres o de dos en dos; eran pupitres bipersonales en donde los estudiantes tomarían sus clases propios de una metodología educativa impartida durante la época.

En la revista de la Escuela Central (1917) se menciona de la anterior fotografía, que es uno de los salones nuevos de la institución; así mismo, la fotografía evidencia la fuerte tradición de los primeros hermanos lasallistas llegados a Colombia por el estudio de las Ciencias Naturales, la Biología, la Geografía y la Historia entre otras. Por otra parte, en la misma revista se menciona el interés por un plan de estudios centrado en el estudio de la Aritmética, Geometría, Contabilidad, Inglés, Francés, Historia, Geografía, Catecismo, Filosofía, Cívica, Mecánica, Topografía, Arquitectura, Electricidad, e Higiene Industrial.

Finalmente, era importante contar con un mobiliario adecuado y ventilado; en el salón de clase todo estaba dispuesto y organizado facilitando el control y el manejo de la disciplina; así mismo, la iluminación natural y ventilación eran usuales, dado que la presencia sanitaria en el aula se consideraba más importante que la arquitectónica. (Maldonado, 1999).



Niño junto a alternador de 80 HP taller de mecánica (1929). Fuente: Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central

La fotografía muestra a un niño junto al alternador de 80 HP en el taller de mecánica. Este alternador fue construido en el Instituto Técnico Central en 1928.

Esta fotografía podría ser como un gancho, para vincular a que los niños estudiaran electricidad y fuera un elemento motivador.

El niño que luce un overall (sobre todo), y su gorra de paño al lado de una máquina, podría proyectar el mensaje de un pequeño obrero a juzgar por su rostro inocente y triste que no vive su niñez, por dedicarse a trabajos forzados, y dedicar parte de su formación a máquinas y tornos. El contraste entre la máquina y la inocencia del niño que se ve reflejada en su rostro, nos hace pensar que éste es presentado como un adulto.

Si no se conociera el contexto en el cual fue tomada la fotografía, muy seguramente se afirmarían que este infante es el reflejo de la revolución industrial, lo que podría llevarnos a pensar que la escuela en su propuesta, tendría una fuerte influencia de la época, a juzgar por la estricta disciplina, el orden, el sometimiento, y que en muchos casos se apartaría de los intereses y necesidades de los niños, obligándolos a comportarse y asumir responsabilidades inapropiadas a su edad.

FOTOGRAFÍAS DE ESPACIOS Y EDIFICIOS ESCOLARES

Los edificios y los espacios forman parte del elenco de imágenes de la escuela. Aparentemente las imágenes solo aportan información sobre cuestiones arquitectónicas; sin embargo, al fotografiar un edificio en construcción deja constancia de un proyecto pedagógico de relevancia histórica pues como se conoce, se trataba de diseñar un edificio escolar en consonancia con la formación que se deseaba impartir, que para el presente caso era ofrecer una educación técnica.

Es importante destacar la relación entre la arquitectura de la institución y el concepto pedagógico que se propone. Desde esta perspectiva las aulas de clase y las prácticas educativas se complementan, favoreciendo la disciplina, el orden, y la concentración de los estudiantes.



Construcción del local escolar (1904). Fuente: Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central

Esta fotografía data de 1904 y fue tomada en las instalaciones de la Escuela Central de Artes y Oficios, según los archivos históricos consultados. Se aprecia una construcción de exteriores; en el fondo a la derecha se ve un edificio con una cruz en donde se realizaban reuniones especiales. Hay que tener en cuenta que los primeros hermanos lasallistas provenían de Francia, y algunos de ellos tenían formación en arquitectura, y que dado su origen traerían el estilo de las construcciones de Europa, en particular para sus colegios.

El proyecto fue realizado por el hermano Benjamín, bajo la dirección técnica del ingeniero Norberto Díaz y la colaboración del maestro de obra Adolfo Rodríguez. El edificio es de un marcado eclecticismo que se aprecia en la mansarda para el internado (de gran influencia francesa), y la torre central, tal vez el elemento que le da mayor significado al conjunto. El edificio fue terminado en 1927.



Niños y jóvenes de la Escuela Central de Artes y Oficios, acompañados de hermanos de la Salle (1913).
Fuente: Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central

En la fotografía se muestra un retrato colectivo con los niños y jóvenes que componen la Escuela de Artes y Oficios, pertenecientes a la secundaria y a los programas de educación superior. Seguramente la fotografía registra una etapa de la finalización del año escolar. Se aprecia en la parte inferior - segunda fila- central, sentado el hermano director de la Escuela, y a los laterales 3 hermanos que seguramente eran los prefectos de disciplina, como se les llamaba en ese entonces; hoy en día se les llama coordinadores de convivencia, encargados de la normalización de los estudiantes, y de asegurar que funcione todo lo relacionado con la logística de las instituciones.

Por otro lado, en el fondo se aprecian unos salones de clase, que funcionaban como talleres. Llama la atención en la parte superior de la fotografía la presencia de un estudiante, que pareciera presidir el momento, y encima de él se aprecia la figura religiosa del cuadro del Sagrado Corazón.

Este tipo de fotografías eran características de la formación de los hermanos de la Salle. Se aprecia en la mitad al Hermano Tomas Alfredo, quien era muy estimado por todos los estudiantes.

Muchos de los estudiantes que se aprecian eran internos ya que

vivían fuera de la ciudad de Bogotá y otros se formaban bajo la modalidad semi internos. En esta fotografía se resalta la disciplina, el orden, la elegancia y la postura del uniforme que da igualdad para los estudiantes de la secundaria.

FOTOGRAFÍAS DE ACTIVIDADES ESPECIALES

En este espacio sobresalen varias fotografías en donde la tendencia era fotografiar los diversos acontecimientos importantes para la vida escolar como concursos, celebraciones religiosas, grados, grupos de artes y revistas gimnásticas, entre otros.

Estas fotografías reflejan componentes variados que no tiene la clase magistral, pero que representan otra propuesta de la formación pedagógica que distingue a la Comunidad religiosa. Se destaca la revista gimnástica como una actividad extraordinaria que tiene todo un componente de creatividad, igualdad.



Niños de la Escuela Central de Artes y Oficios (1905). Fuente: Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central

En la fotografía se aprecian 8 niños de la Escuela Central de Artes y Oficios. Según el archivo fotográfico, la imagen corresponde a un

reconocimiento por ser los ocho mejores. Nótese que el vestuario es de un corte formal, no propiamente uniforme; se destaca además que usan una gorra o Kepis probablemente por la influencia y reconocimiento a lo militar de la época. Por otra parte, con el interés de estimular a los estudiantes, los religiosos publicaban en la revista de la institución a los mejores estudiantes de cada nivel, de cada curso.

Había estudiantes pertenecientes a la sociedad literaria, el grupo de teatro, baloncesto que era el deporte preferido. Este tipo de fotografías eran tomadas al final del año en la revista de la institución.

En este tiempo era presidente el general Rafael Reyes. La indumentaria refleja seriedad y disciplina según las características de la etapa de formación, y la filosofía propia de la vida militar; se evidencia un tipo de disciplina basada en la sumisión.

Es importante resaltar que la educación escolar impartida por los hermanos va dirigida a los varones, aspecto muy propio de las comunidades masculinas, puesto que la formación de las niñas, la asumirían las comunidades femeninas como es el caso de las hermanas de la Presentación en Colombia. Por otro lado, en la Revista de la Escuela de Artes y Oficios (1917) se resalta el interés por la formación de ciudadanos honrados y de utilidad a la religión, la patria y la sociedad; de aquí se deduce, además el interés de la escuela por la difusión de los buenos modales y la exigencia de excelentes comportamientos.

En la misma revista, el director hace alusión a que el verdadero patriotismo no se centra solo en ruidosos apasionamientos o en deslumbrar con magníficas promesas hacia las ciencias, las artes y la industria, sino que se hace necesario, cultivar las virtudes cívicas y cristianas para aumentar el patriotismo de la nación. Las anteriores características de la educación estaban fundamentadas en el Plan Zerda que buscaba homogenizar la formación basada en la disciplina, el orden, el civismo y la doctrina cristiana, en consonancia con las políticas del movimiento regenerador.

Finalmente, la fotografía sugiere según los rostros de los niños la poca importancia al desarrollo emocional y social, en la que da prioridad a la formación del niño bueno educado y civilizado.



Primeros comulgantes (1905). Fuente: Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central

En esta fotografía se muestran 8 niños que recientemente recibieron la Primera Comunión. Según el archivo, la fotografía data de 1905; obsérvese detenidamente la posición de las manos y los rostros de los niños varones.

Para los hermanos cristianos el aspecto confesional es muy importante; había que educar el alma y adentrar a los niños en la vida sacramental, aspecto que responde al propósito de la formación católica impartida por la comunidad. Por otro lado, la vestimenta conlleva a pensar en la disciplina y el orden, lo que lleva a afianzar la escuela cristiana.



Estudiantes acompañados por un hermano de la Salle (1912). Fuente: Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central.

Se resalta en el fondo uno de los talleres como evidencia de la formación técnica impartida por la comunidad religiosa. Preside la fotografía el hermano Tomás Alfredo quien era geógrafo. Al igual que la fotografía anterior era propia de la pedagogía de los hermanos resaltar una buena presentación elegante y de buen gusto por parte de los educandos. Cada estudiante lleva el vestido que considera le favorezca según sus recursos económicos.

Este grupo de estudiantes corresponde a un grupo de profesionales que han culminado su formación técnica, en aras de continuar con sus estudios como ingenieros. Seguramente estos graduados iniciaron sus estudios desde muy niños, para luego culminar como profesionales.

Es importante resaltar que los primeros profesores de las asignaturas técnicas en la Escuela de Artes y Oficios, fueron los hermanos quienes eran profesionales formados en Escuelas o Facultades de Francia y Bélgica, y mantuvieron permanente comunicación con las instituciones europeas.³

³ Instituto Técnico Central La Salle E.T. https://es.wikipedia.org/wiki/Instituto_T%C3%A9cnico_Central_La_Salle_E.T. (consultado: 7/8/2018)



Grupo de jóvenes acompañados por hermanos de la Salle (1916) Fuente: Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central.

La fotografía muestra 38 jóvenes de diversas edades de la sección de artes acompañados por 6 hermanos lasallistas ubicados en la primera fila, en donde se puede apreciar al hermano director de la Escuela de Artes y Oficios del año 1916. Cabe resaltar que había un fuerte interés de la comunidad lasallista por impartir la formación técnica, de la cual, los religiosos eran los profesores de todas las asignaturas. El grupo de jóvenes serían estudiantes de la sesión de artes destacándose además cómo se iba transformando la moda.

Las artes deben entenderse para la época como un oficio. Era un trabajo que se hacía a partir de la transformación de los materiales, se podía constituir como un trabajo de arte, porque era hecho manualmente, pero en el fondo todos eran oficios de la época. La institución en sus inicios inició con carpintería. Eran cursos que requerían de poca precisión; se trabajaba además la ebanistería que mostraban acabados muy finos.

Según lo anterior, referido a la formación técnica impartida existían dentro de la institución forja y soldadura. Se hablaba entonces de las especialidades aristócratas y las especialidades plebeyas; unas estaban

dirigidas hacia las personas de menos recursos, (carpintería, forja, metalistería) y otras de un trabajo más fino, para las clases más altas. En últimas la especialidad estaba marcada por la clase social y económica.



Patio principal en el Instituto Técnico Central, con estudiantes en formación (1928). Fuente: Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central.

La fotografía muestra una función de gimnasia con la participación de los estudiantes. Muy propias de los hermanos lasallistas era la promoción de los deportes, en particular el baloncesto y las revistas gimnásticas. Se muestra en los estudiantes pantalón corto. De otra parte, según la fotografía se muestra un tipo de formación llamado de orden cerrado. Es un tipo de formación de “tipo militar”, que está compuesto por hileras de cuatro en fondo. La característica de este tipo de formación es que todos hacen el mismo ejercicio, al mismo tiempo y con la misma intensidad; fortaleciendo la igualdad y la simetría. En últimas, se muestra disciplina, sincronía y orden, elementos propios de los religiosos.

Estas revistas gimnásticas se hacían generalmente para la celebración del “día de la juventud”, para el 19 de junio de cada año. Estas revistas eran dirigidas por ex militares, tanto el de la banda de guerra como se le llamaba en ese entonces.

De otra parte, en la revista de Letras –suplemento literario del Instituto Técnico Central se encontró un pequeño párrafo alusivo al deporte que dice

El deportista debe ser un individuo leal con sus amigos, y todavía más con sus adversarios; debe ser individuo que, por sus cualidades y prendas personales, por su conducta, por su serenidad y por su caballeridad, se atraiga el aprecio, la simpatía, la confianza y la estimación. (Páez, Ismael, 1929: 11).

Este párrafo hace énfasis al deporte como vínculo de unidad y espacio de formación en valores y en la disciplina.

Por otra parte, en las dos últimas décadas del siglo XIX, las escuelas públicas en Argentina tuvieron una fuerte influencia de los grupos militares en las clases de Educación física y Gimnasia, (Bertoni, 1996). Se evidencia en este contexto militar de la época, que las escuelas promovían las celebraciones de las fiestas patrias, un reconocimiento a los monumentos, símbolos y la historia nacional para el caso de Argentina.

La educación física ocupó un lugar muy importante en la formación de un cuerpo sano y vigoroso, como estrategia de defensa de la patria y de la nacionalidad. Se destaca que la formación de los niños estaba encaminada además a adquirir hábitos, la obediencia ciega, la disciplina como subordinación propia de una sociedad jerárquica, a partir de la instrucción militar. Esta misma estrategia también se evidenció para el caso colombiano, que tuvo fuerte influencia militar desde la denominada Guerra de los Mil días en la propuesta pedagógica del Instituto Técnico Central, por cuanto se ofrecía una formación en la gimnasia y en los deportes.

Por otro lado, Foucault (2015) considera que hay métodos de control y dominio sobre el cuerpo que garantizan la docilidad, la sumisión a lo que se le llama “disciplina”. Este principio podría aplicarse a los ejércitos, y a las escuelas en los que era imprescindible el dominio de la voluntad para aumentar las fuerzas del cuerpo.

EL PATIO DE DESCANSO



Patio mayor del Instituto Técnico Central (1929). Fuente: Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central.

En la fotografía tomada en el patio principal del Instituto Técnico Central, se evidencia una gran arquitectura escolar similar a un convento facilitaría la concentración y el manejo de la disciplina. Se muestran estudiantes en un momento de descanso y tres religiosos. Curiosamente a los niños no se les ve jugando según el espacio de descanso. De otra parte, la presencia de los religiosos, garantiza la disciplina representada en la vigilancia y la prevención propia de la pedagogía de la comunidad.

Se destaca al fondo del edificio la imponente torre que representa quizá la grandeza y las glorias de la institución. La torre, era el panóptico desde donde los estudiantes eran vigilados, sin que ellos lo supieran. Este sistema fue ideado por el filósofo Inglés Jeremy Bentham hacia finales del siglo XVIII en el que a través de la torre (Panóptico), el guardián vigilaba a todos los prisioneros en las celdas.

En este contexto podríamos cuestionar el actual sistema escolar como aquel que continúa replicando la estrategia de la vigilancia como un mecanismo para ejercer la autoridad y el control de los estudiantes. Ya no existe la torre como estrategia de vigilancia, sin

embargo, encontramos los famosos Reglamentos Escolares o Manuales de Convivencia que tienen como objetivo regular la convivencia, determinar el tipo de presentación personal, el porte del uniforme y el corte de cabello, entre otros. Este tipo de reglamento crea una fuerte brecha entre los estudiantes y los maestros, permitiendo unas relaciones de poder basadas en el cumplimiento, los premios, la vigilancia y el castigo. Así mismo, Foucault (2015) considera los reglamentos como instrumentos de control, como un corpus de procedimientos, de descripción de recetas y de datos.

CONCLUSIONES

El trabajo reviste vital importancia para el escenario de la educación y la pedagogía en Colombia por cuanto coloca las bases para consolidar la educación técnica y tecnológica en el país. El mismo muestra las transformaciones de la educación ofrecida por la institución, que preocupada por la formación de niños desamparados, pretende ofrecer un tipo de formación de ingenieros de calidad; así mismo, se evidencia en los egresados un alto sentido de pertenencia.

Someter las fotografías a un análisis es un proceso complejo y de sumo cuidado, debido a la historia y narrativa que encierra cada una de las imágenes, ya que en algunos casos hubo dificultad debido a la escasa información y deterioro de las imágenes fotográficas.

Se destaca como la Institución se ha ido renovando en su Proyecto Educativo Institucional caracterizándose por su exigencia disciplinaria, académica y en muchos casos manteniendo muchos aspectos de la cultura escolar de sus inicios.

Entre los principales hallazgos se evidencia una transferencia de la cultura educativa francesa a la colombiana en términos pedagógicos, arquitectónicos, formación técnica y disciplinares, liderada por la comunidad de los hermanos cristianos; así mismo, las imágenes invitan al estudio de elementos ocultos, olvidados desde los cuales las fotografías podrían volver a ser interrogadas, releídas e interpretadas, aportando nuevos conceptos pedagógicos y filosóficos al discurso pedagógico y a la cultura escolar.

Todo lo que se siembra en la escuela se recoge muchos años después. Desde aquí es importante retomar el papel de la escuela como agente humanizador y transformador de las actuales generaciones, en donde se propone una formación con calidad de cara a las necesidades del país.

BIBLIOGRAFÍA

- Augustowsky, G. 2007 *El registro fotográfico en la investigación educativa*. Sverdllick, I. (Comp.), *La Investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción* (Buenos Aires: Noveduc).
- Barthes, R. 2008 *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía* (Buenos Aires: Paidós).
- Benjamin, W. y Millanes, J. M. 2004 *Sobre la fotografía* (Valencia: Pre-textos).
- Blanco, C.S. 2011 “El uso de las imágenes en la investigación histórico-educativa” *Revista de Investigación Educativa* (Madrid) N°29 (2), pp. 295-309.
- Burke, P. 2001 *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* (Barcelona: Crítica).
- Comas, F., Motilla, X. y Sureda, B. 2012 “Escuela y fotografía, entre el testimonio y la construcción del discurso narrativo” en III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico – V Jornadas científicas de la SEPHE (Murcia) Universidad de Murcia.
- Deas, M. 2011 “Historia de Colombia a través de la fotografía (1842-2010)”.
- Recuperado: <http://www.banrepcultural.org/historia-de-colombia-a-traves-de-la-fotografia/guia-de-estudio>. 2017.
- Del Pozo Andrés, M. D. M., y Rabazas Romero, T. 2012 “Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: precisiones conceptuales y metodológicas” en *Revista deficiencias de la educación* N°231(232), pp. 401-414.
- Dussel, I. 2001 “Historia de la educación y giro visual: Cuatro comentarios para una discusión historiográfica” en Aguirre Lora, M. E. (comp.) *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimias de un oficio* (México: Bonilla Artigas Editores).
- Foucault, M. 2015 *Vigilar y castigar* (Buenos Aires: Siglo Veintiuno).
- Godard, J. L. 2011 “Fichajes teóricos de la didáctica”. Recuperado de <http://metodologiaiupa.blogspot.com/2011/11/fichajes-teoricos-de-la-didactica.html>
- González Gómez, S., y Comas Rubí, F. 2016 “Fotografía y construcción de la memoria escolar” en *History of Education and Children's Literature* (Macerata) N° 11(1), pp. 215-236.

- Vidal Ortega, A 2005 “Memorias de la mujer Caribe”. Recuperado el 28 de marzo de 2017 .<http://www.clena.org/2014-04-03-06-15-54/memoria-de-la-mujer-caribe>. Universidad del Norte de Colombia.
- Instituto Técnico Central. E.T. 2018 Referencia de Wikipedia. Recuperado el 7 de agosto de 2018 : https://es.wikipedia.org/wiki/Instituto_T%C3%A9cnico_Central_La_Salle_E.T.
- Mirzoeff, N. 2003 *Una introducción a la cultura visual* (Barcelona: Paidós).
- Maldonado, R. 1999 *Historia de la arquitectura escolar en Colombia* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia).
- Mayor, A., Quiñónez., A, y Trejos, J. 2014 “Las escuelas de Artes y Oficios en Colombia 1860-1960” en *El poder regenerador de la cruz (Vol. 1)* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana).
- Meda, J., y Sani, R. 2016 “*La Memoria Escolar. Nuevas tendencias en la investigación histórico-educativa: perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas*” Il Simposio internazionale (Siviglia, 22-23 settembre 2015) en *History of Education and Children's Literature* (Macerata) N°11(1).
- Mora, A. M., Aguilar, A. C. Q., y Jurado, G. S. B. 2013 “Las escuelas de Artes y Oficios en Colombia 1860-1960” en *El poder regenerador de la cruz (Vol. 1)* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana).
- Quiceno Castrillón, H., Sáenz Obregón, J. y Vahos, L. A. 2004 “La instrucción y la educación en pública en Colombia, 1903-1997” en Zuluaga Garcés, O. L. y Ossenbach Sauter, G. (comp.) *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos del siglo XX* (Bogotá: Editorial Magisterio).
- Reina Rodríguez, C. A. *Semblanza y Memoria, La Facultad de Ingeniería y el Devenir de la Universidad Distrital, 1948-1979* (Bogotá: Editorial U.D.)
- Revista de la Escuela Central 1917 N°1(1) (Bogotá).
- Revista del Instituto Técnico Central 1929 *Suplemento literario*. N°1 (Bogotá).
- Silva, R. 1989 Nueva Historia de Colombia, vol. 4 (Bogotá: Planeta).

