

LA ESCUELA HOY HISTORIA DEL PRESENTE, POSICIONES,
DISPOSICIONES Y TOMA DE POSICIÓN DE SUS AGENTES

CARLOS HERNANDO TRIANA MARIN
Tesis doctoral

Director: Dr. JORGE JAIRO POSADA

Facultad de Educación
Doctorado en educación
Bogotá D.C junio de 2020
Universidad Pedagógica Nacional

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DOCTORAL
Para obtener el título de Doctor en Educación

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO PRIMERO

LA ESCUELA HOY, HISTORIA DEL PRESENTE. POSICIONES, DISPOSICIONES Y TOMA DE POSICION DE SUS AGENTES

1.1. Justificación y Planteamiento del problema de investigación.....	6
1.2. Delimitación del problema de investigación.....	11
1.3. Objetivos de la Investigación.....	14
1.3.1 Objetivo General.....	14
1.3.2 objetivos específicos.....	14
1.4. Investigaciones recientes sobre la escuela	15
1.4.1 Síntesis y aportes de las investigaciones recientes.....	34
1.5 Posturas sobre la escuela.....	37
1.6 Referentes Teóricos.....	42
1.7. Metodología.....	50
1.7.1 Enfoque y abordaje investigativo	50

CAPÍTULO SEGUNDO

POSICIONES DISPOSICIONES Y TOMA DE POSICIÓN.....	54
2. 1 Capital cultural, social y simbólico.....	54
2.2 Campo y habitus.....	61
2.3 Posiciones, disposiciones y toma de posición (PDTP).....	64

2.4 Pensamiento relacional (enfoque relacional).....	68
2.5 Posiciones, disposiciones y toma de posición: relación con el problema de investigación.....	70

CAPÍTULO TERCERO

EL ESTADO, POSICIONES, DISPOSICIONES Y TOMA DE POSICIÓN. DESDE LO GLOBAL A LO LOCAL.....	71
------------------------------------------------------------------------------------------	----

3.1 Posición.....	71
3.2 Disposición.....	86
3.3 Toma de posición.....	96
3.3.1 De la promesa a la ejecución. (El programa).....	100
3.3.1.1 La reforma (“revolución educativa”).....	105
3.3.1.2 Segunda parte, educación de calidad el camino para la prosperidad, y Colombia la más educada (gobierno Santos).....	115

CAPÍTULO CUARTO

LOS INTELECTUALES DE LA EDUCACIÓN (PEDAGOGOS), POSICIONES, DISPOSICIONES Y TOMA DE POSICIÓN. UNA INTERPRETACIÓN DE SUS DISCURSOS Y NARRATIVAS.....	133
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

4.1 Julián de Zubiría.....	135
4.2 Armando Zambrano.....	141
4.3 Marco Raúl Mejía	146
4.4 Alejandro Álvarez.....	1152
4.5 Carlos Noguera (Notas sobre el fin de la educación).....	159

4.6 Guillermo Perry y otros (Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la educación para todos los colombianos).....	166
4.7 Síntesis.....	177

CAPÍTULO QUINTO

LOS MAESTROS DE ESCUELA, POSICIÓN, DISPOSICIÓN Y TOMA DE POSICIÓN

5.1 Representación del mundo social.....	184
5.1.1 El hogar y la primera escuela (Capital cultural incorporado y capital cultural objetivado).....	189
5.1.1.2 La escuela (Capital cultural objetivado).....	193
5.1.2 De alumno a docente (capital simbólico).....	195
5.1.3 Los docentes y la escuela.....	200

CAPÍTULO SEXTO

REFLEXIÓN FINAL.....	209
----------------------	-----

Bibliografía.....	216
-------------------	-----

Índice de cuadros y mapas conceptuales

Cuadro 1.....	130
Cuadro 2.....	182
Mapa 1.....	132
Mapa 2.....	183
Mapa 3.....	208

CAPITULO PRIMERO

LA ESCUELA HOY, HISTORIA DEL PRESENTE. POSICIONES, DISPOSICIONES Y TOMA DE POSICION DE SUS AGENTES

1.1. Justificación y Planteamiento del problema de investigación

La propuesta de investigación presentada en este documento está relacionada con los discursos y las posiciones de los agentes que constituyen la escuela. Al indagar y explorar las perspectivas y configuraciones que los diversos agentes tienen sobre esta institución, emergen tensiones y encuentros en un mundo aparentemente disperso, probablemente sujetado por una estructura que lo institucionaliza dándole la corporeidad que se evidencia en la sociedad contemporánea.