LA ESCUELA RURAL EN PERSPECTIVA GUBERNAMENTAL

UNA MIRADA DESDE EL DISPOSITIVO ESCOLAR

Luz Ángela Hernández Castrillón*

La escuela que se constituye a la par de la fundación de la República, emerge del sistema gubernamental que tuvo como primicia proveer educación a la sociedad en general, donde se asumió la *igualdad* como sinónimo de homogenización en la medida en que todos debían asistir a la escuela como indicador de un cierto grado de civilidad. Dentro de este contexto, se plantea la investigación sobre *la Emergencia de la escuela rural en Antioquia como asunto de la Política Educativa*, bajo la dirección del Doctor Pablo Mario Narvaja, donde se analiza la escuela a partir del papel que tuvo la ruralidad en la constitución de la misma, los posibles obstáculos que la dispersión geográfica, las condiciones de acceso y la culturas locales campesinas le pusieron a la escuela; siendo

* Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Magister en Educación de la Universidad de Medellín, Colombia. Magister Tecnologías y Medios educativos para el aprendizaje de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia y la Escuela de Graduados de Monterrey, México. Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad Católica de Manizales, Colombia. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias naturales y Educación Ambiental de la Universidad Católica de Oriente, Rionegro, Antioquia. Normalista Superior de la Escuela Normal Superior de San Roque, Antioquia. Actualmente se desempeña como Coordinadora de la IE. Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrio de Santa Rosa de Osos, Antioquia, Colombia. Correo: angelalhc@gmail.com

ésta un hecho político pensado desde la homogenización, en la que era necesario brindar *igualdad de oportunidades* poniendo a todos en el mismo nivel de acceso escolar, bajo referentes gubernamentales que medían el buen gobierno en términos de instrucción pública.

Desde esta perspectiva de la investigación, se plantea en este trabajo una aproximación a la reflexión sobre la escuela en su génesis homogenizante como sinónimo de igualdad, para lo cual se analizan elementos del dispositivo escolar y se establece relación con la escuela en la fundación de la república en Colombia, donde era necesario integrar en el mismo espacio y bajo los mismos parámetros la atención a la diversidad, para hacer que la población fuera lo más uniforme posible y respondiera a los principios que inculcaba la República.

Fundamentado en lo anterior, se problematiza sobre la génesis de la escuela, indagando desde la pregunta: ¿Qué elementos caracterizaron su origen homogenizante como sinónimos de igualdad, en el marco del sistema educativo? A la vez que se pregunta por la forma en la que opera su esencia de dispositivo en el sistema gubernamental.

LA HOMOGENIZACIÓN COMO SINÓNIMO DE IGUALDAD

En la historiografía de la educación, aparecen elementos asociados a la homogenización que a lo largo de la historia van generando otras categorías, puesto que en los inicios equiparar a toda la población era el ideal de la escuela y ello permitió naturalizar prácticas *igualitarias* en las que todos accedieran y actuaran consecuente con las mismas condiciones. De este modo, se observa que estar todos en la misma situación de igualdad era necesario e inevitable, dado que la diferencia fue constituyendo un indicador de inferioridad “la equivalencia entre igualdad y homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como amenaza o como deficiencia” (Dussel, 2004: 309), por tanto, la diferencia fue pasando de ser una consecuencia de la falta de oportunidades en el acceso a la escuela, para convertirse en una condición amenazante y al margen de la evolución que había alcanzado el colectivo homogenizante, tal como lo afirma Inés Dussel:

Si nuestra identidad es que seamos todos iguales y ello se define no solo por la abstracción legal de nivelarnos y equipararnos a todos los ciudadanos, sino también porque todos nos conduzcamos de la misma manera, hablemos el mismo lenguaje, tengamos los mismos héroes y aprendamos las mismas cosas, entonces quien o quienes persistan en afirmar su diversidad, serán percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no han alcanzado nuestro grado de civilización. Creemos que este es el patrón básico con

el que se procesó las diferencias en nuestras escuelas (Dussel, 2004: 309).

Así mismo, se observa como la igualdad fue transitando por campos académicos y políticos en los que pasó de ser un objetivo de la escuela trazado desde la política, para convertirse en un resultado reflejado en procesos en los que se medía como indicador de cierto grado de desarrollo y civilidad:

La igualdad se especifica en términos de alcanzar un nivel óptimo de formación y desarrollo social. Aquí el objetivo no es construir un sistema que permita a todos los individuos realizar libremente su potencial moral innato. Se trata más bien de desarrollar sistemas gubernamentales que permitan a los grupos desfavorecidos alcanzar un nivel de vida social y un logro educativo ya alcanzando por la élite (Hunter, 1998: 123).

De este modo, la emergencia de la escuela pública desde referentes gubernamentales constituye un insumo para analizar la escuela en la actualidad y profundizar la comprensión de elementos relacionados con *la igualdad* que se instalaron en la génesis de la misma, lo cual genera comprensiones que buscan rastrear hilos de continuidades o rupturas en la estructuración de la escuela de forma contemporánea.

Por lo tanto, de un lado se interpelan las prácticas igualitarias en términos de homogenización, como lo pensó la política en la génesis de la escuela, y por otro lado, en término de *una comunidad de iguales* como plantea Ranciére (1998); haciendo una analogía entre las realidades que asistían a la ruralidad en contraposición con las políticas de creación de escuela que fueron trasladadas de la zona urbana a la ruralidad, planteándolo como un asunto de problematización entre las características del campo y el implante de las políticas ajenas a ello y no como deducción de las mismas, puesto que si se habla en la perspectiva de Ranciére citado por Badiou 2018, la fuerza surge del interior, de sus iguales, así que “se trata para él, de instalar lo mejor posible, un corte o una paradoja, sabiamente construida, sobre la pendiente general de las conclusiones prematuras” (Badiou, 2008: 87).

Plantear la igualdad en términos de comunidad, en el marco de la investigación sobre la ruralidad, no anula la presencia de las políticas como programa, ni tampoco las políticas como circunstancias, sino que las pone en escena para problematizar las directrices gubernamentales en la singularidad del campo y como ese campo rural genera o no, rupturas con las líneas homogenizantes que venía de fuera y se canalizaban a través de la escuela como sinónimo de buen gobierno en la medida

en que la instrucción pública hacia presencia en las apartadas zonas del Departamento.

Ello permite analizar qué elementos de la comunidad rural, contruidos pos sus *iguales*, en las culturas locales campesinas, en la diversidad geográfica y en las perspectivas comunitarias, entraron en juego con las políticas homogenizantes, pero a su vez como esas mismas políticas generan suspensión con dinámicas propias de la reproducción social.

Planteamientos en los que se avizora el papel de la escuela en la sociedad proyectado y condicionado desde la gubernamentalidad que ve en la escuela la posibilidad de tener control sobre la población y llegar a todos los espacios del territorio nacional; desde donde se extiende la línea de acceso a toda la población poniendo al alcance de la sociedad en general la educación que antes estaba reservada para la aristocracia, lo que permite problematizar su génesis en el contraste de programas y políticas circunstanciales que llevan a generar comprensiones sobre el porqué de la organización y estructura de la escuela rural en la actualidad, teniendo como fundamento que todas las aristas dan lectura y suponen la idea de que “para pensar el devenir haya que pensar la correlación entre la cuenta y lo no contado, entre el Estado y lo que es la precariedad, entre el todo y la nada” (Badiou, 2008: 90).

Al erigirse la escuela en la ruralidad desde un mandato constitución emergen elementos de la ruralidad que de entrada designan ciertas igualdades que reafirmaban las desigualdades como, por ejemplo, que hubiese *escuela* era el punto, pero no había apropiación de la forma cómo esa escuela hacia presencia,

El ausentismo escolar y la falta de mobiliario testimoniaban igualmente el desinterés de los campesinos de la vereda para la institución escolar, percibida con frecuencia como una acción del gobierno, sobre la que no tenían control (Helg, 1987:54).

De esta forma, se ponen en escenas algunas ideas que permiten plantear que líneas entreteje la escuela *igualitaria* en su forma de tiempo y espacio con la escuela que apareció en la zona rural donde el contexto no la percibía como necesaria, pero que se hizo necesaria para parecer iguales, para alcanzar cierto grado de civilidad.

LA ESCUELA RURAL

La génesis de la escuela rural constituye un derivado de las políticas educativas planteadas para la escuela urbana, que si bien no es intención de este trabajo profundizar en ello desde la legislación, si es importante dejar claro que desde los trabajos académicos, se evidencia de un lado,

como hace parte de la homogenización en cuanto al ideal de ciudadano y obediencia a la república, a la vez que se establece un comparativo entre la urbanidad como progreso, higienismo y cultura y en su contraparte la ruralidad desde la violencia, la pobreza y la ignorancia,

Sorprende la capacidad de juicio de la llamada clase alta sobre la clase trabajadora, similar a la mirada de lo urbano sobre lo rural. Parece no haber ningún apuro al hablar de la mejor raza, o al describir las características, las costumbres y los vicios de esa pobre clase trabajadora que conforma hogares repulsivos, a la que hay que educar o transformar, en este caso mediante la planeación urbanística y la demolición de barrios marginales. Uno se pregunta si quienes hacen esas descripciones se imaginaron alguna vez a la clase trabajadora leyéndolas, probablemente no, puesto que las clases trabajadoras solían ser además de todo, analfabetas (Acosta y Orduña, 2010: 22).

Desde la urbanidad y en sí desde el sistema gubernamental se pensó tanto el desarrollo rural, la industrialización del campo como la educación para la población campesina, pero desde una sola óptica, desde lo que la visión urbanística bajo referentes gubernamentales pensaba que era necesario en la ruralidad. Como sostienen Acosta y Orduña:

Esta es la clave del giro, la evidencia de la nueva mirada de la ciudad al campo no ya rústico y bucólico, sino, atravesado por carreteras, accesible, ordenado, medido, controlado, parcelado, industrialmente cultivado y productivo con sistemas de salud como los de las ciudades, con escuelas (sobra decir como las de las ciudades, como hemos dicho, las escuelas son un acontecimiento urbano), es decir, un campo urbanizado (2010: 25).

Por tanto, es natural que las escuelas sean descritas como lugares en los que se improvisaba y acondicionaba en muchos casos de forma transitoria o con elementos poco pedagógicos para el aprendizaje,

Algunas veces la escuela disponía de dos habitaciones: una para las clases y la otra servía de alojamiento al maestro; pero en la mayoría de los casos la misma pieza tenía los dos usos. Era muy raro que la escuela hubiera sido construida estrictamente para la enseñanza; frecuentemente era improvisada y a menudo el institutor no encontraba su llegada a la escuela de ninguna manera. Esta situación estaba determinada por el

hecho de que la construcción y el mantenimiento de la escuela y su mobiliario correspondían al municipio; éste no era generalmente rico e invertía en mayor proporción, desde luego, en la escuela urbana del pueblo, frecuentada por los niños de la élite local (Helg, 1987:51).

Aunque el gobierno, tenía una intencionalidad de homogenizar los contenidos en relación a los propósitos de la República y por ende los asumió como un propósito del Gobierno Nacional, al elaborar y distribuir los mismos textos, no había una preocupación por la forma como se dinamizaba el día a día de la escuela en un espacio físico y adecuado para la ruralidad, puesto que el local y mobiliario quedaba a cargo de los municipios y pocas veces alcanzaba para llegar hasta las zonas rurales.

Así mismo, se observa los comienzos en la escuela rural, con mirada desde la planeación urbanística, donde era llamada a alcanzar los niveles de higienismo y cultura que estaban asociados con el progreso y el desarrollo de las regiones, los cuales tenían más que ver con las formas de vestir, comportarse o hacer oficios que con la formación o la enseñanza. Tal como lo indica la Ley 53 de abril 18 de 1931, por la cual se crean algunos orfanatos, escuelas de artes y oficios, secciones de policía colonizadora y se dan facultades al gobierno para organizar la aduana en las regiones amazónicas:

Desde la vigencia de la presente Ley el Gobierno creará y organizará los orfanatos e internados de indígenas que juzgue convenientes en la Intendencia del Amazonas y las Comisarías del Caquetá y el Putumayo. Estos orfanatos e internados de indígenas estarán a cargo de las Misiones Católicas de aquellas regiones (Artículo 1°). El Gobierno creará y organizará escuelas de artes y oficios apropiadas a las necesidades de los educandos de las mencionadas Intendencias y Comisarías. Estas escuelas se encargarán también a las misiones católicas (Ley 53 de abril 18 de 1931, Artículo 3°).

Acaece no obstante, que entre 1930 y 1946, se avizora el fortalecimiento y la masificación la educación rural, aunque aún de forma muy incipiente, pero es uno de los períodos que bajo gobiernos liberales, hizo apuestas por el campo con el programa de bibliotecas aldeanas que consistían en programas para promover el desarrollo cultural de las comunidades rurales:

Durante este período el liberalismo propuso una modernización de las estructuras sociales del Estado, buscando la

manera de llevar la cultura escrita a todo el país a través de lo que denominó “campana de cultura aldeana y rural”. Este programa puesto en marcha durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938) y bajo la orientación de su primer ministro de educación, Luis López de Mesa (1934-1935), consideraba que “acercando a la población rural del país a conocimientos propios de la cultura occidental, se elevaría el nivel cultural de la población” (Muñoz, 2014:11).

Así mismo, la educación en la ruralidad tuvo otro despliegue con la creación de internados campesinos,

De modo preferente, el Gobierno atenderá a la educación primaria y gratuita en los campos, mediante la fundación de grandes internados de educación campesina. La Nación cooperará con el 40 por 100 de los gastos que ocasione la construcción y sostenimiento de los internados a que se refiere el artículo anterior, siempre que los Departamentos y Municipios sufraguen el 60 por 100 restantes. Este 60 por 100 será sufragado así: 20 por 100 por los Municipios, y 40 por 100 por los Departamentos. Pero puede una sola de estas entidades hacer el aporte completo (Ley 257 de 1938, Artículo 1-2).

Sin embargo, esta visión sobre la ruralidad desde el progreso urbano en términos de higienismo y cultura, no fue propia solo de Colombia, en Argentina también se observa desde las escuelas rioplatenses, donde la investigadora Miriam Southwell, *plantea las distintas miradas sobre el ámbito rural*, la autora cita referentes teóricos de Sarmiento, en los que se lee a la población rural como espacios ocupados por habitantes ociosos y con poca capacidad de cultivar su formación, se les califica como incultos, que necesitan acercarse a las comunidades urbanas; a ello, se suma los descalificativos para la población indígena y los extranjeros africanos,

La Argentina desarrolló un sistema escolar que negaba el ámbito rural porque entendía que la civilización y el progreso se concentraban en las ciudades y en el tipo de civilidad que ellas proveían. Por ello, la campana, el campo, el mal llamado desierto eran descartados de la estrategia de desarrollo y la preocupación era como acercarlos al ámbito de las ciudades (Southwell, 2006:6).

La investigadora Southwell, plantea en el ámbito de la ruralidad, el papel que jugó el discurso político de homogenización impregnado en la escuela pública, donde el estado se empieza a ocupar de las funciones sociales, la nivelación escolar desde la igualdad a nivel de la cultura, las creencias y la historia, “la consolidación del espacio escolar implicó la instrumentación necesaria para erradicar aquellos elementos de la cultura *bárbara* que aún persistían en la sociedad rural del siglo XIX” (Southwell, 2006: 9); la escuela era símbolo de nación y de espacio unificador, donde se presentaba el acceso a los servicios del estado (ciudadanía).

Así mismo, se observan elementos de la escuela rural que asociados a otras investigaciones, plantean elementos sobre el papel que *ésta* desempeñó en la constitución del sistema educativo,

Mientras que en México la escuela rural fue un espacio de fuerte intervención política y cultural en el que se buscó configurar una identidad revolucionaria, en Argentina la escuela rural circulaba en el imaginario normalista como un destino profesional poco menos que incómodo, muchas veces rehusado, o bien aceptado a regañadientes por numerosos maestros (Arata, 2003: 103).

Lo anterior, solo para mencionar otros escenarios con los que se comparte la intencionalidad política en la que emerge la escuela y propiamente la rural, como escenario que quedó relegado en el sistema educativo, pero que a su vez compartió la génesis homogenizante del mismo sistema que busco ejercer control sobre la población.

LA ESCUELA COMO DISPOSITIVO

Par abordar las líneas de enunciación sobre la forma como se dinamiza la escuela desde el dispositivo de gobierno y para ahondar en la conceptualización del mismo, se acude a la contextualización sobre cómo se generan las primeras líneas de acción política en la escuela Colombiana. La naciente República que proclama su independencia en 1810, establece al siguiente año la primera constituyente en la que plasma la necesidad de crear escuelas y deja claro que “Los objetos de la enseñanza de estas escuelas serán leer, escribir, dibujar, los primeros elementos de la Geometría, y antes que todo, la Doctrina Cristiana y las obligaciones y los derechos del ciudadano, conforme a la Constitución” (Constitución Política, 1811, Artículo 3), con lo cual el gobierno empieza a estructurar un programa de educación que inicialmente se proyecta en los poblados de las ciudades capitales, pero que con la

organización política de la república se extendería de forma gradual a toda la población.

Por tanto, para el año de 1821, cuando se instituye la siguiente constituyente reafirma la importancia de la escuela para la fundación de la República, donde manifiesta:

Que la educación pública es la base y fundamento del gobierno representativo y una de las primeras ventajas que los pueblos deben conseguir de su independencia y libertad. Que establecido un buen sistema de educación, es preciso que la ilustración, se difunda en todas las clases, con lo cual conocerán sus respectivos deberes, promoviéndose de este modo el sostenimiento de la *religion* y de la moral pública y privada, decreta lo siguiente: Art. 1º. En cada una de las provincias de Colombia se establecerá un *colegio* ó casa de educación (Constitución Política, 1821: 71).

Siguiendo con estas líneas que brevemente esbozan las primeras ideas políticas en relación a la educación y que en efecto no reflejan toda la génesis de la escuela en el plano gubernamental, sí brinda un panorama sobre la forma como se estructura el sistema educativo, con lo cual, se observa que se instalan y despliega mecanismos de acción y poder sobre la sociedad. Por tanto, este argumento señala las directrices que tejen su génesis y que a su vez, sirve de reflexión para analizar cuáles fueron los fundamentos político, qué reflejan los intereses y las necesidades de los líderes del siglo XIX que dieron origen a la escuela pública como hoy la conocemos, donde están delimitadas de forma intencional ciertos constitutivos que operan como:

Creencias que se legitiman dentro de la *educación políticamente organizada*, es decir, dentro del *sistema educativo*, a partir de un conjunto de reglas que determinan su verdad y que podríamos considerar como constitutivas y determinantes de cierta pedagogía escolar (Narvaja, 2013: 3).

Son estas creencias y sus diversas aristas como las metodologías y constituciones que acentuadas en el sistema, van consolidando y naturalizando prácticas que se referencian como propias y necesarias para su funcionamiento,

Los maestros deberán por lo menos enseñar á los niños á leer, escribir, la ortografía, los principios de *arismética*, los dogmas de la *religion* y de la moral cristiana, con los derechos y deberes

del hombre en sociedad. Siendo de tanta importancia para la República el que todos sus miembros aprendan estos principio, los jueces respectivos formaran un padrón exacto de los niños que hayan en el lugar de edad de *seis* hasta doce años, y obligaran á los padres que voluntariamente no lo hubieran hecho, lo que no es de esperarse, á que los pongan dentro del término de un mes después que hayan cumplido la edad (Constitución Política de 1821, Art. 11 y 12°, 77).

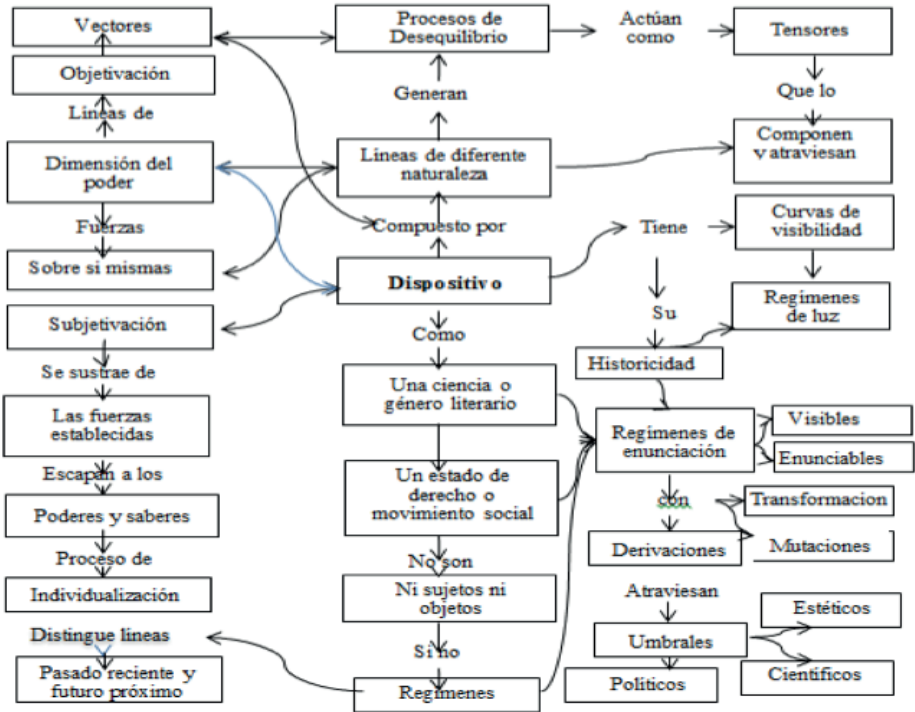
En este sentido, en el que se remite a la génesis de la escuela y su evolución desde el campo gubernamental, es preciso esbozar las líneas de enunciación del *dispositivo* que lo comprende, ubicándolo en la perspectiva “que resulta del cruzamiento de relaciones de poder y saber” (Agamben, 2011: 250). Para ello, se plantea a continuación, algunos elementos constitutivos que brindan un mayor acercamiento a éste y la forma como se visibiliza e invisibiliza en el campo educativo.