La escuela es leída y narrada desde los poderes económicos, los intelectuales, el Estado y la comunidad educativa que convive en su cotidianidad, pero casi siempre esta lectura se circunscribe a la relevancia que cada actor (agente), desde su mirada, otorga a la institución. Comprender y analizar las diferentes posiciones desde una mirada coetánea y las relaciones e interrelaciones entre ellas; poner en juego los puntos de vista de los intelectuales, el Estado y los maestros, desde el enfoque relacional, es el propósito que nos mueve a indagar por el espacio tiempo de la escuela hoy.

Este mundo coetáneo y su relación es el punto de partida y apuesta que asume la investigación propuesta; analizar e interpretar las diversas posiciones de los agentes sociales que constituyen la institución escolar, problematizar sus diferencias y encuentros con el propósito de comprender los sentidos que le otorgan a la institución, contrastar estos sentidos con los cambios recientes a nivel social, económico, científico y político en Colombia, es el objeto que nos mueva a iniciar esta búsqueda.

La escuela es vista por teóricos desde diferentes perspectivas: algunos la han analizado a partir del estatus o la movilidad social; otros, como una institución que debe desaparecer; varios más han puesto su mirada en el control y la disciplina; otros, desde la teoría de la reproducción social y desde un sin número de lugares muy importantes, pero aún queda camino por recorrer y uno de ellos es la relación e interacción de las diferentes posturas de quienes narran y vivencian la escuela.

Hay diferentes maneras de iniciar un viaje: una, puede ser ir lo más ligeros de equipaje y otra, por el contrario, cargados de maletas y mapas (voces, textos); las valijas se irán haciendo con el trasegar, pero los mapas serán la herramienta indispensable para partir, los mapas como herramienta de navegación recogerán lo que se ha dicho y cómo se ha dicho sobre el asunto en cuestión. Iniciemos pues el recorrido trayendo las voces de los que nos precedieron indagando por la escuela.

Para Martin Carnoy la escuela puede ser vista desde sus diferentes actores (agentes) (educadores, patronos y la familia), y cada uno de ellos tendrá una opinión y le adjudicará una función de acuerdo con su concepción del mundo;

Los educadores, los administradores de escuelas y los maestros destacan la función ilustradora de la escuela; dicen que la instrucción escolar formal es una parte componente importante de un proceso educativo que dura toda la vida, que se enseña a los pequeños no solo a entender importantes fenómenos sino también el proceso mismo del aprendizaje. (Carnoy, 1977, p.12).

De acuerdo a lo anterior, el agente poseedor del conocimiento inicial o docente pretende inculcar en el estudiante un saber que lo acompañará toda la vida y despertará en él el deseo de aprender permanentemente, es decir que los maestros y directivos consideran a la escuela un lugar fundamental para constituir e instituir al educando, la escuela será el faro que guiará a ese ser en adelante.

Para el patrono, la importancia de la escuela radica en ver a la educación escolar como “el medio de proporcionar destrezas, de preparar a los jóvenes para las funciones económicas en una sociedad tecnológica, cada vez más compleja, y de socializarlos para que puedan encajar en nuevos tipos de organizaciones económicas” (Carnoy, 1977, p. 12). Es decir que él no escatimará esfuerzos para influenciar la escuela en sus contenidos y sus ejercicios disciplinares, con miras a obtener una mano de obra con un saber limitado pero eficiente.

El tercer agente –la familia-, representada, como afirma Carnoy, por “Los padres y al final los alumnos mismos consideran la educación escolar como la clave para lograr ingresos y una posición más elevados, un paso hacia el éxito en una economía competitiva orientada hacia el éxito” (p.12). La institución escolar es narrada por sus diferentes agentes como el estamento sin el cual el progreso se limita, la cultura desaparece y la movilidad social se estanca.

Sin embargo, otro autor, Iván Illich, lee la escuela desde lo que él denominó los cuatro mitos fundantes de la educación: el mito de los valores institucionalizados, el mito de la medición de los valores, el mito de los valores envasados y el mito del progreso eterno.

En primer lugar, el mito de los valores institucionalizados se sustenta en el consumo sin fin: “este mito moderno se funda en la creencia de que el proceso produce inevitablemente algo de valor y que, por consiguiente, la producción produce necesariamente demanda”, de tal manera que la escuela “produce una demanda de escolaridad” (Illich, 1978, p.60) y una manera de cuantificar lo aprendido está directamente relacionada con la obtención de títulos o diplomas a través de la aprobación de grados.

En segundo lugar, el mito de la medición de los valores: “la escuela inicia a los jóvenes en un mundo en el que todo puede medirse, incluso sus imaginaciones y hasta el hombre mismo” (Illich, 1978, p. 56). Esta falsa medida del hombre fragmenta el mundo y homogeniza el saber.

En cuanto a los valores envasados, la escuela vende curriculum y el distribuidor-profesor entrega el producto terminado al consumidor-alumno; el resultado del proceso de producción se asemeja a cualquier otro artículo moderno de primera necesidad. Es un paquete de significados planificados, una mercancía cuyo “atractivo equilibrado lo hace comercializable para una clientela lo bastante grande como para justificar su elevado coste de producción”. (Illich, 1978, p. 58).

El cuarto mito corresponde al progreso eterno, cada año es un paso más hacia la meta final y a medida que se asciende en la pirámide, los gastos aumentan “cada tema envasado con la instrucción de continuar consumiendo una “oferta” tras otra, y el envase del año anterior es siempre anticuado para el consumidor del año en curso” (Molina, 2007, p.108). Este es un mercado que no para de ofertar artículos a un consumidor insaciable, nuevos textos, nuevos instrumentos, nuevos uniformes, nuevos accesorios, nuevo curriculum, nuevas evaluaciones.

Para los teóricos de la disciplina y el control, la escuela es enunciada como un dispositivo, la disciplina se puede leer desde las prácticas ejecutadas por los actores que ostentan el poder y aquellos que son sometidos; la escuela diseñada en buena medida para el menor de edad es el espacio de aleccionamiento e inculcación de los buenos modales y la buena conducta que hará más dócil al ser humano en formación. Según Fernández:

... a diferencia de la disciplina, el control no persigue un tipo humano, no pretende instaurar una forma humana, el trabajador opera por exclusión, es excluyente y el castigo que impone no permanece ligado a un cuerpo y aun lugar (Fernández, 2002, p. 75).

La disciplina, como dispositivo o herramienta, prepara al individuo homogeneizándolo e incluyéndolo desde el comportamiento, para facilitar el aparato de control sobre el futuro obrero o ciudadano. La escuela es un híbrido que disciplina y controla al niño y al docente. Como afirma Fernández:

La violencia del control no se ejerce, así, en ningún lugar, pero no porque el lugar donde ésta se ejerce quede oculto, como ocurre en el encierro, sino porque siempre se ejerce en otro lugar, un no-lugar, tránsito de una exclusión que conduce a una tolerancia (Fernández, 2002, p. 76).

Para Teodoro Adorno (1998) "...el niño es arrancado a menudo, en una forma de tensión casi insuperable desde el jardín de infantes de las relaciones acogedoras, cálidas y experimenta súbitamente en la escuela, por primera vez el trauma de la alienación". Esta afirmación se puede evidenciar en el presente, en donde la educación escolarizada se está iniciando a los dos años de edad.

Según Graciano Cavallini, la escuela trata a toda costa de imponer la idea de que los conocimientos formales son la única forma de inteligencia; esto ha llevado a la institución escolar con su pensamiento lineal a desconocer el capital cultural propio de cada ser individual o colectivo; la escuela está diseñada para validar el saber de algunas clases sociales e invisibilizar el saber popular.

Ya hace tiempo que se ha comprendido que la escuela impone un juego especial, marginando a quienes no lo conocen ni saben aprenderlo, aun cuando sepa hacer otras cosas más o menos bien; a todos éstos los trata de diferentes y para muchos de ellos utiliza abiertamente esta clasificación. (Cavallini, 1975, p.12).