El dispositivo en términos de Foucault es entendido entre otras acepciones como “una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante” (Foucault en Agamben, 2011: 250). Se compone de múltiples líneas de diferente naturaleza que se entrelazan, generan continuidades o discontinuidades donde muchas de ellas crean evoluciones o mutaciones. En esta línea, Deleuze (1990), quien analiza el dispositivo desde la perspectiva Foucaultiana (saber, poder, subjetividad) y plantea que:

Los dispositivos tienen como componentes líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerza, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fisura, de fractura que se entrecruzan y mezclan, unas suscitan otras a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposición..., todas las líneas son líneas de variación que no tienen ni siquiera coordenadas constantes. Lo uno, el todo, lo verdadero, el objeto, el sujeto no son universales, sino que son procesos singulares de unificación, de totalización, de verificación, de objetivación, de subjetivación, procesos inmanentes a un determinado dispositivo (Deleuze, 1990: 158).

Gráfico 1

Construcción sobre la concepción de Dispositivo, siguiendo los planteamientos de Gilles Deleuze.



De este modo vemos que el dispositivo no se limita solo a sujetos y objetos, sino que son regímenes de enunciación que atraviesan procesos históricos de manera visible o que se invisibilizan en las prácticas, pero que desde su naturalización tienen un propósito imbricado dentro del sistema, dado que,

Este dispositivo está compuesto por un conjunto heterogéneo de elementos: discursos, instituciones, habilitaciones arquitectónicas, leyes, normas y reglamentos, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, mobiliario, lo dicho y lo no dicho, entre otros. Una genealogía del dispositivo permite describir la naturaleza de los nexos que existen entre los elementos que la conforman dentro del orden

de la gobernabilidad, a partir de la cual se estructura el campo de acción de los hombres. (Narvaja, 2013: 7)

En este campo de acción de los sujetos se instaura *habitus* que hacen posible que las estructuras se reproduzcan en replicas que conservan su originalidad. De ahí, que susciten tensiones en relación a la escuela enmarcada en un formato preestablecido, tensiones que pueden llevar a cuestiones como ¿Qué dimensiones constitutivas se resisten al tiempo?, ¿Es posible la escuela pública por fuera de este dispositivo? Elementos que implican un abordaje conceptual sobre la escuela como institución que surge en un contexto del desarrollo del siglo XIX ampliamente cambiante con las perspectivas del siglo XXI, pero que mantiene elementos que han sido inmunes al paso del tiempo.

Por tanto, al llegar a este punto y al indagar en el campo académico asuntos históricos de la constitución escolar, efectivamente, se reafirma la génesis de la escuela en el marco del Gobierno, que al surgir en la configuración estatal, no estaba contemplada para nada en el interior de la sociedad,

La escuela moderna no ha sido una opción inevitable en la historia occidental. Es más, su historia es la historia de una apuesta política y cultural, de un proyecto formativo que no era para nada evidente ni necesario para los contemporáneos. Antes del siglo XIX, la escuela era un objeto extraño para grandes capas de la población: para los más pobres por que no la conocían, y para los más ricos porque existían formas más o menos privadas e individuales de enseñanza (Pineau, 2010: 22).

La escuela pública como dispositivo que tiene una gestación gubernamental, pasó de ser un proyecto desconocido en la sociedad, a encarnar las luchas de los territorios y a escribir las líneas de *progreso* asociadas a la educación, donde se inscribió en “un profundo cambio pedagógico y social que acompañó el pasaje del siglo XIX al XX: la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el globo” (Pineau, 2010: 27).

Dado que la escuela pública, no surge de la iniciativa de las clases populares que no tenían acceso a la educación, ni de los grupos academicistas, su génesis responde a la acción gubernamental que se ejerce en la estructuración del estado moderno, en el que a su vez se reflejan elementos que enmarcan la Biopolítica y con ella la forma de estructurar la sociedad en respuesta a la fuerza productiva para los fines del Estado, donde se instala de forma gubernamental el:

Conjunto de procedimientos que establece las reglas de verdad de todo discurso escolar acerca de la educación y que, a través de éste, impacta en la práctica como habitus social y políticamente construido. Este régimen no surge de elaboraciones teóricas a cerca de la mejor manera de educar, problema que podría plantearse la comunidad académica, sino de las necesidades políticas vinculadas al surgimiento del Estado-Nación (Narvaja, 2013: 2).

Por tanto, es la ocupación de la organización estatal que “a medida que se forman los Estados se van desarrollando esos conocimientos estatales y la preocupación por el propio funcionamiento del Estado” (Foucault, 1977: 3) en el que por ejemplo, se desarrolla la medicalización (como control de la población) y la creación de la escuela pública, componentes que de algún modo están interrelacionados, puesto que la historia de la medicalización devela cómo el desarrollo estructural de la sociedad esta matizado por fuerzas de acción intencional desde las líneas gubernamentales.

Al respecto conviene decir que la génesis de la escuela no es inmune a la medicalización, el concepto de corporalidad desde la higienización en la escolaridad, referencia de qué forma se entiende el *cuerpo* a principios del siglo XX, que en palabras de Eduardo Galak, el *cuerpo* en los discursos fundacionales de la escolarización estatal “significaba casi exclusivamente la naturaleza física, material, tangible, a la vez que es como el sujeto, un todo indisociable, analíticamente desglosable en partes pero a fin de cuentas integral” (Galak, 2016: 33), desde donde se deriva las clases iniciales de la ejercitación física en relación a las formas correctas e higiénicas de ejecución,

La constitución y la consolidación de los estados modernos tienen como uno de sus principales pilares el desarrollo de políticas públicas cuyo objeto son los cuerpos, desde la década de 1920 en adelante se produce un definitivo pasaje hacia modos biopolíticos que interpretan la cultura física como mecanismo disciplinario, técnica de control y dispositivo transmisor de sentidos morales que incluyen modernos idearios liberales, patriarcales, heteronormativos, viriles, sensibles y pragmáticos (Galak, 2016: 29).

El higienismo tuvo un papel central en los orígenes de la escuela y trazó una ruta de control sobre la población, tal como se lee en la legislación sobre la escuela desde finales del siglo XIX y principios del XX, “los estados modernos extendieron su gobierno sobre los cuerpos de las poblaciones: campañas de salud colectiva, educación, asistencialismo

y demás pilares de la política devinieron en recursos de la biopolítica” (Galak, 2016: 55).

En Colombia, con la expedición de la Ley 012 del 25 de septiembre de 1926 sobre enseñanza de la higiene, saneamiento de los puertos marítimos, fluviales y terrestres y de las principales ciudades de la República, se planteó en su Artículo 1° que “el Poder Ejecutivo organizará la enseñanza gradual de la higiene individual, pública y social, en todos los establecimientos de educación primaria, normalista y secundaria de la República” (p.1). Mientras que la gimnasia era obligatoria desde 1888, cuando la ley 092 sobre fomento de la Instrucción pública, estableció en su Artículo 9 que en todos los Colegios costeados o subvencionados por la Nación, será obligatoria la enseñanza de la gimnasia.

Entre tanto, la ley 56 de 1927, decretó en su Artículo Primero que desde el 1° de enero de 1928 el Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas se llamará Ministerio de Educación Nacional. Las funciones relativas a Lazaretos quedan adscritas a la Dirección General de Lazaretos y las relativas a salubridad e higiene públicas quedan adscritas a la Dirección Nacional de Higiene y Asistencia Públicas, las cuales continúan ejerciéndose en los establecimientos públicos.

Se privilegió oficios para la mujer como el de enfermera, “la nación auxilia a cada uno de los Departamentos que funde y organice una Escuela doméstica destinada a enseñar a la mujer oficios propios de su sexo, inclusive el de enfermera, con una cantidad igual a la que para el mismo fin vote la Asamblea respectiva” (Ley 47 del 28 de septiembre 1928, Artículo 1). Así mismo, el direccionamiento de actividades a favorecer los hábitos saludables,

El Ministerio de Educación Nacional organizará, por medio de circulares, de la distribución de cuadros murales, de la difusión entre los maestros de escuelas de opúsculos contra el alcoholismo, de la organización entre los alumnos de sociedades de temperancia, y cuantos medios estime conducentes, una activa y perseverante campaña contra el uso de bebidas embriagantes, que es la lepra de las clases obreras, causa principal del aumento de la miseria y de la criminalidad. Recordará a los institutores que es primordial deber de ellos enseñar a los niños, por lecciones especiales, por medio de lecturas, de dictados, de problemas bien escogidos, los peligros físicos, morales y sociales del alcoholismo que deben inspirar a sus discípulos el respeto de sí mismo, el horror a la embriaguez, y enseñarles hábitos de sobriedad, de orden y de economía,

ayudándoles a sí a prepararse un provenir dichoso (Ley 086 de 1928, Artículo 23).

Con lo cual, se observa unas intencionalidades políticas que trazaron líneas de acción sobre la escuela como parte del sistema gubernamental, las cuales fueron instituyendo la escuela y a lo largo de los tiempos han ido naturalizándose en algunos casos o sufriendo mutaciones en otras para dar origen a postulados derivados de las líneas de fuerza que atraviesan el accionar educativo.

CONCLUSIÓN

La configuración histórica de la escuela y su posterior devenir, remiten a la naturalización del sistema gubernamental donde se esbozan elementos constitutivos para su comprensión tanto en las continuidades como en las rupturas y posibles cambios que se intentan instalar, pero que sólo son viables en la medida en que responden al formato de escuela preestablecido, a lo que es posible pensar; puesto que así como “en lo impensable de una época está todo aquello que no se puede pensar a falta de disposiciones éticas o políticas que inclinen a tomarlo en cuenta” (Bourdieu, 2007: 30), así mismo, actúa lo impensable sobre la escuela, lo que se puede considerar y lo que no se puede tener en cuenta, una institución que se enmarca en la estructura políticamente organizada del Estado.

Lo anterior, permite continuar construyendo la tesis sobre la emergencia de la escuela rural en las políticas gubernamentales, que si bien se inscriben en la génesis de la misma asemejando la igualdad como un asunto de homogenización, generan comprensiones sobre la escuela actual y como se han inscrito, han mantenido o depurado otras igualdades en relación a la ruralidad. En este sentido, se analiza la suspensión que genera con su propia realidad, lo que permite problematizar la génesis de la escuela, cien o ciento cincuenta años atrás; de un lado sobre qué ha pasado con los programas en relación a las voces internas de las poblaciones rurales, pero a su vez qué ha pasado con la configuración de la escuela que en el siglo XXI se reorganiza y articula para su gestión con las Instituciones educativas urbanas, tal como sucedió con las llamadas reorganizaciones o asociaciones que se dieron en Antioquia en el año 2014- 2015, con lo cual las escuelas rurales pasaron a ser Sedes de las Instituciones Educativas.

Por lo tanto y para concluir es pertinente proyectar la reflexión sobre *¿cuáles* es el núcleo propio que da identidad a la Escuela rural? ¿Qué elementos *igualitarios* de la génesis aparecen recurrentes en esta nueva reorganización? ¿Ha tenido alguna incidencia el hecho gubernamental de haber trasladado en su génesis la configuración de la escuela urbana

al territorio rural?, son algunos de los asuntos que avizoran elementos para ser leídos tanto desde la igualdad como un programa gubernamental que sigue vigente, como desde la igualdad en una comunidad de iguales, analizando las características propias de la ruralidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, M; Orduña, J. 2010 *El enclave de la escuela en el ámbito rural* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional /Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano/ Maestría en Desarrollo Educativo y Social.)
- Agamben, G. 2011 “¿Qué es un dispositivo?” en *Revista Sociológica* (México) N°73(26).
- Arata, N. 2003 “Imágenes de la escuela rural. Apuntes sobre las fotografías de Cecilia Gallardo” en *Propuesta Educativa* (Buenos Aires) N°40(2), pp. 99-110, Noviembre.
- Badiou, A. 2008 *Compendio de Metapolítica* (Buenos Aires: Prometeo).
- Bourdieu, P. 2007 *El Sentido Práctico* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Constitución de 1811 Constitución de Cundinamarca, Colombia.
Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado en: en <http://www.cervantesvirtual.com>
- Constitución de la República 1822 *Cuerpo de Leyes de la República de Colombia*. Tomo I. (Bogotá: Bruno Espinosa Impresor del gobierno general). Consultado en el Archivo Histórico de Antioquia, Palacio de la Cultura Rafael Uribe Uribe.
- Constitución Política de Colombia 1886. Recuperado de: http://www.bdigital.unal.edu.co/224/36/constitucion_de_la_republica_1886.pdf
- Deleuze, G. 1990 *¿Qué es un dispositivo?* (Madrid: Gedisa).
Recuperado de: <http://www.forofarp.org/images/pdf/Dialogo%20con%20otros%20discursos/Gilles%20Deleuze/Deleuze-QueEsUnDispositivo.pdf>
- Dussel, I. 2004 “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista” en *Cuadernos de Pesquisa* (San Pablo) N° 122(34), pp. 305-335.
- Foucault, M. 1977 “Historia de la Medicalización” en *Educación médica y salud*. N°1(11) Recuperado de: <http://hist.library.paho.org/Spanish/EMS/4839.pdf>

- Galak, E. 2016 *Educación los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil* (Buenos Aires: Biblos/UNDAV).
- Helg, A. 1987 *La educación en Colombia 1918- 1957: una historia Social, económica y política* (Bogotá: CEREC).
- Hunter, I. 1998 *Repensar la escuela, Subjetividad, burocracia y crítica. Colección educación y conocimiento* (Barcelona: Pomares/Corredor).
- Ley 092 del 13 de noviembre de 1888 Ministerio de Educación Nacional. Por la cual se fomenta la Instrucción pública. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-102513_archivo_pdf.pdf
- Ley 012 de 1926 Sobre enseñanza de la higiene, saneamiento de los puertos marítimos, fluviales y terrestres y de las principales ciudades de la República. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-102996_archivo_pdf.pdf
- Ley 47 del 28 de septiembre 1928 Por la cual se fomenta el desarrollo de escuelas domésticas Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103000_archivo_pdf.pdf
- Ley 86 del 15 de noviembre de 1928.Sobre academias nacionales sociedad geográfica y otras disposiciones sobre instrucción pública. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103002_archivo_pdf.pdf
- Ley 53 18 de abril de 1931 Por la cual se crean algunos *orfanatos, escuelas de artes* y oficios, secciones de policía colonizadora y se dan facultades al Gobierno para organizar aduanas en las regiones *amazónicas*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103007_archivo_pdf.pdf
- Ley 257 21 de diciembre de 1938 Por la cual se establece la cooperación entre la Nación, los Departamentos y Municipios para la fundación de grandes internados de educación campesina. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-102938_archivo_pdf.pdf
- Muñoz, H. 2014 *La biblioteca aldeana de Colombia y el ideario de la república liberal. Bibliotecas y cultura en Antioquia 1934-1947* (Bogotá: Universidad del Rosario).

- Narvaja, P. 2013 “Herramientas epistemológicas para la comprensión de la pedagogía escolar” en *9º Encuentro de Cátedras de Pedagogía* (Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba)9.
- Pineau, P; Dussel, I; Caruso, M. 2010 *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre proyecto de la modernidad* (Buenos Aires: Paidós).
- Ranciere J. 1998 “Escuela, reproducción” en *L'école de la démocratie*. Recuperado de> www.horlieu_editions.com/textes_en_lignes/politique/ranciere_ecole_production_egalite.pdf
- Ranciere J. 2003 Entrevista con Jacques Ranciere, elaborada por Andrea Benvenuto, Laurence Cournu y Patrice Vermeren.
- Southwell, M. 2006 *La tensión desigualdad y escuela: breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de La Plata* (Buenos Aires: Del Estante Editorial).

— EXPERIENCIAS —

PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y EL ARTE EN BUCARAMANGA. UN ESPACIO PARA SOÑAR

Luis Alberto Angarita Becerra*

INTRODUCCIÓN

Para acceder al mundo de la escritura hace falta tener un apoyo. Resulta claro que la vía para este ejercicio tan necesario, tiene su punto de partida en la lectura. Así es, leer, además de ofrecer la opción de pensar, entrega la posibilidad de recrear la palabra dicha y hasta la no dicha; es reconocer el deseo de decir, es hacer signo y dejar huella de pensamiento. Leer es, si se quiere, asumirse en diálogo silencioso y pensante con un autor a quien reconocemos desde sus hechos de pensamiento. Es justamente a esa posibilidad de reconocer al otro, a la que le ha apostado el proyecto Círculo Sintagmagórico: un espacio para soñar, por medio de la promoción de la lectura, la escritura y el arte en general, esperando contribuir a la pregunta por el sujeto y su lugar en el mundo. Ese que, claramente, no está determinado por una suerte de destino, por tanto es nuestra responsabilidad crearlo y recrearlo. Pero para esto hace falta que la creatividad aflore, que el sujeto sea escuchado y aprenda a escuchar, que pueda expresarse con confianza al saber que ha sido reconocido y reconoce al otro, lo otro, así sea diferente. Al

* Filósofo, magíster en filosofía y estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Actualmente trabaja como docente de filosofía en la Institución Educativa Técnico Rafael García Herreros de la ciudad de Bucaramanga, Colombia y como docente ocasional en algunas universidades de la misma ciudad. Correo: angaluis@gmail.com

fin y al cabo es aprendiendo a reconocer esa diferencia, a valorarla y a respetarla como aprendo a reconocermme, valorarme y respetarme, pues lo otro resulta ser un referente fundamental para mí mismo.

Uno de los principales propósitos que ha instado la escritura de este texto es el de la construcción de memoria alrededor del proyecto mencionado, el cual se está llevando a cabo en una institución pública de educación básica y media, en la ciudad de Bucaramanga, Colombia. El Círculo Sintagmágico es un Proyecto Institucional que promocio-na la lectura, la escritura y las artes en los estudiantes de la Institución Educativa Técnico Rafael García Herreros. La iniciativa surgió ante la creciente necesidad de formación que demandan los jóvenes lectores y los tímidos escritores. Por tanto, a partir de actividades artísticas y pedagógicas se ha conseguido consolidar un espacio permanente de lectura, escritura y arte, promoviendo así una cultura académica y artística con un poder que puede transformar el mundo o, al menos, la comprensión que se tiene de él.

Justamente, el encuentro pedagógico implica el acceso al mundo o a distintos mundos que se despliegan a partir de ahí. Sin embargo, como diría el profesor Fernando Bárcena:

El mundo tiene su lengua, y a menudo somos incapaces de hablarla. ¿En qué idioma habla el mundo? ¿Cómo enseñarlo? ¿Acaso se puede enseñar? Quizá sólo podemos inventar, a través del arte, formas plurales y diferentes que traduzcan la extrañeza del mundo: transformar el azar del mundo (y su idioma y su lengua) en una voz propia. Esto se aprende, pero nadie te lo enseña. Por eso se pinta, se esculpe, se hace música, se lee y se escribe. Quizá por eso. Se escribe, no porque escribir nos proporcione un placer -y a menudo ocurre así-, sino porque a veces no tenemos más remedio que hacerlo. Condena de la escritura y de la lectura (Bárcena, 2012: 2).

Con base en lo anterior, se puede pensar en la educación como un encuentro crítico en el que el arte, la lectura y la escritura cumplen una función fundamental a la hora de traducir la extrañeza del mundo. Ahora bien, para captar dicha extrañeza, más aún para intentar traducirla o transformarla, hace falta una *actitud inquieta*, un *arte creador* que le dé lugar al *sujeto* e inste en él una nueva forma de relacionarse con la *verdad* (o su pretensión) y la *mentira*. ¿De qué manera puede actualizarse ese proceso? ¿Cuáles pueden ser sus implicancias? Las líneas siguientes serán un esfuerzo por dilucidar en cada uno de las condiciones señaladas.

LA ENTRADA A LA IMAGINACIÓN Y LA EMERGENTE INQUIETUD DE SÍ

“La entrada a la imaginación no cuesta nada”, esa fue una de las conclusiones a las que han llegado algunos de los niños y las niñas que han participado de las actividades del círculo Sintagmagórico. Esos niños, adolescentes y jóvenes han jugado, bailado, actuado, pintado y disfrutado del arte como un mecanismo que media entre ellos, la promoción de la lectura, la promoción de la escritura y su lugar en el mundo. Tal parece que el proyecto ha encontrado en el arte su mejor aliado, especialmente, a la hora de aportar a los sujetos algunos indicios que les permiten ocuparse de lo que Foucault llamaría “la inquietud de sí”.

A propósito de *la inquietud de sí* y la posibilidad de ocuparse de ella, el proyecto ha instado a pensar en una hipótesis que parte de una vieja sospecha filosófica, según la cual al ser humano, en general, le cuesta mucho trabajo saber quién es y cuál es su lugar en el mundo. Así que plantearlo, tener mecanismos educativos que ayuden a hacerlo, resulta de vital importancia, especialmente en una sociedad como la sociedad colombiana, tan golpeada, tan maltratada por la violencia, por la indiferencia, por la ignorancia y, aun peor, por la falta de ganas de saber; por la falta de inquietud. Entonces, si el ser humano no sabe quién es y ni siquiera le interesa saberlo o preguntarlo, difícilmente se conseguirá una sociedad de sujetos que puedan reconocerse a sí mismos y valorarse, mucho menos reconocer a los otros, reconocer su diferencia y valorarla. Ante tal imposibilidad y como la diferencia tarde o temprano aflora, cuando los sujetos la encaran no lo hacen de la mejor manera, pues cuando no se valora lo distinto, entonces se ataca, se rechaza, se violenta.

Ahora bien, si al fin y al cabo, nadie sabe cuál es su lugar en el mundo, tal vez entre todos se pueda inventar y reinventar. Y por qué no, reinventar una patria que muchos aún no han sentido propia y que a otros, no menos, ya hartó ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo darle lugar a esa subjetividad para que sea posible dicha reinención? El arte puede ayudar con esta cuestión.

DE LA FILOSOFÍA DEL SUJETO Y SU ARTE CREADOR

Pensando en las posibilidades del arte, desde una perspectiva que podría entenderse como el “giro filosófico” del mismo, resulta pertinente resaltar que éste, a saber: el arte, puede distinguirse de la artesanía y convertirse en una máquina de hacer pensar y sentir sin contenidos particulares específicos. Es decir, un mecanismo compuesto de más cosas que la intencionalidad humana; un dispositivo de subjetivación. De allí el componente crítico y disruptivo que tiene y la posibilidad de

generar a partir de él mismo alternativas que rompen, trascienden y estimulan distintas opciones de construcción de sentido, en el marco de una vida que por sí carece de éste, justamente porque no tiene un contenido específico. En ese orden de ideas, la promoción del arte, la lectura y la escritura puede advertirse como un modo de contribuir críticamente a la comprensión de la globalidad del mundo. De donde se sigue que una de sus posibilidades sea, justamente, la de colaborar crítica y revolucionariamente a la formación de ciudadanos del mundo; activos y comprometidos.

Se hace referencia a un compromiso similar al del artista con su obra, en este caso, podría considerarse como su principal obra; su propia vida. Ahora bien ¿Qué tiene que ver la formación de ciudadanos activos y comprometidos con la formación de artistas? Apelando a una perspectiva nietzscheana del asunto, resulta pertinente recordar que Nietzsche asume la necesidad de pensar un arte que tenga también una “función orgánica”, que sirva de gran estimulante para la vida. Sin embargo, no se debe olvidar que el arte siempre tuvo para este autor un cierto valor redentor, por ejemplo, en *El Nacimiento de la Tragedia* la tarea del arte apolíneo había sido la de redimir la existencia en la alegre apariencia del sueño; incluso en *Humano demasiado Humano*, su momento ilustrado y anti-artístico, Nietzsche comprendía la necesidad del arte para soportar la existencia y en la última etapa de su vida, Nietzsche asume aquella tarea, antes reservada al arte apolíneo, como única tarea posible para el arte, a saber: *la divinización de la existencia*. Finalmente, es en la figura de Dioniso, la que reaparece a partir de 1886, en la que el Filólogo Alemán consigue centralizar todo el planteamiento de una estética cuyo hilo conductor es el cuerpo.

Se hace referencia a Friedrich Nietzsche porque en él se encuentra una suerte de respaldo epistemológico para comprender algunas de las connotaciones del proyecto Sintagmagórico. Además, porque desde su perspectiva se puede pensar el arte como una alternativa a la imagen de pensamiento clásica que implica que el movimiento del mismo pensamiento es la búsqueda de la verdad; una verdad dada, representada, interpretada, descifrada, etc. Así, si en *El nacimiento de la tragedia* arte y filosofía parecían confundirse en la sabiduría trágica de los mitos eleusinos, transmitida en el género de la tragedia ática, ahora el arte y la filosofía exigen expresiones opuestas: una cosa es el ensayo acerca de la verdad trágica de la vida y otra la expresión de la serenidad y la alegría asignada al arte. De este modo, la filosofía pesimista del sinsentido de la existencia, necesita un arte optimista que construya y/o reinvente sentidos. El carácter del mundo es el caos, ausencia de orden, de articulación, de forma, de belleza, de sabiduría y de *todas las*

humanas consideraciones estéticas, por ello se hace necesario un arte que represente la jovialidad de la existencia.

EL ARTE, ENTRE LA MENTIRA Y EL CONOCIMIENTO

En la medida en que el arte pone en evidencia una nueva relación entre la mentira y el conocimiento (o la pretensión de la verdad) y muestra con ello el carácter de *falseación* de todo discurso. La lectura, la escritura y, en general, el cultivo del pensamiento estará construido sobre el modelo del arte, será creación; dependerá del arte, aun cuando el arte no dependa de ello.

Un arte diferente se vuelve necesario para el Nietzsche convaleciente:

—¡un arte burlón, ligero, huidizo, divinamente insumiso, divinamente artificioso, que arda como una llama pura en un cielo inmaculado! Y sobre todo: ¡un arte para artistas, sólo para artistas! [...] Ahora sabemos demasiado bien unas cuantas cosas, nosotros los sapientes: ¡oh, cómo aprendemos desde ahora a olvidar bien, a no-saber bien, en cuanto artistas!... [...] hace falta mantenerse bien firmes en la superficie, en el pliegue, en la piel, venerar la apariencia, creer en las formas, los sonidos, las palabras, en todo el Olimpo de la apariencia! (Nietzsche, 2003: 276).

El concepto de “embriaguez” (Rausch) será otra de las constantes tergiversadas del pensamiento de Nietzsche: si en *El Nacimiento de la Tragedia* era el rasgo fundamental del artista dionisiaco, luego resulta ser la condición general del arte y una “forma de vida”, presente tanto en el arte apolíneo como en el dionisiaco. Se aleja, entonces, de sus referencias románticas y místicas —como instrumento de conocimiento metafísico— y se vuelve una transfiguración de la existencia que disimula la verdad, deviene capacidad de mentir, de enmascararse. La embriaguez es una fuerza que sobrepasa los límites de la sobriedad, y que implica una “sobreabundancia” de la capacidad expresiva. De este modo, surge un “clasicismo dionisiaco” en donde el arte tiene los rasgos clásicos de la fuerza y la salud; un arte que potencia la vida en la medida en que es expresión de la *voluntad de poder*.

Para Nietzsche, el arte es la actividad originaria de la voluntad de poder ya que ésta es pensada con el modelo creativo del arte, es decir, como un proceso en permanente tensión de creación-destrucción sin una teleología que lo determine. En todo caso, habría aquí una relación bicondicional: la voluntad de poder implica al arte y viceversa. La actividad artística ha involucrado desde siempre “fuerza” y “poder”, ahora mirados desde una óptica fisiológica, desde el cuerpo como “hilo

conductor”. La voluntad de poder, por su parte, es caracterizada como “interpretación”. La vida, entonces, es una serie de procesos orgánicos explicados en términos de constelación de fuerzas en lucha que se interpretan entre sí. El mundo es, tal vez, como señala Vattimo, una obra de arte que se hace a sí misma potenciándose y arrojándose más allá de sí misma. Una obra de arte que necesita crearse y recrearse.

El “gran estilo” es expresión de la voluntad de poder, en tanto expresa el más alto sentimiento de poder y de seguridad. Nietzsche lo presenta como un ideal contra el arte decadente e impotente de su época que expresa un sentimiento de plenitud vital. Acaso se trata de la “superación de todos los estilos” o de la “cima del pensamiento” estético nietzscheano, en la medida en que proporcionaría la posibilidad de unificar las diversas consideraciones sobre el arte en un único precepto. Sin embargo, podría señalarse que se trata de la intuición de que toda manifestación artística está vinculada a un fuerte querer que no se traduce necesariamente en sentimentalismo, que trasciende la expresión histrionica de una subjetividad interior y que busca dominar el caos que somos, obligarlo, en la exuberancia y el exceso, a hacerse forma, a hacerse sencillo, a abreviar, a clarificar.

El “filósofo artista”, por ejemplo, es una figura oscura e imprecisa que aparece ya en los póstumos en *El libro del filósofo*, decía: “[...] puede imaginarse un tipo totalmente nuevo de filósofo-artista que plantea en el vacío una obra de arte con valores estéticos.” (Nietzsche, 2000: 27). En la década del 80 vuelve a aparecer con insistencia, caracterizado como: “el que se da forma a sí mismo”, y el que transforma el mundo con su creación. El auténtico filósofo es el que tiene un poder creador que “pone” el mundo como un bello fantasma, el que construye y crea, como el niño de Heráclito, en un mundo que es el juego de la voluntad de poder. Nuevamente, es Dionisio que encarna al filósofo-artista por venir: poeta y pensador se conjugan en él como máscaras sin ninguna identidad fija debajo que las sostenga, pues es el dios que baila en el juego de posibilidades de creación de formas de vida más ricas.

EL CÍRCULO SINTAGMAGÓRICO Y ALGUNAS DE SUS IMPLICANCIAS

Convencidos de que es posible instar en los estudiantes un *Ethos* de filósofos artistas que les empodere con la fuerza suficiente como para conocer, construir, deconstruir, reinventar y/o transformar su realidad, el proyecto Sintagmagórico ha gestionado y dirigido unos talleres de formación artística, literaria, de lectura y escritura creativa, de radio, entre otros, con el propósito de contribuir al desarrollo, la exploración y el impulso de las distintas subjetividades que participan y se vinculan a los mismos. Además, se han gestionado unos recursos por medio del Ministerio de Cultura de Colombia para la realización de una semana

al año de arte-letra, la cual es una fiesta dentro de la Institución Educativa, en la que se muestran los avances de los talleres enunciados y se programan distintas actividades artísticas (con invitados locales, nacionales e internacionales), tales como: Circo, teatro, narración oral, danza, magia, títeres, música y cine. A partir de estas actividades lúdicas, pedagógicas, mágicas, soñadoras, divertidas, delicadas, armónicas, literarias, reales e imaginarias, se pretende consolidar un espacio de amor y seducción por las letras y las artes en general, aportando a los y las estudiantes un espacio para soñar.

Se ha podido evidenciar, por medio de algunas entrevistas y conversaciones, que quienes se han vinculado y/o participado de las actividades del proyecto han visto afectada su visión del mundo, en la medida en que su comprensión sobre la realidad social, el entorno local, nacional y global, necesariamente, se ha ensanchado. Aportando un nuevo horizonte, más amplio y tolerante, que vincula alternativas de interpretación y transformación cultural. Por medio de prácticas y discursos que están dispuestos a resistir al abandono de un estado y/o un sistema educativo que cada vez le apuesta menos a la formación integral y pierde de vista al sujeto en la búsqueda de una calidad empresarial que pone su foco en los resultados estadísticos y las pruebas estandarizadas, olvidando los procesos integrales, el lugar de la subjetividad en ellos y la manera cómo esto puede incidir en la mediación de los resultados.

El acercamiento al arte y a la cultura ha demandado una suerte de desaprender, especialmente, en la manera como algunos integrantes de la comunidad educativa se han relacionado con el saber. La posibilidad de que éste se pueda producir desde prácticas culturales, artísticas y desde la misma comunidad, sin que éstas tengan que ser reconocidas por la tradición como científicas, amplía el espectro de comprensión, la mundovisión y cosmovisión. Así, la apuesta es por una epistemológica incluyente, reconociendo que los distintos saberes pueden coexistir, pues contrario a lo que a veces se piensa, tales saberes no se excluyen mutuamente.

En ese orden de ideas, a través de este proyecto se pretende proponer a una ética del amor, en tanto que experiencia y categoría política, como una cultura emergente, que cumple con las características para ser pensada como cultura de la Noviolencia, en la medida en que, antes que excluir; incluye. De ahí la necesidad no sólo de 'alentar el empleo de la imaginación', sino de recuperar y de reintegrar, a través de la imaginación, y de modo estable, la dimensión estética y/o ética de la existencia.

CONCLUSIONES

Las instituciones educativas y por ende los docentes tenemos la tarea de formar en diversas áreas del conocimiento; la misión es de por vida, puesto que los procesos de comunicación se analizan, se fortalecen en la escuela y se llevan durante todo el existir a los diferentes escenarios donde una persona tenga la necesidad de interactuar. De esta manera, se hace necesario tejer cuidadosamente nuevas herramientas pedagógicas que estimulen en los educandos una educación como opción de mejoramiento que desborde los contenidos académicos de la vida escolar y ofrezca a la comunidad educativa en general un complemento que aporte a la calidad de sus vidas. De ahí se sigue que *Arte-Letra: la fiesta sintagmática* se haya configurado como una manera de visibilizar en la comunidad educativa el arte y la literatura, como parte indispensable de la formación integral y como herramienta pedagógica, para generar nuevas visiones y posibilidades de transmisión entorno al desarrollo académico y social.

Entonces se puede identificar en la relación del sujeto con el arte, que este último le potencia para pensar de otra manera, para crear alternativas, producir modos de pensamiento y no conformarse con la reproducción de lo establecido. En ese sentido es posible un arte de artistas que implique la formación de personas capaces de asumir su vida como una obra de arte y que, aun cuando su obra no pueda evidenciarse en una pieza o manifestación artística concreta, consigan vivenciar el ya citado carácter del mundo y transformarlo, desde un impulso creador y fuerza productiva en: autonomía, valoración del cuerpo y sus posibilidades de movimiento; perfeccionamiento de una técnica, que es base para la creatividad (creación a partir de lo aprendido), construcción de sentido de lo cotidiano, de lo pasado, de lo porvenir, en fin, de su existencia; su estar en el mundo y su posible lugar o, al menos, la inquietud del mismo. Así, si el arte es hoy más un dispositivo que ayuda a pensar que la reproducción de una tradición cerrada, si ya no es producido para el deleite de un sujeto que se distrae de sus quehaceres, sino un llamamiento público a la sospecha y a la irritación, claramente puede contribuir en la formación de ciudadanos activos y artistas que puedan construir desde su principal obra de arte (su vida) al cambio y la reinención de su mundo.

La trasmisión y las memorias de los integrantes de la comunidad educativa pueden mediar, y se están mediando, con las posibilidades críticas y creativas que el arte, la lectura y la escritura potencian, en la medida en que dicha trasmisión, más allá de ser la transferencia de conocimientos, historias, verdades, etc., implica el acto creativo, justamente porque el resultado del encuentro pedagógico (por ende de la trasmisión) siempre será algo nuevo, algo en cons-

tante construcción (como la memoria), una producción en la que sus actores van al encuentro y su actividad, en éste, resulta eminentemente productiva y/o creadora.

En este sentido, “la relación entre los niños (que se educan) y los adultos (que educan e instruyen a los niños) es una relación que supone un viaje: educar no sería sino hacer viajar al otro por nuestra representación de él mismo.” (Bárcena, 2012: 10). Un viaje que puede estar entre la verdad y la mentira, un viaje que le da lugar al sujeto, un viaje que, como en otros lugares y espacios, se ha iniciado en una institución educativa de la ciudad de Bucaramanga, que desde allí se pretende continuar y compartir con otras instituciones, con el objeto de construir y producir colaborativamente cuantos mundos sean posibles y necesarios.

BIBLIOGRAFÍA

Bárcena, F. 2012 “Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo” en Southwell, M. (ed.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (Buenos Aires: Homo-Sapiens/Flacso).

Nietzsche, F. 2003 *Nietzsche contra Wagner* en Escritos sobre Wagner (Madrid: Biblioteca Nueva).

_____ 2000 *El libro del filósofo* (Madrid: Taurus).

_____ 2005 *Así habló Zaratustra* (Madrid: Alianza).

Vattimo, G. 1990 *Introducción a Nietzsche* (Barcelona: Península).

LA TERTULIA DIALÓGICA LITERARIA COMO LUGAR PEDAGÓGICO EMANCIPADOR

Emanuel Herrera Moncada*

*“En la escuela coexisten una diversidad de lugares,
entre ellos el pedagógico”*

INTRODUCCIÓN

La pretensión de este ensayo es reflexionar sobre una experiencia pedagógica denominada la Tertulia Dialógica Literaria como el intento de configurar un lugar pedagógico igualitario y emancipatorio en la Institución Educativa Rural La Josefina del municipio de San Luis, Antioquia. Se pregunta por la posibilidad de una pedagogía emancipadora que diseñe la arquitectura de un lugar encantado en la escuela. Con esta pregunta orientadora, inicialmente, se plantean dos lugares antagónicos de mirar la escuela; de un lado, una escuela desencantada reproductora de una desigualdad social; de otro lado, la propuesta de una escuela encantada pensada como patio de recreo, como lugar de ocio que incita a la autonomía del estudiante. Finalmente, desde una mirada rancierana, se caracteriza La Tertulia Dialógica Literaria, como una estrategia pedagógica, que pretende dinamitar la ya desgastada relación de aquel que tiene un poder basado en el saber frente a un aprendiz subyugado por la ignorancia de ese saber.

* Doctorando en educación por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Actualmente se desempeña como rector de la Institución Educativa Rural La Josefina del municipio de San Luis, Colombia. La institución que dirige es pionera en Colombia del Programa Comunidades de Aprendizaje, que propone unas actuaciones de éxito educativas, entre ellas la tertulia dialógica literaria. Correo: emanuelherreraamarocean@gmail.com

DOS LUGARES DE LA ESCUELA

Hay dos formas antagónicas de pensar el lugar de la escuela, de una parte, como una réplica de la totalidad de la sociedad, es decir una microciudad del sistema urbano para la configuración potencial del futuro ciudadano que busca reproducir conductas afirmativas socialmente avaladas. De esta manera, la escuela es una pequeña ciudad que juega el juego del aparato ideológico del estado gestada entre intereses y conflictos, marcando ideológicamente las fronteras del estado.

Desde esta mirada, la escuela se presenta como el dispositivo dispuesto del estado encargado de perpetuar las relaciones capitalistas de explotación. La escuela replica la escala social, una escuela para la formación obrera que reproduce la gran masa subordinada del proletariado; y la escuela de élite que prepara y promociona una posición privilegiada que de cuna ya está asegurada¹. Al respecto, Althusser sustenta que esencialmente es la escuela la que se posiciona (después de la iglesia) como aparato ideológico de un estado que tiende a asegurar por la fuerza (sea o no física) las condiciones políticas de reproducción que son, en última instancia, relaciones de explotación.

De este modo, en palabras de Palacio (1978), durante el lapso temporal de la escuela “se acorrala al niño, cuando es más vulnerable” dentro del Aparato del estado (familia-escuela), para rutinizar una cultura escolar, que según Bourdieu y Passeron sistematiza y homogeneiza la ideología de la clase dominante. Althusser sustenta que la estrategia resulta siendo afectiva puesto que “ningún aparato ideológico de Estado dispone durante tantos años de la audiencia obligatoria (y, por si fuera poco, gratuita...), 5 a 6 días sobre 7 a razón de 8 horas diarias, de formación social capitalista”. Althusser precisa que cuando se alude a ese aparato ideológico del estado, éste funge no sólo como un ideal, se materializa en las prácticas y rituales del cuerpo ciudadano imprimiendo la huella de una desigualdad que arranca desde la cuna y se continúa en la escuela; aun así, el maestro “*ese escaso héroe*”, sea consciente de esta ideología e intente ir en contra corriente del sistema, del cual es prisionero, es un aparato ideológico que lo rebasa y aplasta. Palacio (1978), referenciando a Althusser, sustenta que la crisis de la escuela, es una crisis política; si se considera que la escuela es el aparato Ideológico de un estado dominante que desempeña una función determinante en las relaciones de producción capitalista.

En este sentido, Bourdieu y Passeron (1979), sustentan que la escuela es una institución investida con una función social: “enseñar”, y por esto mismo, define lo que es legítimo aprender; es decir emer-

¹ El TP (trabajo pedagógico) contribuye a producir y a reproducir la integración intelectual y la integración moral de la grupa a de la clase en cuyo nombre se ejerce (Palacio, 1978)

ge cierto determinismo social que Bourdieu y Passeron metaforizan con “el huevo blanco del pelícano del cual sale un pelícano que pone otro huevo, también blanco y cerrado, fuente de una infinita cadena de pelícanos y de huevos...” esta nueva cadena reproducirá otros huevos blancos que simbolizarían la condena reproductora a la que estaríamos sometidos, pues se convierte en un mal necesario y fundamental para sostener el aparato ideológico del estado, en aras de alcanzar un relativo “éxito escolar” que está de hecho asegurado con relativa facilidad para las clases dominantes, y que valida esa “gran cultura” arbitraria, arbitraria en el sentido que no hay una cultura ni objetiva, ni legítima, y por lo tanto, tampoco hay una cultura que pueda etiquetarse como válida en detrimento de otra.

Bourdieu y Passeron (1979) aluden al trabajo pedagógico de la escuela dirigida a inculcar un *habitus* que reproduce al menor costo y en serie esa arbitrariedad *cultural* que está condenada a reproducir. La inculcación de este trabajo pedagógico se reproduce de forma natural en los estudiantes de las clases dominantes, ya que sus contenidos y valores concuerdan con los de su clase social. Es así que se crea la trampa meritocrática, como dispositivo válido de exclusión, donde esta minoría resulta siendo una mayor parte de la clase dominante del reducido número de legibles totales. Para Bourdieu y Passeron (1979), en última instancia, la escuela jerarquiza la posición escolar del estudiante con un título como capital simbólico preparándolo para el entorno desigual que encarnará, padecerá y reproducirá en su medio social como algo natural, denominando este padecimiento violencia simbólica. Al respecto, Palacio sustenta que “si la acción pedagógica es una violencia simbólica es porque impone una arbitrariedad cultural mediante un poder arbitrario”. Ricardo Arturo Nieto Almaraz (2014), conceptualiza la violencia simbólica, como una acción racional donde el “dominador” ejerce un modo de violencia indirecta y no física en contra de los “dominados”, los cuales no la evidencian o son inconscientes de dichas prácticas en su contra, por lo cual son cómplices de esta dominación a la que están sometidos. Esta violencia simbólica, adopta varias formas, incluso refinadas, con la finalidad de descalificar y empobrecer cualquier otra forma de cultura.

En este lugar desencantado, la escuela es una máquina de enseñanza con los dispositivos pedagógicos suficientes para replicar la desigualdad social; es una escuela inmovilizada por el yugo disciplinar al servicio de intereses capitalistas, que se envuelve en directrices ministeriales y novedades pedagógicas que ubican la seductora manzana en el pináculo del ascenso social², como figura de la recompensa social,

² Según Baudelot y Establet en la realidad de la escuela capitalista se configura la pirámide escolar que va formándose con unos pocos dotados en su cúspide y una mayoría de

una manzana que de hecho posa sobre las manos de las élites dominantes. Este lugar de la escuela se enraíza con más dudas que certezas con preguntas como el por qué debo alcanzar la manzana, es necesario asirla, o simplemente abolirla; pero el asunto es que la escuela termina reproduciendo los cuerpos necesarios para que esta infraestructura desigual se sostenga.

Desde esta perspectiva, Bolívar (2005) plantea hasta qué grado las carreras escolares y el acceso a niveles superiores, están determinadas por desigualdades sociales, derivadas de la clase social y el contexto familiar. Sin embargo, Bolívar resalta el papel de la escuela para promover la equidad, debido a que los sujetos excluidos del sistema educativo también lo son de la inserción laboral; quienes no tienen una educación de calidad en términos de competencias y saberes deseables que garanticen una igualdad de condiciones como capital simbólico mínimo, no alcanzarían la plena ciudadanía, al estar impedidos para ejercer plenamente sus derechos y la participación en los bienes sociales y culturales.

Como paliativo a la mirada desencantada de la escuela, se intenta forjar una intencionalidad pedagógica más igualitaria. Pero antes sería conveniente acercarse ese amplio campo polémico que desata el concepto de igualdad; se podría decir en términos generales, que las teorías sociales son coincidentes en el fin social de la igualdad, el meollo del asunto se prende ante la pregunta en qué deberíamos ser iguales³, cuando esa respuesta se relaciona, por ejemplo, con la justicia social, tal respuesta replica automáticamente otra pregunta de igual complejidad ¿qué se entiende por justicia social? Bolívar (2005), realizando una crítica a la ligereza semántica con la que se accede a una noción de justicia que se suele dar por sobreentendida, cuando no es algo obvio ni unificado, plantea este mismo escollo preguntándose cómo se plantea y se vive la justicia en las prácticas educativas, considerando la tensión entre igualdad y mérito, y qué debería entrar o no en la “igualdad de oportunidades educativas”.

En este sentido, Connell (1997:64) intenta puntualmente contrarrestar una desigualdad educativa que se replica naturalmente en la escuela, sugiriendo la configuración de “un currículum contra hegemónico diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos”, pero la pregunta más relevante es cómo sería ese currículum, qué temáticas y modelos pedagógicos supondría como requerimiento necesario para alcanzar una justicia escolar que con-

minusdotados en la base no es sino la consecuencia de esa desigualdad. referenciados por Palacio (1978).

3 ¿igualdad de qué?, según la conocida formulación de Sen (Bolívar, 2005).

cretamente enfrente lo hegemónicamente perverso. Se podría pensar, en palabras de Bolívar (2005), lo complejo de la propuesta ya que, para su viabilidad, no debería despreciar el canon básico de los elementos científicos que conforman la tradición cultural, pero paradójicamente estos saberes por sí mismos, son hegemónicos. En este sentido, Bolívar (2005) sustenta ampliamente, como la misión primera del sistema escolar es, en efecto, que todos los alumnos posean los conocimientos y competencias fundamentales como mínimo común denominador de la enseñanza obligatoria, que garantizaría la “*renta básica*” como salario cultural simbólico mínimo.

UNA ESCUELA COMO PATIO DE RECREO

En oposición a este lugar desencantado de la escuela, en palabras de Hunter (1988), esa “escuela humilde construida con piedras que estaban destinadas para construir una gran catedral, una escuela [...] ridiculizada por la escala de su potencial no realizado”, emerge una mirada más esperanzadora, un lugar que connota cierto encantamiento, desde la perspectiva de Masschelein y Maarten (2014), se acerca más a el espacio de la escuela pensado más como un patio de recreo, un paréntesis social que plantea otro tiempo, un lugar de ocio un espacio libre de afirmar las competencias al servicio de la producción, un espacio que no se condiciona como contenedor disciplinario formador de cuerpos al servicio de la maquinaria capitalista.

Sin negar la realidad aplastante y desencantada de una escuela que replica una desigualdad social, se podría proponer desde una pedagogía no afirmativa de la educación (Benner, 1990), una escuela pensada para incitar cierta autonomía. Benner plantea una paradoja, que se reconcilia por su intención final que pretende alcanzar, y es la de proveer al educando la posibilidad de construirse como ser autónomo en su proceso de hacerse persona. Tal situación se entiende en el contexto de un escenario educativo, según el cual cada persona debería trabajar en su propia determinación, de tal modo que, los individuos puedan reconocerse recíprocamente como seres indeterminados, siendo libres para determinarse individual y colectivamente.

En esta línea, La Tertulia Dialógica Literaria como el intento de configurar un lugar pedagógico emancipatorio propicia un espacio igualitario que incita cierta autonomía, desde una teoría no afirmativa de la educación, que plantea un entendimiento no afirmativo de la interacción pedagógica que anima a los educandos a actuar con independencia, sin descargar simplemente sobre ellos la responsabilidad de las repercusiones de su socialización, de manera que su destino futuro no se presente como fruto inmediato de tal socialización, si no que sea resultado de su autónomo actuar. No se trata entonces, de una expe-

riencia pedagógica dirigida hacia la formación por competencias en aras de eliminar al otro, de una formación para el trabajo, de un aula taller experimental que lo modele para un ser afirmado desde un aparato ideológico, se trata sencillamente de aprender para la vida misma.

Según la mirada de Masschelein y Maarten (2011), se podría plantear este espacio pedagógico como *ludus*, como espacio del juego, es decir el lugar donde hay posibilidad de movimiento dentro de un espacio restringido; en una escuela pensada como patio de recreo de la sociedad, es el lugar en donde el conocimiento y prácticas pueden relajarse y “ser puestos en libertad”; es una escuela que temporalmente suspende el tiempo económico, social, cultural, político o privado.

[...] la escuela no es ante todo el lugar de transmisión de los saberes que preparan a los niños a su actividad de adultos. Es el lugar ubicado fuera de las necesidades del trabajo, el lugar donde se aprende por aprender, el lugar de la igualdad por excelencia... este simbolismo escolar no es la ilusión que niega la realidad productiva sino una forma social que interviene en la redistribución de las ocupaciones sociales un proyecto de enseñanza que antes de ser económico, es social (Rancière, 1988)

¿QUÉ ES LA TERTULIA DIALÓGICA LITERARIA?

En la Institución Educativa Rural La Josefina del Municipio de San Luis del departamento de Antioquia-Colombia, nos definimos como campesinos que habitan detrás de la montaña en busca de un tesoro escondido; consideramos que ese tesoro, como óptimo legado, es la educación del futuro ciudadano. Hemos implementado una Tertulia Dialógica Literaria con todos los estudiantes. La tertulia es considerada por el grupo de investigación INCLUD-ED⁴ como una actuación pedagógica de éxito del Programa de Comunidades de Aprendizaje⁵; en el sentido en que la tertulia mejora no sólo los aprendizajes, si no la convivencia y puede disminuir el fracaso escolar. A pesar de muchas dificultades que

4 El proyecto de investigación INCLUD-ED (Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación, 2006-2011) fue un Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea. El fin último de este proyecto fue identificar qué acciones concretas contribuyen a favorecer el éxito en la educación y la inclusión social a lo largo de las distintas etapas de la enseñanza obligatoria.

5 En términos generales, una comunidad de aprendizaje se define como “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios. La metodología usada en el levantamiento del nuevo modelo pedagógico es la concepción comunicativa crítica (Gómez y otros 2006).

se nos ha presentado en su implementación, estamos como comunidad de aprendizaje allanando el camino para forjar un espacio pedagógico más igualitario.

La tertulia se implementó para todos los grados (0° a 11°), en siete sedes rurales. La tertulia, a través de lecturas de clásicos universales⁶ fomenta el hábito de la lectura, aumenta el vocabulario, facilita la comprensión lectora, desarrolla habilidades para expresarse en público, el respeto hacia otros puntos de vista y apertura hacia otras culturas. En la tertulia, los estudiantes y maestros vivencian unos principios básicos institucionales como son el diálogo igualitario que consiste en escuchar con respeto las opiniones de sus compañeros de clase, y esgrimir sus puntos de vista con argumentos puestos en común para la construcción colectiva del significado del texto leído.

Cada semana se disponen unas páginas del libro de 4 ò 5 páginas, los estudiantes deben expresar qué párrafo o línea del texto les atrajo la atención. Durante la tertulia, los estudiantes nombran un moderador que anotará el orden de los que participan. El maestro no “dicta clase”, participa de la tertulia en igualdad de condiciones, el maestro se sienta en círculo con los demás estudiantes.

La tertulia como espacio recreado tiene un gran valor para la comunidad educativa, es ese “*grano de arena que se introduce azarosamente en los engranajes de la máquina de la enseñanza*”. (Ranciere, 1987), en el sentido que no se trae un saber especializado y construido previamente por un maestro depositario del saber, de ese saber bancario criticado por Freire. La lectura del texto sirve como detonante para incitar en igualdad de condiciones, de inteligencia a inteligencia las interacciones dialógicas que posibilitan los caminos inciertos del conocimiento, un conocimiento que se dirige a todos incluyendo al maestro, un maestro que escucha, participa y aprende, porque ser maestro incluye la posibilidad de aprender, no hay posición de poder, no hay un disciplinamiento que subordine los cuerpos en formación. El ser maestro connota el sentido de disponibilidad hacia el aprendizaje, donde las explicaciones son transformadas en argumentos con sentido o se construyen conjuntamente en el camino.

En la tertulia tanto el estudiante como el maestro participan con la posibilidad de relacionar el texto leído directamente con sus vivencias personales. Los estudiantes pueden a partir de un argumento de un compañero, recrear un nuevo sentido colectivo del texto, se denomina

⁶ Se consideran estos textos “clásicos” de literatura como las mejores creaciones de la humanidad, y es más una excusa que facilita potenciar acercar a la construcción colectiva del saber a través de un ejercicio de pensamiento sin distinción de edad, género, cultura o capacidad a la cultura clásica universal y al conocimiento científico acumulado por la humanidad en su transitar por el mundo.

“réplicas”, réplicas que incitan a una sana polémica, el saber se recrea y se construye no a partir de un saber previo dispuesto por el maestro como figura que se erige a través de posiciones de poder; sino como un saber que naturalmente va recorriendo los caminos necesarios para que tengan sentido en la vida misma de los estudiantes.

La tertulia incita a una participación no mediada por aspectos evaluativos en términos de ganarse o perderse, ni se entregan trabajos escritos, y es pensado como un espacio de recreación por fuera del contenedor académico obligatorio que pide el Ministerio Educación Nacional, sin lugar concreto de partida ni espacio ideal de llegada. La tertulia irrumpe como un modo distinto de hacer pedagogía pues no se ancla a unos lineamientos curriculares nacionales en aras de desarrollar unas competencias según el grado de aprendizaje, aunque la dinámica de la misma tertulia puede desbordar con creces estas expectativas académicas, en el sentido que la tertulia incentiva el desarrollo de pensamiento crítico como herramienta necesaria para la vida. En pocas palabras, no hay un formato previo desde el cual se intercambia mercantilmente un saber por una nota académica, diría Rancière “...no se trata de atiborrar a los alumnos de conocimientos y hacer que repitan como loros... (Rancière, 1987: 17). La tertulia conduce por caminos inciertos, pero al mismo tiempo recrea un campo de posibilidades que toca lo esencial de la vida misma, donde las mentes pueden llegar a extraviarse, porque posibilita descubrir lo esencial de lo accesorio.

LA IGUALDAD PEDAGÓGICA Y LA CRISIS DEL ORDEN EXPLICADOR

Rancière pone en tela de juicio un saber que se expone como producto fabricado, como una descodificación que necesita ser explicada y dispuesta a las mentes ignorantes. Rancière esgrime el innecesario camino del orden explicador como fuente exclusiva del conocimiento, ese camino seriado y seguro que supone el nacimiento de una nueva inteligencia prestada por la explicación del maestro que es símbolo de progreso, siendo la misma inteligencia del maestro, la cual podrá replicar infinitamente en otro *ignorante*.

Greco (2007), define un maestro ignorante, no en el sentido peyorativo de la palabra, sino en el sentido de poseer una igualdad de cualquiera con cualquiera”, interponiendo su autoridad y obligando, por momentos, así sea con intermitencias, a hacer escuchar la palabra de quienes no la tienen. En la tertulia el maestro es consciente de no tener dominio exclusivo del conocimiento, esta posición del maestro se entiende desde la propuesta rancieriana como un maestro que tiene la capacidad de advertir que se aprende cuando se plantean condiciones de igualdad, es decir el acceso al conocimiento es una posibilidad laten-

te en el ser humano y para alcanzarlo no es necesario situar en un lugar de inferioridad al ser aprendiz. En este sentido Freiré (1997a), insiste en que *no es que el profesorado deje de enseñar, sino que también puede ser cuestionado, deja de ser el poseedor de la verdad absoluta.*

...proclamó que se puede enseñar lo que se ignora y que un padre de familia, pobre e ignorante, puede, si está emancipado, encargarse de la educación de sus hijos, sin el auxilio de ningún maestro explicador. Y señaló cuál era el medio para esta enseñanza universal: aprender cualquier cosa y relacionar todo el resto con ella, según este principio: todos los hombres tienen la misma inteligencia. (Rancière, 1987: 34)

Greco (2007) alerta que no se propone la desaparición del maestro, sustenta que *si la atadura a la inteligencia del maestro destruye la inteligencia del alumno, habría que prescindir del lugar del maestro; y si el alumno hace al maestro, es que éste no tiene existencia por sí mismo.* De esta manera, la maestría del maestro residiría en la habilidad de despertar la capacidad de emancipación del estudiante. En este sentido, Meirieu (1998), afirma que "se trata de la diferencia entre 'fabricar al otro' y 'darle nacimiento', esa compleja tarea de introducir al otro en la vida ayudándolo a construir su diferencia, a ejercer su libertad, aun cuando éstas lo alejen de quien sostuvo esta posibilidad, su maestro".

Rancière critica la necesidad de poner de relieve aquello de lo que adolece el estudiante, porque siempre falta algo, la secuencia del orden explicador crea esa dependencia en el aprendiz, el modelo explicador requiere de esa necesidad para no desaparecer la figura del maestro explicador, que intercambiaría una explicación frente aquello que se ignora. En este sentido, Gran parte de los enfoques pedagógicos se van a consolidar desde este paradigma, ubicando al alumno como un ser que debe ser modelado partiendo desde una ingenuidad a la cual debe derramársele un orden explicador de arriba hacia abajo hasta donde esa sustancia impregne. Rancière, advirtiendo que el maestro no debe agotarse por este camino siempre espinoso, el del orden explicatorio, plantea la imposibilidad de saberlo todo para alcanzar lo que se requiere aprender; el ejercicio de la enseñanza debería dirigirse al desarrollo del pensamiento crítico en oposición a un maestro explicador que presenta un recetario infalible y solucionador eliminando la posibilidad de aprender por sí mismo. Rancière plantea concretamente que todo el conocimiento del hombre se ha generado desde la necesidad y la búsqueda por entender el mundo, la búsqueda es el motor que acciona el aprendizaje porque aquel que busca, encuentra, aunque no encuentre nada que también es símbolo de saber, saber que no se sabe, pero con

la posibilidad potente que se puede acceder al conocimiento desde la ignorancia como condición que iguala al ser humano.

Quien enseña sin emancipar, embrutece. Y quien emancipa no tiene que preocuparse por lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, tal vez nada. Él sabrá que puede. (Rancière, 1987: 33)

El dilema de una mente superior que necesita otra inferior para ratificarse es un acto cotidiano de nuestra sociedad capitalista, es el móvil que se instala como creencia universal y que conlleva a la replicación de la escala social en la escuela, se inicia escalando desde el jardín escolar, osando alcanzar la cúspide a la cual se accede difícilmente por mérito propio, pues siempre se requerirá de una mano abrigadora para ascender el siguiente peldaño del escalón, cuando se pisa el siguiente peldaño la escalera se alarga, porque siempre emerge una ausencia, aquello que no tienes; emerge una nueva falencia que requerirá de una explicación, una novedosa instrucción, de una especialización o la maestría para escalar una vez más otro peldaño, pero una vez que se pisa no es suficiente, la ignorancia se vuelve a presentar con otro ropaje, y así sucesivamente. Pero diría Rancière toda esa movilidad es mera circunstancialidad pues todo ser humano no importando su posición social, está en igualdad de condiciones para emanciparse por sí mismo. En este sentido, la escuela debe convocar a la capacidad de pensar que se tiene por derecho propio, no a la réplica malvada de una sociedad donde se estimula el intercambio mercantil del saber por la explicación.

La pedagogía de la emancipación se trata de una tarea escolar que dinamiza los procesos de aprendizaje sin las explicaciones paso por paso, sin la comodidad de la mano que conduce aplaciblemente y elimina el derecho de pensar por sí mismo impidiendo que el otro haga su propio camino. Dice Greco:

El maestro ignorante enseña sin explicaciones, sin indicaciones sobre las palabras que el alumno deberá decir ni el lugar en que deben ser colocadas, sin el despliegue de la inteligencia del maestro, pero con insistencia en la necesidad de que el alumno realice su trabajo intelectual, que no descanse perezosamente en la inteligencia del maestro sino que otorgue a su propia inteligencia toda las posibilidades de desplegarse... (Greco, 2007)

Y los niños de hoy, cuando aprenden, viven demasiado los saberes como una forma de sumisión frente al adulto. Para un niño aprender a leer no debería ser someterse a la inten-

ción de un adulto, sino acceder a una libertad, acceder a la lectura que le permite liberarse de la palabra de aquellos que le hablan constantemente. Tampoco acceder a la escritura es solo aprender reglas o reproducir modelos, ya que descubrir y acceder a una herramienta de comunicación que es rigurosa permite expresarse y también desarrollar mejor el pensamiento. (Meirieu, 2013)

Con la tertulia se intenta emancipar al estudiante, devolver su propio poder, su palabra, donarle un tiempo distinto que le permitirá un aprendizaje necesario para la vida. La tertulia es un espacio que permite construir un espacio igualitario que emancipa al estudiante liberándolo del orden explicador diría Rancière permitiéndole acceder al círculo de la potencia, recibir su propia iluminación, no ocupar su lugar como alumno - ser sin luz - aturdiendo su propia inteligencia

La experiencia le pareció suficiente para iluminarlo: se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se lo obliga a usar su propia inteligencia". (Rancière, 1987:23)

CONCLUSIÓN

El lugar desencantado de la escuela replica una sociedad en crisis que *manufactura un producto social* al servicio de un capitalismo rampante. Por tanto, este lugar atiende al diseño de un formato previo determinado que reafirma el dispositivo ideológico de la maquinaria. Se plantea un reto, dinamizar un paréntesis social que plantea otro tiempo, otro lugar destinado para el ocio, un espacio libre de afirmar las competencias al servicio de la producción. No es nada novedoso, es un recordar, un tener conciencia de la violencia simbólica que se padece en la escuela. Es un batallar pacífico desde el aula que enfrenta la bestia de un poder arbitrario. Es simplemente el sueño de poder cambiar el mundo en el aula, que devuelva la esperanza, que genere la posibilidad de la autonomía, que emancipe al pueblo. El lugar pedagógico generado en la Tertulia Dialógica Literaria, es esa rebeldía, es esa posibilidad. Sin embargo, como no hay tentativa sin mácula puede ser cualquier otro intento. Lo verdaderamente necesario es que sea ese "grano de arena que se introduce azarosamente en los engranajes de la máquina de la enseñanza". (Ranciere, 1987). A la vez es un homenaje a miles de maestros-arquitectos que construyen lugar pedagógico en la escuela recreando ese tiempo-espacio emancipador.

BIBLIOGRAFÍA

- Dubet, F. 2006 *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad* (Madrid: Gedisa).
- Palacios, J. 1978 *La cuestión escolar críticas y alternativas* (Barcelona: Laia).
- Althusser, L. 1970 “Ideología y aparatos ideológicos de Estado, Freud y Lacan” en *La Pensée*. Recuperado en: www.philosophia.cl
- Benner, D. 1990 “Las Teorías de la formación-introducción histórico sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógico” *Revista de Educación* (España) N° 292, pp: 7-36.
- Bolívar, A. 2005 “Equidad Educativa y Teorías de la justicia” en *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (España) N°3(2).
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. 1979 *La reproducción* (Mexico: Siglo XXI).
- Connell, R.W. 1997 *Escuelas y justicia social* (Madrid: Morata).
- Dubet, F. 2011 *Repensar la justicia social* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Freire, P. 1997 *A la sombra de este árbol* (Madrid/Barcelona: Siglo XXI).
- Greco, M. 2012. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX (Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires).
- Greco, M. 2007 *La autoridad (pedagógica) en cuestión* (Rosario: Homo Sapiens).
- Hunter, I. 1988 *Repensar la Escuela* (Barcelona: Ediciones Pomares/Corredor).
- Madrid Zan, A. 2012. “Filosofía, educación y emancipación. La lección de Jacques Rancière” en *La Cañada* N°3, pp. 125-136
- Masschelein, M. y Simons, M. 2011 “El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia” en *Education, Culture and Society*.
- Masschelein, M y Simons, M. 2014 *In defense of the school* (Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers).
- Meirieu, P. 2003 *Frankenstein, Educador. Barcelona: Segunda reimpresión: diciembre- 2003* (Barcelona: Alertes).

- Meirieu, P. 2013 “Opción de educar y la responsabilidad pedagógica”. Conferencia dictada en Ministerio de Educación de Argentina.
- Nieto Almaraz, R. A. 2014 “Reproducción: la relación existente entre escuela y desigualdad social”. Recuperado en: <https://sociologos.com/2014/10/21/reproduccion-la-relacion-existente-entre-escuela-y-desigualdad-social/>
- Rancière, J. 1988 *Jacques Ecole, production, égalité* (Edilig: Fondation Diderot). Recuperado en: <http://horlieu-editions.com/textes-en-ligne/politique/Rancière-ecole-production-galite>.
- Rancière, J. 1987 *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual* (Buenos Aires: Ediciones el Zorzal).
- Rancière, J. 1996 *El desacuerdo política y filosofía* (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión).

TENSIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA EN COLOMBIA

LOS RETOS QUE SUBYACEN A LA CONSTRUCCIÓN DE PLANES DE ESTUDIO DESDE UNA PERSPECTIVA LATINOAMERICANA

Esther Gutiérrez Mora*

El proceso de consolidación de la Sociología como campo de conocimiento en Colombia ha permitido reconocer que son diversos los agentes e intereses que han intervenido en la definición de los contenidos considerados legítimos para la formación de las y los Sociólogos. Es así como, en el camino transitado desde finales de la década de los cincuenta por las instituciones de educación superior que ofertan el programa de Sociología en Bogotá, el currículo ha evidenciado su potencia como un dispositivo de poder que orienta y naturaliza las perspectivas y objetos definidos como pertinentes y válidos para la enseñanza y transmisión del “saber-hacer” sociológico.

* Socióloga de la Universidad Santo Tomás, Colombia; Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación UNLP. Actualmente es Docente de la Maestría en Paz, desarrollo y ciudadanía, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO; es investigadora del proyecto *“Miradas a la construcción y a la deconstrucción de los imaginarios y de las prácticas culturales dualistas de la realidad en la cultura patriarcal”* (2018-2016). Fue integrante del equipo de la Unidad de Desarrollo Curricular y formación Docente de la Universidad Santo Tomás, donde llevó acabo el acompañamiento y asesoría a programas para la gestión curricular. Es investigadora externa del proyecto “Metaevaluación del desempeño docente institucional”, liderado por esta institución y la Facultad de Estadística. Estuvo vinculada como Docente de la Facultad de Sociología Universidad Santo Tomás durante los años 2013 a 2015. Correo: esrural@gmail.com

En Colombia han sido varios los/las investigadores/as preocupados/as por documentar el proceso de institucionalización de la Sociología como profesión, entre ellos Fernando Uricoechea (1980) y su texto *¿Qué pasa con las Ciencias Sociales en Colombia?*; Gonzalo Cataño (1997) con *“La Sociología en Colombia. Balance Crítico”*; Gabriel Restrepo (2002) y el texto *“Peregrinación en pos de Omega”*; Gabriel Restrepo y Olga Restrepo (1997) con *Balance de 30 años de historia*; Guillermo Páez (1997) y el texto *“Estado del arte de los programas de Sociología en las Universidades privadas de Santa Fe de Bogotá”*; Pedro Quintín Quílez (2005), con *La Sociología en Colombia: Balance y perspectivas*; éstos han centrado su mirada en el análisis de la trayectoria histórica de la profesión en Colombia y algunos de manera particular en la ciudad de Bogotá.

Es importante agregar que, en este contexto local y nacional, poco se ha profundizado en lo que Pierre Bourdieu denominó la *“historia social”* del campo (Bourdieu, 2002) es decir, el conjunto de creencias que se consolidaron a lo largo del tiempo y establecieron las reglas de juego que naturalizaron de manera eficiente sus dinámicas de funcionamiento actual: los intereses, objetos de sus luchas, las formas de entender y ejercer la Sociología.

Una vez conocidas las condiciones históricas y sociales que hacen posible la existencia de un campo intelectual –una vez definidos, al mismo tiempo, los límites de validez de un estudio de un estado de este campo–, este estudio adquiere entonces todo su sentido, porque puede captar *“en acto”* la totalidad concreta de las relaciones que integran el campo intelectual como sistema (Bourdieu, 2002: 17).

En dicho proceso de legitimación, el campo de la didáctica y el currículo se presentan como claves en la comprensión de aquello que debe enseñarse, la forma en que debe enseñarse y la definición de los agentes llamados a transmitir el conocimiento considerado legítimo. Algunos de estos aspectos se concretan en *Planes y programas de estudio* y por ello representan una fuente importante para la comprensión de las y los Sociólogos que quieren ser formados, el reconocimiento de las perspectivas que se muestran dominantes en este proceso de reproducción del saber, las tensiones y rupturas que se han dado entorno a los contenidos que circulan como determinantes y pertinentes en dicha formación. En línea con lo anterior, resulta fundamental preguntarse también cuál es lugar que ocupan otras epistemologías (situadas) para avanzar en el posicionamiento y circulación de una Sociología nacional o latinoamericana.

Así, el presente artículo se aproxima a las tensiones y tránsitos que se dieron en torno al diseño de planes de estudio de los programas de pregrado en Sociología en Bogotá hasta el año 2008, con el propósito de reconocer el lugar que ocuparon otras epistemes (situadas) en la formación de las y los sociólogos colombianos.

Ahora bien, el corte de tiempo establecido (2008) responde a la información acopiada en dos investigaciones realizadas en los años 2004 y 2008 producto de las tesis de Pre-grado y Maestría¹. En estas, a partir de un estudio comparado de los planes de estudio de cuatro Universidades que ofertan el programa de Sociología en Bogotá, se identifican algunas de las apuestas que dieron forma a los programas académicos de la época y evidencian la eficiencia del currículo en la elección de temas de tesis de grado de sus estudiantes.

Con lo anterior como antecedente, el presente artículo se estructura en tres momentos: el primero está dedicado a situar la relación entre el Campo de la Sociología, la Didáctica y el Currículo para entender su papel en la definición de lo decible y lo enseñable; el segundo aborda a manera de síntesis algunos elementos que dan cuenta de la “historia social del Campo Sociológico”, centrando la atención en la experiencia de la Universidad Nacional como apuesta fundacional; finalmente se enuncia algunas conclusiones relacionadas con la pertinencia de poner sobre la mesa el lugar que ocupa el pensamiento social latinoamericano y la producción sociológica en la región, no sólo como un imperativo disciplinar sino también pedagógico.

CAMPO SOCIOLOGICO, DIDÁCTICA Y CURRÍCULO: SU RELACIÓN INTRÍNSECA

Las discusiones sobre la enseñanza y la producción de conocimiento en América Latina invitan a problematizar y repensar contenidos, perspectivas, contextos, lenguajes, entre otros elementos que son propios de la labor pedagógica.

Es amplia la comunidad académica que ha reflexionado sobre la importancia de posicionar en los espacios de formación académica, un pensamiento crítico desde el cual sea posible construir una historia distinta a la presente (desde Paulo Freire, hasta las perspectivas críticas y poscríticas contemporáneas sobre educación con Boaventura de Sousa Santos, Tomas Tadeu da Silva, Alicia de Alba, Estela Quintar, entre otros), máxime cuando los retos del contexto educativo actual nos

1 Tesis de pre-grado: “Estructura y propiedades del Campo Sociológico: Un estudio de caso desde las posiciones definidas por las instancias universitarias: Universidades Nacional, Javeriana y Santo Tomas de Bogotá”, 2004. Tesis de Maestría: “Campo Sociológico: Instituciones de reproducción y construcción de las herencias intelectuales: Estudio de caso, Universidades Santo Tomás, Nacional y Cooperativa de Colombia”, 2008.

confrontan con el imperativo de transformar imaginarios culturales y formas de transmitir el saber que se han reproducido durante décadas. A este respecto, retomo la reflexión realizada en el marco del Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (en adelante PRATEC) sobre el diseño curricular peruano:

El Diseño Curricular Nacional proyecta una imagen antropocéntrica de la vida y aún más, la de un mundo máquina que para entenderla deben ser promovidas facultades como la razón y procedimientos como la lógica antes que las emociones y los sentimientos pues éstos impiden una mirada crítica y un conocimiento cierto y verdadero (PRATEC, 2009: 7).

El diseño curricular entonces, expresado en planes y programas de estudio, se constituye en un dispositivo importante de poder desde donde se establece qué conocimiento debe ser enseñado; como lo plantea Tomaz Tadeu Da Silva (1999: 5) “las teorías del currículo, habiendo decidido qué conocimientos deben ser seleccionados, buscan justificar por qué esos conocimientos y no otros deben ser seleccionados” .

En esa misma línea, “la pregunta por el qué debe transmitirse, nunca está separada por el cómo deben ser las personas, o qué es lo que ellos y ellas deberían ser” (Da Silva, 1999: 4). Este enunciado contribuye a comprender la importancia de reconocer la estructura y trayectoria del currículo sociológico, para abrir preguntas que orienten el trabajo entorno a los retos y dificultades que enfrentarían el diseño de planes de estudio desde una perspectiva situada.

Por lo anterior, la correlación entre campo sociológico, didáctica y currículo permite problematizar el lugar que ocupa el pensamiento Latinoamericano en los procesos de formación de las y los Sociólogos, pues supone interpelarse *sobre la enseñanza* (qué y para qué se enseña) y las prácticas que subyacen a la misma (cómo se transmite, quién lo transmite y a quién va dirigido el conocimiento).

Asimismo, el análisis de las formas de enseñanza legitimadas históricamente para definir las y los Sociólogos que deben ser formados, pasa no sólo por el reconocimiento de la “historia social del campo sociológico”, sus agentes y apuestas, sino también por una problematización entorno al currículo, dispositivo que expresa las luchas de poder que subyacen al mismo y las cuales se concretan en los planes y programas de estudio. A este respecto Goodson plantea,

La incorporación de asignaturas a la enseñanza no consiste en una decisión imparcial, racional sobre lo que se juzga de interés para los alumnos. Es un acto político concebido de modo

mucho más amplio en el que todos los grupos de interés, tal como debe ser dentro de una democracia, tienen la palabra; pero es un error considerarlo un ejercicio objetivo y racional. Es un ejercicio eminentemente político. (Goodson, citado por Arias, 2014: 135-136).

Reconocer la apuesta de formación que subyace a este ejercicio político, resulta fundamental para entender el lugar que ocupan otras epistemologías dentro de los objetivos de formación que soportan los programas. En este proceso, la democracia mencionada por Goodman en la cita anterior resulta “relativa”, pues la definición final no sólo de lo que circula, sino de los tiempos dedicados para ello (tiempo de trabajo en el aula y tiempo de trabajo independiente), resultan ser decisiones tomadas atendiendo a criterios como, lo considerado “saber científico”, o la trayectoria, reconocimiento y legitimidad de los agentes que tienen a cargo una u otra asignatura (en la mayoría de los casos se corresponden con aquellas de tipo teórico).

Para pedagogos Latinoamericanos como Alicia de Alba (1998: 3), el currículo cumple una función social no sólo en términos de transmisión y reproducción cultural, social, política e ideológica, sino también como forma de resistencia y lucha social (p. 3). de ahí que se constituya en un imperativo la preocupación entorno al carácter político-social del currículo. Este último entendido por Marta Souto como,

(...) una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse o resistirse a tal dominación o hegemonía (Souto, 1998: 3).

Esta comprensión del currículo, se articula de manera coherente con la aproximación que hace Pierre Bourdieu (2000: 12) al concepto de Campo Científico, definido como “el lugar de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica, esta última considerada como la capacidad de hablar e intervenir legítimamente en materia de ciencia”. Pero ¿qué es lo que se considera científico?, allí se encuentra el debate en torno al conocimiento que circula en los programas de formación en sociología, con un peso particular en las dimensiones teóricas o metodológicas, y por ende, en el posicionamiento de unas perspectivas consideradas más relevantes en tanto fortalecen o legitiman el *habitus* de las y los sociólogos que deben

ser formados. A este respecto y en sintonía con la Didáctica no parametral (o pedagogía de la potenciación), Estela Quintar plantea:

Vivimos en la ilusión de que si enseñamos teoría, estamos enseñando el mundo, pero el mundo no es teoría, el mundo es una articulación de significaciones y de diálogos con sujetos, con realidades (Quintar, 2008: 46).

La ilusión que se construye entorno al carácter científico de la dimensión teórica en la enseñanza, no sólo plantea el problema de continuar perpetuando los falsos opuestos teoría-praxis, razón-materia, sino también debe interpelarnos frente a la necesidad de otorgar un lugar significativo a reflexiones que nos localizan, que tienden puentes, que reconocen el valor *sine qua non* de la integralidad del conocimiento en un contexto específico, en este caso, el Latinoamericano. Conviene señalar que al apelar por la importancia de una formación que posibilite recuperar otras memorias y discursos, “no se niega el valor de lo universal, más bien, se trata de recuperar la especificidad histórica” (Quintar, 2008: 29).

A este debate “teoría-praxis”, “local-global”, subyace una pregunta entorno a ¿cuál es el principio que rige la lógica de las prácticas sociales y su reproducción en el espacio universitario?, desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, la respuesta se centra en el concepto de *habitus*, entendido como “un sistema de disposiciones durables, estructuras interiorizadas de pensamiento, percepción y acción, que organizan el pensamiento y las prácticas; están incorporadas al agente social, de modo tal que éste no percibe su arbitrariedad” (Bourdieu, 1998: 14). Este sistema de disposiciones que configura el *habitus*, se puede reconocer también en lo que Quintar (2008: 26) identifica como una “geopolítica en el tráfico de la información que instala cosmovisiones y crea realidades que son perfectamente asimiladas por el sistema educativo y éste le otorga valor de verdad”

Ahora, el conocimiento que circula y se acrecienta, es denominado por Bourdieu como “capital simbólico” aquella posesión material que se expresa en otros tipos de capitales que puede poseer el ser humano diferente al económico, para el caso de este análisis, corresponde el “capital educativo” y tiene su expresión en los contenidos y discursos que circulan en el espacio universitario y fortalecen el sistema de disposiciones o *habitus* que organizan el pensamiento y las prácticas.

El *habitus* entonces, a través de los capitales que posee y continúan adquiriendo los agentes que integran el campo y sus recién llegados, “programa el consumo de los individuos, las clases, aquello que van a sentir como necesario (gustos, elecciones, tendencias)” (Canclini,

1990: 27), de ahí que la arbitrariedad no sea percibida, pues al ser parte de esa geopolítica del conocimiento que se instala como verdad, opera a través de mecanismos sutiles, silenciosos, naturalizados. Dentro de dichos mecanismos se encuentran los planes y programas de estudio.

El sistema educativo sigue actuando con programas disciplinares, con explicaciones de mundo que no responden a este mundo en América Latina y se hace como si no pasara nada ¿realmente no pasa nada?, seguimos trabajando con una escuela que se desconecta, se deshistoriza, haciéndose y haciéndonos parte de una lógica instrumental (Quintar, 2008: 27)

Recuperar la historicidad se traduce a su vez en una invitación a recuperar la importancia de reconstruir la “historia social del campo” y con ello, reconocer el orden teórico, metodológico, político o económico, desde cual se privilegió o legitimó una forma particular de leer el contexto, de abordar el objeto (objetos) de la Sociología en Colombia. De ahí que el siguiente apartado recupere a manera de síntesis, algunos de los aspectos que fueron relevantes en esa configuración primigenia del campo Sociológico en el espacio universitario (los *habitus* de algunos de sus agentes fundacionales y las luchas que se dieron entorno al monopolio del orden de entrada que permitiría abordar con legitimidad los problemas considerados de pertinencia sociológica). El Departamento de Sociología de la Universidad Nacional será el foco de análisis en el presente artículo, teniendo en cuenta que representa la apuesta fundacional del programa de Sociología y cuenta con una trayectoria que fue determinante para la puesta en escena de otros agentes institucionales.

AGENTES FUNDACIONALES Y SUS APORTES A LA CONSOLIDACIÓN DE LA HISTORIA SOCIAL DEL CAMPO

Como se mencionó al inicio del texto, la historia social del campo representa para Pierre Bourdieu (2004) el conjunto de creencias que se consolidaron a lo largo del tiempo y establecieron las reglas de juego que naturalizaron de manera eficiente sus dinámicas de funcionamiento actual: las posiciones dominantes, los intereses, objetos de sus luchas, los discursos, entre otros, que no son ajenos al contexto histórico nacional y global.

Así, el ascenso de Estados Unidos como potencia hegemónica mundial y el clima de tensión política resultado de la Guerra Fría, trae como consecuencia la transformación del quehacer no solo de la Sociología a nivel mundial, sino de las Ciencias Sociales en general. La inversión en tecnología y crecimiento económico de los países indus-

trializados se convierte en justificación para la realización de investigaciones en torno a la modernización y el desarrollo de América Latina.

La puesta en escena en 1949 de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), le da impulso a la ola desarrollista desatada a finales de la década de los cincuenta y posterior al triunfo de la Revolución Cubana (Guevara, 1980: 178). Asimismo, la denominada Alianza para el Progreso promovida por Estados Unidos, alimentó la polémica sobre las posibilidades de una democratización política y social, inducida desde el exterior y abalada por una élite industrial nacional, que veía en “el cambio” un único y eficiente agente de desarrollo (Gutiérrez, 2004: 32). A esto se suma la llegada de la “Misión de Economía y Humanismo” o Misión Le Bret, traída al país por el gobierno nacional para el estudio de las condiciones de desarrollo en Colombia, ésta hacía parte del Instituto de Economía y Humanismo de Francia, creado por el Padre Louis Joseph Le Bret, quien como Sociólogo planteó la necesidad de crear facultades de Sociología para la realización de investigaciones sobre el tema del desarrollo Colombiano (Gutiérrez, 2004: 32).

Este contexto no sólo posibilitó el surgimiento de la Sociología como profesión en Colombia, sino también incidió de manera importante en la definición del objeto de la Sociología en su momento: “el análisis, interpretación y resolución de las problemáticas sociales que tienen como eje el progreso en sí mismo, el bienestar y mejora de las condiciones materiales de existencia de las personas” (Gutiérrez, 2004: 92). Las Facultades de Sociología surgen apalancadas en su mayoría por las Facultades de Economía y Derecho, razón por la cual no sólo logran intervenir en la definición de su objeto de estudio, sino también establecen el orden de entrada legítimo para su abordaje durante los primeros años de institucionalización.

El Departamento de Sociología de la Universidad Nacional, representa la apuesta fundacional del campo Sociológico en el país, su proceso de institucionalización permite reconocer diferentes trayectos, tensiones y luchas por la definición de un *habitus* particular. Así, el siguiente esquema recoge a manera de síntesis los trayectos de los ordenes teórico y metodológico que mediaron en la disputa por la definición de las reglas de funcionamiento del campo en el espacio universitario y de la enseñanza hasta el año 2008². Estos serán presentados de manera más detallada a lo largo de este apartado.

² La investigación base de este análisis: “*Campo Sociológico: Instituciones de reproducción y construcción de las herencias intelectuales: Estudio de caso, Universidades Santo Tomás, Nacional y Cooperativa de Colombia*”, tiene como corte de tiempo el año 2008, por tanto, los aspectos que hayan sido objeto de conservación o cambio después de esta fecha son parte de una investigación que se adelanta en la actualidad.

Universidad Nacional de Colombia



Fuente: Elaboración propia. Datos históricos tomados de "Campo Sociológico: Instituciones de reproducción y construcción de las herencias intelectuales: Estudio de caso, Universidades Santo Tomás, Nacional y Cooperativa de Colombia", Gutiérrez, 2008.

Los agentes fundacionales, Orlando Fals Borda y Camilo Torres Restrepo dan apertura al programa de Sociología en la Universidad Nacional de Colombia en el marco de una propuesta académica que emerge de acuerdo con los lineamientos propios de la Sociología norteamericana, esta última, que se regía por los modelos de orientación de la Sociología sistemática. Desde allí "la Sociología no sólo fue entendida sino también proyectada como una ciencia objetiva y positiva, sometida a la contrastación empírica, susceptible de formular leyes respecto de la sociedad" (UN, 2003: 6). En coherencia con lo anterior, el área de las metodologías contó con el mayor peso y volumen dentro del espectro de saberes puestos en circulación en el plan de estudios durante su etapa inicial.

El auge de la escuela Norteamericana y la perspectiva estructural-funcionalista, contribuyó a que desde la academia se diera prelación al uso de técnicas para la investigación social, no obstante, esto será controvertido eventualmente por un grupo de académicos, quienes plantearon la confusión evidente entre la noción de técnica y metodología, igualmente, "se cuestionará el que la enseñanza de la metodología eluda toda referencia al problema lógico y epistemológico, sin los cuales se hace imposible entender y ubicarse adecuadamente en el terreno científico" (UN, 2003: 7).

Como se ha mencionado a lo largo del documento, no sólo el contexto sociohistórico constituye un factor determinante en la configuración de los *habitus* de los agentes que participaron en la estructuración del campo, también lo son sus intereses formativos y académicos. Por ello resulta importante hacer mención de los mismos, en tanto representan un dispositivo que logra mediar de manera eficiente en las tomas de posición de los agentes fundacionales.

Orlando Fals Borda adquiere su formación en Literatura en la Universidad de Dubuque y realiza estudios de Maestría y Doctorado en Sociología en las Universidades de Minnesota y la Florida, Estados Unidos. Su preocupación por la proletarización rural y urbana del campesinado, fue alimentada por las investigaciones realizadas por algunos Economistas Colombianos, entre ellos Luis Ospina Vásquez y Antonio García Nossa. Asimismo, su admiración por el investigador Norteamericano Lynn Smith, contribuye a que defina la rama de la Sociología en la cual van a ser recurrentes sus luchas y apuestas como agente del campo: La Sociología rural (Gutiérrez, 2008: 60-61).

De otra parte, Camilo Torres Restrepo recibe su formación académica en la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional y su formación como Sociólogo en la Universidad Católica de Lovaina. El contexto de la teología de la liberación va a ser central en la postura crítica que asumiría frente al escenario de desigualdad e injusticia social latentes en el país. Su paso por el Departamento de Sociología no fue largo, debido a que pierde la vida en combate tras vincularse como militante del ELN (Ejército de Liberación Nacional). Su legado dejó en el ambiente de la enseñanza, la importancia de pensarse no sólo la problemática nacional colombiana, también la autonomía y la construcción de un pensamiento crítico Latinoamericano (Gutiérrez, 2008: 62).

Así, las experiencias académicas y personales que atravesaron a Fals Borda y Torres Restrepo, le dan un sello distintivo al plan de estudios fundacional. La fuerza de la investigación empírica, el enfoque hacia el aprendizaje de las técnicas de investigación, generan las primeras tensiones que experimenta el campo: la subordinación de la teoría frente a la dominancia de lo metodológico y práctico.

Los años sesenta estuvieron permeados por el inicio de la acción social en el Estado y en la comunidad, pero recusada por la suspicacia del Gobierno tras la muerte de Camilo Torres y fracturada por el paso de una concepción estructural-funcional o empírica a una sistémica, ante todo regida por la aparición del marxismo académico dentro de un estatuto político,

el Frente Nacional, poco flexible ante actitudes contestatarias.
(Cataño, 1997: 47)

EL ORDEN DE ENTRADA EN DISPUTA Y LOS HEREDEROS DE LA FORMACIÓN

Como se mencionó en líneas previas, el imperialismo norteamericano también suma a este contexto de resistencia y lucha a la investigación de corte empirista, pues se cuestionó el papel de las y los Sociólogos que participaron en el desarrollo de estudios que facilitaron las tomas de Estado e intervenciones de países como Brasil, Santo Domingo y Chile (González, 1978). Esto se traduce en un distanciamiento importante a cualquier apoyo económico proveniente de Estados Unidos tanto para apalancar estudios posgraduales de docentes, como para respaldar la fuerza del enfoque empírico en la formación de las y los Sociólogos.

En 1969, docentes vinculados al Departamento de Sociología, provenientes de la Escuela Normal Superior, cuestionaron no sólo la dominancia de esta perspectiva empirista y subordinada (en algunos casos) a los intereses de la llamada potencia mundial, sino también consideraron que el abordaje de la teoría Sociológica se había quedado en el reduccionismo de los manuales y cátedras introductorias, por ello, plantearon la urgencia de incorporar tendencias y posturas de vanguardia que permitieran la lectura y estudio directo de las obras de los autores.

Son entonces el Historiador Darío Mesa y el Geógrafo Ernesto Guhl, quienes congregan a un grupo de docentes nacionales y extranjeros (el Jurista Eduardo Umaña, la Antropóloga Virginia Gutiérrez de Pineda, los Antropólogos Carlos Escalante, Milcíades Chávez, Segundo Bernal, Juan Friede y Roberto Pineda), con el propósito de posicionar nuevos conocimientos y formas de transmisión del saber, especialmente de tipo teórico (Gutiérrez, 2008: 67).

La estructura del Plan de estudios propuesto para 1969, reflejó el peso otorgado a los fundamentos epistemológicos de la ciencia general y aquellos considerados específicos de la Sociología. El programa también le da una reorientación a la metodología, pues se busca una mayor articulación con los conceptos y estructuras teóricas del pensamiento mundial. Otro aspecto destacable en el análisis de esta propuesta, fue el distanciamiento que estableció con vinculaciones de tipo político, aspecto que quedó reflejado en documentos institucionales,

Es natural que el plano de la Ciencia no ha de verse interferido por el de la política; y el Departamento tendrá que esforzarse en todo momento por evitar la confusión conceptual y metodológica de esos dos factores. La formación científica de nuestros

Sociólogos, realizada por las normas más exigentes del pensamiento mundial ha de prevenirlos contra las ingenuidades en el análisis político y, además contra la tendencia a subsistir en el estudio de los valores por juicios de valor (UN, 1979: 23).

Como lo registra Gutiérrez (2008), en 1970 el Departamento de Sociología de la Universidad Nacional realiza algunas modificaciones no sustanciales, pero importantes en términos de los diálogos y cercanías que establece el programa con diferentes disciplinas y áreas de conocimiento. Ejemplo de ello, para la época se toma la decisión de suprimir la cátedra Psicología Social, pues se consideró que los temas propios de esta materia se desprendían de las teorías psicológicas y era allí donde debían estudiarse; de otra parte, se incluye la Demografía por considerársela cercana a la Sociología.

Asimismo, Restrepo (2008: 40) rescata la forma en que para la época “se incorporan nuevas corrientes de pensamiento, ante todo derivadas del estructuralismo francés (Foucault, Bourdieu), nuevas tendencias pedagógicas (Bernstein), de la neoilustración alemana (Habermas) y de nuevos movimientos historiográficos conocidos en Colombia como Nueva Historia, pero también se caracterizan por la emergencia de la Investigación acción participativa” .

En 1975 los primeros agentes receptores de la formación de Fals Borda y Darío Mesa, se vinculan como Docentes al Departamento de Sociología de la Universidad Nacional, entre ellos Gabriel Restrepo, German Mesa, Olga Bermúdez y Alfonso Piza. Algunos de ellos fueron discípulos y herederos de una formación que reprodujeron, resultado de una apuesta sutil e inconsciente en la que se definió lo que era indiscutible y debía circular en el espacio de la enseñanza de las y los Sociólogos de la época. Sobre este reconocimiento y consagración de los agentes fundacionales, recupero a Mario Méndez quien tras el fallecimiento del Dr. Darío Mesa, dedicó una columna en el periódico de circulación nacional *El Espectador*, donde resaltó:

Para muchos resultaba intimidante su atildada personalidad, factor que no facilitaba el establecimiento de diálogos que pasaran de lo necesario, pero en cambio sus clases se constituían en rica oportunidad para exprimirle algo del caudal que cultivó sin desmayo desde sus días de formación en la Normal Superior en Bogotá, antes de viajar a nutrirse de Marx, de Hegel, de Max Weber, cuya materia cursábamos en dos semestres. Era distante el profesor Mesa e impactaba su perfil de un Sócrates criollo que apreciaba la calidad de sus pupilos destacados. Cerca de su corazón y su cerebro estuvieron desde temprano

algunos alumnos de mi curso, uno de ellos luego rector de la Universidad Nacional y dos a la cabeza de la Pedagógica, que con otros más sabrían proyectarse con brillo en su desempeño profesional. (Méndez, 2016).

Alfonso Piza, destacado docente del Departamento, se constituyó en uno de los discípulos y herederos más importantes de la formación de Darío Mesa; durante un largo periodo de tiempo tuvo a cargo las cátedras correspondientes a teoría sociológica, principalmente las de Max Weber y Talcott Parsons. Su trayectoria le permitió consagrarse como autoridad en el área de teoría sociológica, cuestión que se refleja en algunas de sus producciones académicas: *El concepto de carisma, Enseñanza de Max Weber, Ensayos sobre Teoría Sociológica (Durkheim, Weber, Marx)*, entre otras.

La trayectoria de los “herederos” del plan de estudios fundacional, así como la formación posgradual que recibieron en países como Chile, España y Francia, contribuyó a que en 1978 se generara una propuesta de ajuste a la denominación de algunas asignaturas: “Cálculo I” se sustituye por “Matemáticas básicas”; se cambia “Historia moderna y contemporánea” por “Estructura de la sociedad moderna”; se incluye el curso de “Problemas Sociales Colombianos” y se añade “Sociología Política” al grupo de las denominadas Sociologías Especiales (Pérez y Piza, 1994: 7. Citado por Gutiérrez, 2008: 73).

El programa de pre-grado en Sociología en la Universidad Nacional no presentó modificaciones significativas hasta el año 2008, excepto en 1993 y 2004 donde se incorporaron cursos electivos que abordaban temáticas como “Género”, “Cultura y medio ambiente”, “Organizaciones, industria y trabajo”, “Movimientos sociales”, “Sociología de las Religiones”, entre otras lideradas por las y los Sociólogos que llevaron a cabo estudios posgraduales en el exterior. Entre ellos, Miguel Ángel Beltrán, Luz Gabriela Arango, William Mauricio Beltrán.

Pese a los cambios que se incorporaron de manera sutil como elementos “al margen” de la estructura dominante del plan de estudios y como citan Beltrán y Torres (2015),

La columna vertebral de este programa eran las teorías sociológicas, en particular el estudio de autores clásicos. Eran obligatorios: un curso de Durkheim, dos cursos de Weber, dos cursos de Marx, un curso de Parsons y, en algún momento, un curso de Merton; esto sin contar los cursos dedicados a Kant y Hegel (filósofos que se consideraban indispensables para comprender a los autores ya mencionados). Si bien se impartían cursos de metodología y técnicas de investigación

(métodos cualitativos y cuantitativos, indicadores sociales y técnicas etnográficas, entre otros), estos no eran tan valorados como los cursos de teoría sociológica, ni por los docentes, ni por los estudiantes (que también se sumergían y asimilaban esta expectativa academicista) (Castellanos y Restrepo, 2002: 200, citados por Beltrán y Torres, 2015: 145-146).

Con lo anterior, puede anotarse que el orden de entrada considerado legítimo para abordar los objetos propios de la disciplina Sociológica desde el año 1969 hasta el año 2008, fue la teoría europea y anglosajona. Si bien la estructura de capitales que circuló en los diferentes planes de estudio de la Universidad Nacional era diversa y posibilitaba el encuentro de diferentes voces, el peso en términos de tiempo y reconocimiento lo tuvieron los espacios académicos (asignaturas) dedicados al estudio de los clásicos y de manera progresiva los contemporáneos.

Esta trayectoria preparó el camino para la creación y posicionamiento de la “Maestría en Sociología” (1986), una apuesta que, de manera simbólica, se convertiría en un mecanismo adicional para garantizar la reproducción, consagración y reconocimiento de los discursos, o como diría Bourdieu, de las creencias incuestionables e indiscutibles que se plantearon como reglas constitutivas para el funcionamiento del campo en este espacio universitario.

Sin embargo y pese a la dominancia del discurso desde donde legitimó lo pensable y decible en Sociología, la titulación posgradual de docentes en áreas interdisciplinarias, así como la creación en el año 2004 de la Maestría en Estudios Culturales, constituyeron elementos de ruptura que han planteado nuevas condiciones para el debate sobre el “saber-hacer” y el “saber-transmitir” el conocimiento Sociológico.

Asimismo, los herederos de la formación en este espacio universitario darán un giro particular a la historia social del campo de la enseñanza de la Sociología, pues el esquema tradicional empieza a requerir revisiones y análisis que posibiliten aterrizar y situar el conocimiento. A este respecto el estudio de Beltrán y Torres con egresados en el año 2013 plantea,

(...) algunos entrevistados manifestaron que el plan de estudios no solo privilegia la teoría, sino que ofrece una débil articulación entre los aspectos teóricos, metodológicos y problemáticos. Por ejemplo, señalan que la forma en que se enseñan tanto las teorías como los métodos de investigación no intenta construir puentes con las problemáticas sociales concretas que perciben como cercanas en sus experiencias laborales (Beltrán y Torres, 2015: 152).

Esta reflexión compartida por el grupo de egresados genera múltiples interpelaciones frente a la labor pedagógica, pues ya no sólo se plantea el problema sobre el tipo de conocimiento transmitido (¿qué se enseña?), sino la forma en que se transmite, se articula y se localiza cultural e históricamente (¿cómo y para qué se transmite?).

La historia social del campo, presentada a manera de síntesis desde la experiencia del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional, permite reconocer no sólo la reproducción sutil de los falsos opuestos teoría-praxis, sino también la naturalización de una relación de dominación del conocimiento que se concreta en los planes de estudio, allí el saber teórico occidental se distribuye en un esquema de ciclos, semestres y créditos que subordina y margina otros saberes, dejándolos en la dimensión de “lo optativo”, “lo electivo”.

Ahora bien, las Instituciones Educativas de tipo confesional que también ofertaron el programa de Sociología en Bogotá, también se convirtieron en herederas de la apuesta inicial liderada por el Departamento de Sociología de la Universidad Nacional. Así, las Universidades Santo Tomás y Javeriana, crean sus Facultades de Sociología a mediados de los años sesenta y mantienen el esquema propuesto por Darío Mesa en términos teóricos, pero con un énfasis particular en los temas del “desarrollo” y su comprensión desde una sólida fundamentación metodológica. Todo esto como parte de la influencia de la Misión de Economía y Humanismo a la cabeza del sacerdote Louis Joseph Lebret y el Sociólogo y Economista Alfonso Morant. Sin embargo, el clima de agitación política de la época, condujo al cierre de los programas de pre-grado, en 1970 para el caso de la Universidad Javeriana y en 1982 en la Universidad Santo Tomás (Gutiérrez, 2004).

Diez años después se presenta la reapertura del programa en la Universidad Santo Tomás y en el año 2005 en la Universidad Javeriana. La estructura de sus programas conservan la formación básica teórica y harán una apuesta particular por la investigación y la planeación, siendo el “desarrollo” un eje central en la formación de las y los Sociólogos. Conviene señalar que, en la actualidad, éstos programas han sufrido modificaciones que requieren ser analizados y sistematizados, especialmente porque recibieron con fuerza la influencia de los estudios culturales, las nuevas perspectivas del desarrollo y sus transiciones, los estudios de género, entre otras perspectivas que empiezan a ganar un lugar en la estructura de los planes de estudio.

En este contexto, ¿cómo pensar una Sociología nacional o Latinoamericana?, ¿podría cambiar esa relación dominación del conocimiento?, ¿cuáles serían sus implicaciones?, estos cuestionamientos

deben ponerse sobre la mesa en tanto nos instalan en una reflexión sobre nuestra postura actual frente al conocimiento y la capacidad de generar rupturas en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que hagan posible la circulación de otras voces. Como se ha expuesto en líneas anteriores, esto no implica negar o silenciar una tradición que ha sido constitutiva de nuestro *habitus* como sociólogas y sociólogos, sino relocalizarlo para continuar enriqueciendo la mirada con la que aprehendemos el mundo.

PARA CONTINUAR REFLEXIONANDO

Son varias las Facultades y Departamentos de Sociología en Bogotá que han actualizado y ajustado sus planes de estudio como parte de los procesos de evaluación y acreditación institucional, en éstos se observa que progresivamente ganan fuerza y protagonismo otros saberes (ejemplo: “Culturas, conocimiento sociedad”; “Historia de América Latina”, “Problemas culturales”, etc.) y se han modificado algunas denominaciones correspondientes a las asignaturas que tradicionalmente estaban dedicadas al estudio de uno o dos autores (se pasa de “Durkheim o “Marx”, al abordaje de autores por escuelas de pensamiento). Sin embargo, en la distribución de tiempos y créditos, ¿cuál es el lugar que ocupan aquellos saberes que nos sitúan en América Latina y que tienden puentes para construir una relación pedagógica que posibilite el fortalecimiento de una conciencia crítica e histórica, de un proyecto ético y político?

Este cuestionamiento plantea nuevos retos investigativos, entre ellos la realización de una revisión actualizada de los planes y programas de estudio vigentes, así como la identificación y problematización de otros mecanismos de consagración que intervienen en las condiciones de producción y reproducción de “lo decible” en el campo (asociaciones, redes, revistas).

Asimismo, es importante reiterar que posicionar otras voces en el esquema de circulación del saber, potenciar nuestro contexto y lugar de enunciación, no supone negar tradiciones y paradigmas, sino complejizarlos y preguntarnos por los referentes desde los cuales producimos conocimiento, en palabras de Zemelman, interpelarnos por “¿cuáles son las matrices culturales desde las que se está construyendo la teoría en estos países? (1998: 29).

Como se ha expresado a lo largo del texto, abordar el lugar que ocupa el pensamiento social Latinoamericano y la producción sociológica en la región, constituye un imperativo disciplinar y un reto pedagógico, pues plantea la idea de poner en discusión aquellos aspectos que se han disputado el monopolio del saber y las formas de enseñanza de la Sociología.

En medio de estas luchas por la legitimidad del conocimiento, los “herederos” de aquello transmitido, quedan en el centro de la tensión que se reproduce en el espacio universitario y que tiene raíces en la historia de su surgimiento. Por ello, el diálogo entre didáctica, currículo y campo sociológico es central para abordar posibles cambios o rupturas.

En esta lectura relacional, la mirada sobre “lo curricular” debe superar el estigma técnico que pesa en el inconsciente de quienes lo conciben como mera planeación académica pues, en tanto dispositivo de poder, podría seguir operando de manera naturalizada y silenciosa en la subordinación de los saberes considerados “no científicos”, localizándolos en el lugar de la periferia, al margen de la electividad.

Hasta el momento, la historia social del campo ha permitido identificar cuatro grandes tensiones que lo han atravesado y le dan su estructura actual:

- La intervención de agentes externos (institucionales y políticos) en la definición del tipo de socióloga o sociólogo que debe ser formado, así como los propósitos que deben orientar su quehacer práctico e investigativo.
- El objeto (objetos) que le da sentido a las apuestas de quienes eligen hacer sus inversiones en el campo de la sociología.
- El orden de entrada considerado legítimo y dominante para el abordaje de dichos objetos (teoría vs. metodología; nomotético vs. ideográfico).
- El lugar que se asigna dentro de la estructura general de los planes de estudio a los saberes considerados de formación básica y obligatoria, frente aquellos que quedan localizados al margen de la electividad y la formación complementaria.

Estas tensiones deben ser analizadas no sólo a la luz de las voces de egresados, sino también de las redes, asociaciones, revistas, centros de investigación y financiación, que operan como mecanismos institucionales que aseguran la selección y acceso de aquello que merece ser difundido o consagrado, pues responden al conjunto de creencias que el campo admitió como indiscutibles y constitutivas del *habitus* de las y los sociólogos en Colombia.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, D. 2015 “La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber” en *Revista de Estudios Sociales* (Bogotá) N° 52, pp. 256. Bogotá. Recuperado de: www.scielo.org.co/pdf/res/n52/n52a10.pdf
- Bourdieu, P. 1998 *Capital cultural, escuela y espacio social*. (México: Siglo XXI Editores).
- Bourdieu, P. 2000 *Los usos sociales de la ciencia* (Buenos Aires: Nueva Visión).
- Bourdieu, P. 2002 *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto* (Buenos Aires: Editorial Montessor).
- Beltrán, W. M. y Torres, M. R 2015 “Calidad y pertinencia del Programa Curricular de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia desde la perspectiva de sus egresados” en *Revista Colombiana de Sociología* (Bogotá) N°38(2), pp. 139-165.
- Cataño, G. 1997 *La sociología en Colombia. Balance crítico* (Bogotá: Plaza y Janés).
- Canclini, N. 1990 “La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu (Introducción)” en Bourdieu, P. *Sociología y cultura* (México. Editorial Grijalbo).
- Da Silva, T. 1999 *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo* (Belo Horizonte: Auténtica Editorial).
- Gutiérrez, E. 2004 “Estructura y propiedades del Campo Sociológico: Un estudio de caso desde las posiciones definidas por las instancias universitarias: Universidades Nacional, Javeriana y Santo Tomás de Bogotá”. Tesis Pre-grado Universidad Santo Tomás.
- Gutiérrez, E. 2008 “Campo Sociológico: Instituciones de reproducción y construcción de las herencias intelectuales: Estudio de caso, Universidades Santo Tomás, Nacional y Cooperativa de Colombia”. Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás.
- Méndez, M. 2016 “Maestro Darío Mesa” en *El Espectador*. Nota de prensa publicada el 13 de abril. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/opinion/opinion/maestro-dario-mesa-columna-626865>
- Proyecto andino de tecnologías Campesinas –PRATEC 2009)
“Epistemologías de la educación intercultural. Memorias del taller sobre Educación Intercultural y epistemologías

- Emergentes” (Cusco, Perú). Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/124543859/Epistemologias-en-la-Educacion-Intercultural>
- Pérez, H. y Piza, A 1994 Planes de estudio de la carrera de Sociología: 1964, 1966, 1969, 1991. Documento de archivo. Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia.
- Quintar, E 2008 *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización* (México: IPECAL). Recuperado de: <https://es.slideshare.net/Itzainfant/didactica-no-parametral-52654204>
- Restrepo, G. 2002 *Peregrinación en pos de Omega: Sociología y sociedad en Colombia* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia).
- Souto, M. 1996 “La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal” en Camilloni, A., et al. *Corrientes didácticas contemporáneas* (Buenos Aires: Paidós).
- Casanova, P. 1978. “Corrientes críticas de la Sociología Latinoamericana” Documento en línea. Recuperado de: <https://www.nexos.com.mx/?p=3127>
- Universidad Nacional de Colombia 2003 “Autoevaluación de la Carrera de Sociología”. Informe presentado por el Departamento de Sociología. Documento de archivo.
- Universidad Nacional de Colombia 1979 *Cuaderno de Sociología N° 1. “Neocolonialismo y sociología en Colombia. Un intento de respuesta* (Bogotá: Departamento de Sociología, Universidad Nacional de Colombia).
- Zemelman, H. 1998 *El conocimiento como desafío posible* (México/Buenos Aires: EDUCO/Editorial de la Universidad Nacional del Comahue).

RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESDE EL EJERCICIO INVESTIGATIVO EN EL DOCENTE

Maria Catalina Botero Giraldo*

INTRODUCCIÓN

Los diferentes seminarios de semántica, pragmática, sintaxis y latín que ofrece la educación superior, esbozan diferentes maneras de entender la educación lingüística, pero no en el conocimiento formal de la lengua, pues desvían su verdadera intención comunicativa, dejando de lado la realidad del contexto, la influencia del medio y suponiendo una formación propicia para los maestros, quienes en medio de sueños e ilusiones se creen héroes que van a llegar a conquistar el mundo. Otra es la realidad al llegar al aula, donde hay paradigmas irrompibles y realidades sociales que trascienden más allá de la propia realidad.

La escuela hoy es una escuela viva, donde los estudiantes tienen oportunidad de participación, de comunicación, de exponer su discurso. No obstante, el acceso a las formas de comunicación elaborada es muy limitado, por lo que, como se mencionó con anterioridad, existe un bache entre la realidad del aula y la propia realidad del alumno. Los alumnos tienen conocimientos empíricos que no logran encausar de

* Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, Colombia. Estudiante de Maestría en Educación de la Universidad de Medellín. Docente de tiempo completo en la Institución Educativa Rodrigo Lara Boinilla (de carácter oficial) de la ciudad de Medellín, Colombia. Correo: ktabote@gmail.com.

manera precisa. Es predominante que el maestro tome el control de este tipo de situaciones y cree las herramientas y propicie las estrategias que conlleven a la formación de estudiantes críticos y con argumentos válidos, donde el aula y el maestro se conviertan en escenario y protagonistas de la investigación. Para que esto ocurra, deben reunirse una serie de condiciones que se plantean en la Investigación Acción Educativa.

La constante de esta línea es la evaluación, retroalimentación y, por ende, la mejora de las prácticas. Los maestros diariamente tienen laboratorios para investigar, pero pocas veces lo hacen de manera consciente. Cuando lo logran, se da un proceso de sistematización, por medio de la observación de un fenómeno propio de la normalidad de la clase, para transformarlo en una pregunta que genera toda una serie de hipótesis que deben ser rebatidas o por el contrario comprobadas, con el único fin de tener una praxis sensata y reflexiva. Se plantea entonces la pregunta: ¿De qué manera el ejercicio investigativo en el docente puede resignificar su práctica pedagógica?

DESARROLLO

El Ministerio de Educación plantea dentro de sus propuestas becas para maestrías a docentes. En este sentido, la Universidad de Medellín ofrece la Maestría en Educación y se suma a otras universidades en este proceso de formación en la línea de lectura y escritura. Para el caso concreto del presente artículo de reflexión, se basa en una investigación realizada bajo la modalidad de macroproyecto desarrollado en siete instituciones de Medellín y una de Belén de Bajirá, con catorce docentes integrantes. La cual, apuntó al desarrollo de la mejora de comprensión lectora a través de la implementación de estrategias que siguieron la línea de la alianza entre la fantasía y la realidad del texto y del contexto, en los estudiantes de la básica primaria.

Para realizar dicha intervención, se usaron dos secuencias didácticas con un eje temático en común: la primera: temática libre y la segunda: los héroes. Esta, fue aplicada a una muestra intencionada de ocho sujetos por grado con unas características específicas que respondían a falencias y dificultades en los resultados de una prueba aplicada de la siguiente manera:

- Dos sujetos que en el componente semántico hayan alcanzado el nivel satisfactorio.
- Dos sujetos que en el componente semántico hayan alcanzado el nivel mínimo.
- Un sujeto que en el componente sintáctico haya alcanzado el nivel satisfactorio.

- Un sujeto que en el componente sintáctico haya alcanzado el nivel mínimo.
- Un sujeto que en el componente pragmático haya alcanzado el nivel satisfactorio.
- Un sujeto que en el componente pragmático haya alcanzado el nivel mínimo.

Se basó en un diseño metodológico mixto que utilizó datos cualitativos para una interpretación cuantitativa muy propia de las investigaciones educativas en las que el problema de investigación permite observación directa en contexto con la realidad de los estudiantes. Al respecto, Zuley Pereira Pérez (2011: 19), comenta:

los diseños mixtos permiten, a los investigadores, combinar paradigmas, para optar por mejores oportunidades de acercarse a importantes problemáticas de investigación... La investigación mixta, se fortaleció al poder incorporar datos como imágenes, narraciones o verbalizaciones de los actores, que de una u otra manera, ofrecían mayor sentido a los datos numéricos.

A partir de la Investigación Acción Educativa (IAE), se plantea la línea a seguir con las características propias de esta como la intervención y transformación social, la acción y por supuesto la participación. Una metodología, propicia para resolver problemas determinantes para una comunidad, en este caso en el ámbito académico. Ander-Egg (2003: 9) acerva que “en la metodología convencional o clásica, investigar es frecuentemente resolver problemas de investigación (que pueden tener o no interés práctico)”. Sin embargo, la IAE estudia la realidad con sus actores como protagonistas, esto es el estudiante y por supuesto el maestro. Se combina entonces la teoría y la práctica en un marco de referencia para los maestros. La Investigación Acción Educativa plantea un marco de referencia acorde para el trabajo con los maestros en servicio, porque confiere importancia a la práctica del profesor (Williamson, 2002: 135) para la solución de problemas en el aula. Al mismo tiempo que puede perfeccionar su práctica, con ayuda de la reflexión, se desarrollan teorías sobre su acción, creándose un espacio para el desarrollo profesional.

Se utilizaron además una serie de técnicas e instrumentos de recolección de información para finalmente sistematizar los hallazgos en cada fase de la investigación. Algunas técnicas ya mencionadas

como la secuencia didáctica y la prueba de entrada y salida y otros como el análisis documental y la observación participante. Entre los instrumentos se usaron fichas bibliográficas y fichas de lectura, diario de campo, registro de observación participante, portafolio del estudiante, lista de chequeo por grados y rejillas de valoración de prueba de entrada y de salida.

Con estas características y con el objeto de estudio definido la mayor transformación partió desde la postura del docente, quien transmutó de un docente con prácticas tradicionales, planeaciones reglamentarias y prácticas convencionales, a un maestro que reunía las características propias de un investigador.

INTERVENCIÓN DOCENTE

Un proceso articulador que midiera el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora en la muestra objeto de estudio, debía seguir un orden lógico que anudara un proceso con el otro de tal manera que los resultados fueran coherentes con la totalidad del proyecto. Se propusieron entonces tres fases de intervención las cuales van a ser analizadas a la luz del papel del maestro como figura investigadora.

PRIMERA FASE

Para medir el estado inicial de comprensión lectora de la población objeto de estudio, se aplicó una prueba de entrada por grado con la finalidad de determinar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes en estudio. La prueba de entrada consiste en una prueba tipo Saber, con preguntas de selección múltiple con única respuesta, cuyo diseño y estructuración está relacionado con las secuencias didácticas para medir los niveles en mención. La estructura de la prueba responde a unos parámetros precisos del icfes con preguntas en los componentes semántico, pragmático y sintáctico en los niveles de desempeño avanzado, satisfactorio y mínimo.

Un docente tradicional, al solicitársele una prueba tipo icfes, lo más probable es que se limite a elaborar unas preguntas con múltiples opciones de respuesta, lo que en forma es apropiado, pero de fondo no cumpliría ni la mitad de las exigencias de dicha prueba. Los maestros participantes de la investigación realizaron un proceso riguroso para poder producir este tipo de pruebas. Fue necesario revisar los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* para identificar completamente la competencia comunicativa y sus componentes ya mencionados. Teniendo este aspecto identificado se estructura con la metodología denominada *diseño de especificaciones basado en el modelo de evidencias*, el cual parte de identificar competencias, definir preguntas que sirvan

como evidencia en lo que se va a medir, para construir los instrumentos de evaluación con alto grado de validez.

Realizar este proceso fue causal de ensayos, repeticiones y re-elaboraciones a partir de la revisión de una de las asesoras quien se vio en la necesidad de abrir un espacio extracurricular para dictar un curso propio de elaboración de dichas pruebas. El nuevo paradigma de formación de maestros exige a las universidades una mirada crítica y una acción transformadora para la práctica pedagógica, para dar a la investigación un lugar preponderante en la preparación del maestro. Para un maestro tradicional, en el espacio de práctica, consiste en un conjunto de experiencias reguladas, condicionadas al papel de transmisor de conocimiento y creador de material de apoyo. La preparación para el ejercicio docente se daba desde la evaluación de experiencias, por relación de causa y efecto, con una lejana vinculación de la teoría al ejercicio práctico. La interacción en los espacios escolares, estaba orientada por directrices precisas que controlaban el actuar del maestro.

La redimensión de la labor docente como un ejercicio intelectual desde el saber pedagógico exige ampliar la perspectiva e instalar no solo nuevas prácticas sino que el maestro se reconozca así mismo como agente transformador a partir del desarrollo de competencias investigativas donde asuma una postura crítica propositiva en la realidad y el contexto de su labor docente.

SEGUNDA FASE

Identificar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes fue el primer paso. Ahora, con un problema claramente identificado, el docente investigador deberá crear técnicas e instrumentos para intervenir y sistematizar la información obtenida. Se hará un enfoque específico en dos de ellos: la secuencia didáctica y el diario de campo.

SECUENCIA DIDÁCTICA

La secuencia didáctica responde a unos requerimientos basados en el objetivo de la investigación. Se basa en una enseñanza problémica, parte de los intereses de los estudiantes y el factor motivación y garantiza un aprendizaje significativo. En palabras de Tobón 2010: 42 “Su particularidad reside en que debe garantizar una nueva relación de la asimilación constructiva de los nuevos conocimientos con la actividad científica y creadora, con el fin de reforzar la actividad del estudiante”. Este tipo de aprendizaje genera retos en este último a partir de la reestructuración de su saber.

Para la elaboración de dicha secuencia, el docente debe conocer a fondo el contexto en el que la va a desarrollar, elegir las competencias a

intervenir, establecer las actividades de aprendizaje y la evaluación. Se crean entonces una serie de actividades concatenadas que se articulen entre sí y en el caso propio de la investigación se utilizaron dos: una como prueba piloto con el tema libre y la otra propia del proceso con la temática “Héroes”, ambas siguiendo la alianza entre fantasía y realidad. La primera sirvió como un ejercicio práctico en el que se evidenciaron algunos factores desfavorables para una segunda aplicación; entre ellos, una planeación demasiado ambiciosa en la que los tiempos no se alcanzaron a cumplir y demasiadas actividades por encuentros. La secuencia de aplicación (héroes), tuvo mayor efectividad y ambas se realizaron de acuerdo a unos parámetros que definían un compromiso mayor en su elaboración y el uso de un lenguaje determinado para mayor validez.

Cada secuencia didáctica se centró en el desarrollo de estrategias para la comprensión desde diferentes tipologías textuales, las categorías de análisis definidas por grados y desde un tema integrador en tres momentos: exploración, desarrollo y evaluación. Bajo preguntas orientadoras que requerían de un discurso educativo propicio para orientar el proceso de enseñanza aprendizaje:

¿Qué?: apunta a las temáticas que se van a desarrollar en la unidad didáctica. Tiene en cuenta indicadores de desempeño o habilidades de tipo conceptual, procedimental y actitudinal.

¿Por qué?: nos lleva directamente a pensar en los estándares curriculares. Para el caso de la investigación, se tomaron como referencia los Derechos Básicos de Aprendizaje, esto con el fin de guiar y enfocar los objetivos de la unidad.

¿Quiénes?: Los protagonistas de la unidad didáctica son los estudiantes. Motivo que llevó a considerar sus cualidades, habilidades, necesidades, contexto y conocimientos previos al tema.

¿Cómo?: mediante las metodologías utilizadas, definiendo el tipo de trabajo, las herramientas, actividades y recursos necesarios. Cada grupo va marcando la pauta de trabajo lo que permitió retroalimentar y reevaluar la secuencia constantemente.

¿Cuándo?: Tiene en cuenta el momento y los tiempos de desarrollo de la unidad.

¿Dónde?: define el espacio de desarrollo de la unidad.

Por otra parte, para el caso en cuestión, el docente tuvo que aprender, o si ya las conocía hacer conscientes las estrategias de comprensión de lectura que iba a enseñar a sus estudiantes para solucionar el problema inicial. Gutiérrez-Braojos y Salmerón Pérez (1992) reali-

zaron un trabajo investigativo de cohorte teórico en el que recompilan las estrategias de aprendizaje de comprensión lectora en educación primaria más importantes en la actualidad, haciendo énfasis en los métodos instruccionales y estrategias e instrumentos de evaluación en el contexto educativo. Varios autores las retoman y desarrollan de acuerdo a su estilo. Una de ellas es Solé quien en *Estrategias de Lectura* (1992) se expone sobre las que determinan el antes, durante y después de la lectura. Pese a que son teorías con antigüedad mayor a diez años, siguen vigentes y autores recientes las retoman como referente para sus investigaciones.

Solé (1992: 77) afirma en su texto, que para la intervención en cuanto a la lectura, lo primordial es “la concepción que el maestro o profesor tenga acerca de la lectura, lo que le hará diseñar una u otras experiencias educativas con relación a ella”. De igual manera, Ramos (2005: 4)

nos hace reflexionar sobre la importancia de que el profesor perciba su responsabilidad sobre el aprendizaje de los alumnos en los procesos de apropiación del lenguaje. Estas cuestiones necesitan ser abordadas con valentía por las políticas públicas, pues está en juego la formación básica de futuros ciudadanos de nuestra sociedad.

En este sentido, fue importante que el docente se actualizara en cuanto al tema, pues sus prácticas curriculares constituyen un medio de comprobación y confrontación con las teorías de autores y las propias. La investigación posibilita profundizar en la enseñanza a partir de las actividades rutinarias del día a día, en diálogo entre la reflexión, la teoría y su aplicabilidad en el aula. Se establecen entonces las interacciones, se describe, se registra, se analiza, se contrasta, se reflexiona y se enmarca dentro de una nueva praxis. El docente protagoniza todo este proceso innovando y transformando su labor, con repercusiones en todo el sistema educativo. Solo desde la reflexión y la práctica consciente, que es fuente de otras reflexiones, puede realmente darse el proceso de investigación en la enseñanza. No obstante, no debe caerse en el error de considerar cualquier innovación como investigación, aunque esta en sí, puede dar pie a que se lleve a cabo el inicio de una.

Planificar las actividades que se van a desarrollar en el aula posibilita que esta se desarrolle de manera organizada, dejando pocos elementos al azar. Hay algunos pertenecientes al currículo oculto, que se presentan no por no prever lo que podría ocurrir sino porque el trabajo con personas es así, impredecible, transformador y cambiante de acuerdo a condiciones externas e internas de los sujetos. Cuando el

docente conoce y maneja con propiedad lo que va a trabajar con sus estudiantes, puede plantearse metas y comprobar los resultados a partir de ellas para una intervención más efectiva, según el nivel en el que se encuentre cada uno de sus estudiantes y logrando un acompañamiento personalizado de acuerdo a sus necesidades. El maestro investigador, articula el currículo a la investigación para darle un carácter coherente y pertinente a su práctica donde contextualice las acciones pedagógicas a las necesidades reales de sus estudiantes. Mediante la reflexión y sistematización de la experiencia docente didáctica e investigativa el docente produce saber pedagógico que involucrar un trabajo colectivo y un impacto institucional, como ocurrió con la secuencia didáctica, ya que se forma un hábito que convierte el aula en un laboratorio investigativo, aun por fuera de la propia investigación.

DIARIO DE CAMPO

La observación y registro de lo acontecido en una investigación son elementos clave para su posterior sistematización y análisis. El diario de campo fue una de los instrumentos que se tomó como referencia para llevar a cabo esta función. Este, se convierte en la educación regular en un formato más, carente de significado, sin estructura definida. Se presenta ausencia de reflexión desde la crítica y la experiencia investigativa, por lo tanto no hay autoevaluación ni acciones mejoradoras. Se asume pues, como un registro de clases sin asumir postura reflexiva ante los sucesos que ocurren a diario en el aula.

El maestro investigador usa esta herramienta para registrar las teorías implícitas que se encuentran en sus prácticas, son teorías tácitas que se integran al interior del aula por medio de una autoevaluación permanente donde las observaciones establecen los componentes que concatenan las relaciones entre los mismos. Un registro adecuado, que caracterice los problemas más significativos de la dinámica escolar aportará una movilización de esquemas en cuanto al propio modelo y método de enseñanza, lo que crea condiciones favorables para la apertura a otros teóricos. Esto concluye en la resignificación de la práctica docente.

TERCERA FASE

La prueba de entrada sirvió también como prueba de salida con el fin de determinar el avance en los niveles de comprensión lectora en los sujetos seleccionados para la muestra objeto de estudio. Este tipo de análisis requiere el desarrollo de estrategias metacognitivas y subhabilidades como: localización de detalles, habilidades de inferencia simple y habilidades de inferencia compleja (Baumann,1985).Es decir, el proceso de comprensión de lectura, debe tener unas mediaciones no solo

en el uso del lenguaje, sino en la abstracción de información por medio de diferentes técnicas, para que los sujetos tengan la disponibilidad y las herramientas necesarias para escudriñar en el texto lo que no está a la vista, a su alcance, pero que indiscutiblemente está en capacidad de realizar. En este aspecto la figura del maestro, desempeña el rol principal en cuanto a que es él, quien debe propiciar dichos elementos que el estudiante desconoce; como predecir, observar y explicar que en sí son elementos a los que hace alusión Solé (2001) dentro de las estrategias propias para la comprensión

Como se evidenció a lo largo del texto, una de las mayores transformaciones tuvo como protagonista al docente quien transfiguró una práctica tradicional en un escenario de investigación mediante la transformación de sus planeaciones a partir de referentes teóricos; el reconocimiento de un fenómeno cotidiano en problema de investigación; la elaboración de instrumentos propicios para la recolección de datos; el registro concienzudo a partir de la observación participante; y, el análisis de resultados que conllevan a una resignificación de la práctica docente. Otros elementos que incluyen las características de dicha investigación responden a la conformación de equipos de trabajo, búsqueda bibliográfica, lectura de contextos desde otra perspectivas para proyectar el impacto a nivel macro, romper barrera de un trabajo restringido al interior de las clases, concibiendo el acto pedagógico como un encuentro sustancial donde se persuade a la crítica, la argumentación y el continuo replanteamiento de las funciones de ambas partes dentro del aula.

CONCLUSIONES

Los investigadores son formadores diferenciados de otros docentes por el conjunto de habilidades que desarrollan y hacen más eficiente su labor profesional al convertir el aula en un laboratorio y adoptar ciertas características propias de la investigación. Impacta institucionalmente y en el entorno, pues su práctica pedagógico investigativa se proyecta social y culturalmente a nivel institucional con sus pares lo que enriquece los procesos formativos, académicos y pedagógicos.

La investigación se convierte en eje transversal que posibilita la resignificación de la experiencia sobre la práctica para construir intencionalmente saber pedagógico y didáctico, diseñar y sistematizar experiencias innovadoras en educación, aplicar teorías y generar nuevos campos para la diversidad metodológica y didáctica favoreciendo el desarrollo de competencias necesarias para conocer y analizar la realidad; identificar y aplicar estrategias de indagación sistemática y trabajar colaborativamente. Se exige disposición por parte del maestro

para problematizar el hacer desde la aplicación del saber generando reconceptualizaciones de sujetos, ambientes y espacios escolares.

Atender la realidad escolar, visibilizando dinámicas propias de los procesos formativos, generando formación de actitud investigativa desde el mismo ejercicio de la investigación, aventurando la comprobación de interacciones y divulgando resultados y propuestas. Este ejercicio en la formación del nuevo maestro pone en circulación otras relaciones entre el maestro activo y el maestro en formación, que se asumen como aprendices, ponen en circulación nuevos saberes y prepara su participación en grupos académicos. No basta entonces con reorganizar el currículo o incluir la investigación de manera forzada. Es necesario, reformular el sentido mismo de la formación desde el escenario escolar para institucionalizar la investigación como proceso de reflexión crítica del ser y el hacer.

El ejercicio de la práctica deja de ser un acto mecánico para convertirse en un real espacio de confrontación y aplicación, variando la ubicación de los implicados en el proceso educativo, dando sentido a la formación didáctica y poniendo sobre la mesa tensiones relacionadas con tiempos escolares, rol del maestro y función de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. 2003 *Repensando la Investigación-Acción-Participativa* (Buenos Aires: Lumen Hvmanitas). Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34317063/>
- Baumann, J.F. 1985 “La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales” en *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development* N°31/32, pp. 89-105.
- Gutierrez-Braojos, C., y Salmerón Pérez, H. 2012 “Estrategias De Comprensión Lectora: Enseñanza Y Evaluación En Educación Primaria” en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* (Granada) N°16 (1), pp. 183-202
- Pereira Pérez, Z. 2011 “Los diseños de método mixto en la investigación en educación:
Una experiencia concreta” en *Revista Electrónica Educare* (San José) N°15(1), pp. 15-29.
- Ramos, W. 2005 “La comprensión lectora de profesores de la enseñanza primaria” en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Zaragoza) N°8(1), pp. 1-6.

- Solé, I. 2001 *Comprensión Lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (Caracas: Ed. Laboratorio Educativo).
- Solé, I. 1992 *Estrategias de lectura* (Barcelona: Graó de Serveis Pedagògics).
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., y Fraile, J. A. G. 2010 *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* (México: Pearson).
- Williamson, G. 2002 *Investigación, acción participativa intercultural en comunidades educacionales y locales* (Temuco: Universidad de La Frontera/Proyecto Kelluwün).

Los trabajos reunidos en este cuaderno dan cuenta de asuntos y problemas que contribuyen a reflexionar hacia que futuros mira la educación latinoamericana y caribeña en el transcurso del siglo XXI. Si bien el foco de los nueve trabajos gravita en torno a la realidad educativa de Colombia, pueden entreverse en la veta de los textos compilados un compromiso y una voluntad de diálogo con autores y autoras procedentes de otras latitudes; la presencia de enfoques y preguntas que podrían trasladarse hacia otras geografías y situaciones, en suma, que configuran miradas sobre lo educativo con capacidad de ser reapropiadas y replicadas en otros contextos.

Secretaría de
Educación y Cultura



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Comfenalco
Antioquia

SeEduca



ISBN 978-987-722-354-5



9 789877 223545