El fracaso de la escuela según autores críticos como Giroux se le imputa exclusivamente al docente y a sus alumnos:

Esto es importante porque este punto de vista ayuda a debilitar ciertas posiciones que respaldan la ideología de la neutralidad educativa. Esto se vuelve evidente cuando se reconoce que los críticos liberales y conservadores han enfocado la problemática de la enseñanza a través de perspectivas ideológicas muy diferentes. Desde sus puntos de vista, que han oscurecido la naturaleza de clase de la educación, se nos ha hecho creer o la versión de la tesis "culpando a la víctima", o la noción gratificante de que

cualquier problema existente en las escuelas es siempre de origen técnico y puede ser resuelto mediante una afinación obtenida a través de la teoría de sistemas. (Giroux, 1986, p. 24).

En esta nueva crisis por la que atraviesa la escuela con la reducción de la autonomía del maestro y la escasa confianza que demuestran los entes burocráticos y sus representantes, además de la sociedad, es importante que nuevas investigaciones develen la situación por la que atraviesa esta institución, investigaciones que evidencien las interacciones entre las distintas posiciones que hablan sobre la escuela como las de los intelectuales y sus perspectivas, el Estado y sus políticas, los/as docentes y sus prácticas.

1.2. Delimitación del problema de investigación

La escuela comúnmente es narrada desde su génesis, su historia, el Estado, las políticas públicas, la pedagogía y también como reproductora del sistema y como agente conductor y adiestrador. Pero pocas veces se narra desde las interlocuciones que producen las diferentes posiciones, es decir, como la proponen y analizan los intelectuales, como la réplica el Estado y como la traduce el común de la población. La forma como se ha estudiado la escuela refleja las limitaciones, conflictos de poder, movilidad social, reproducción del sistema, hábitos y valores, constructos culturales y modelos pedagógicos, entre otros.

Esta investigación analiza e interpreta las posiciones de algunos agentes que viven la historia del presente de la escuela, tales como los maestros, los intelectuales y el Estado. Al tener en cuenta las posiciones y sus interacciones podemos alcanzar una mayor comprensión de las disputas por el control de la escuela.

El concepto de posición emerge con fuerza en esta propuesta y se refiere "al lugar ocupado dentro del campo, en relación al capital que está en juego...entendido este capital como la acumulación de bienes de carácter escaso" (Martínez, 2006, p. 3). De manera que para nuestro objeto de estudio a partir de la perspectiva del enfoque relacional, el concepto de posición es recogido desde los momentos objetivista y

subjetivista, planteado por Bourdieu “en una relación dialéctica” con la precaución y previsión propuesta por Julieta Capdevielle (2011), quien argumenta que “el ocupar una determinada posición en el espacio social es lo que habilita la conformación de determinadas disposiciones e inhabilita otras” (p.6). Lo anterior lo explica Capdevielle como:

En la medida en que un recurso escaso sea objeto de interés por parte de diversos actores, el control diferenciado del mismo (por propiedad, posesión o administración) dará lugar a que algunos se encuentren en posición de imponer condiciones a quienes quieran acceder a él y ello implica la instalación de las relaciones básicas de dominación identificadas por Marx desde la propiedad de los medios de producción (Capdevielle, 2011, p. 7).

Continuando con el análisis presentado por Capdevielle, colegimos que la configuración de clase no hace referencia única y exclusivamente al capital económico, sino que recoge el capital social, cultural y simbólico en un diálogo de lo objetivo con lo subjetivo, de manera que;

Bourdieu propone la construcción de un espacio social como una estructura de posiciones diferenciadas, en donde las clases sociales no se definen por una propiedad ni por la suma de las propiedades (propiedades de sexo, de edad, de origen social o étnico) sino por la estructura de las relaciones entre todas las propiedades pertinentes, que confiere su propio valor a cada una de ellas y a los efectos que ejerce sobre las prácticas (Capdevielle, 2011, p. 8).

La categoría posición desde la perspectiva de Bourdieu es entendida como;

El conjunto de agentes que ocupan posiciones semejantes y que, situados en condicionamientos semejantes y sometidos a condicionamientos semejantes, tienen todas las probabilidades de tener disposiciones e intereses semejantes y de producir, por lo tanto, prácticas y tomas de posiciones semejantes. (Bourdieu, 1990, p. 284).

Desde la perspectiva anterior, nuestra propuesta es el estudio de las interacciones entre las diferentes posiciones, los conflictos que emergen, el poder hegemónico, la pregunta por el consenso de quienes ostentan el poder, las resistencias y la posibilidad de recontextualización, y otras contingencias. Posibilidades que nos permitirán estudiar las relaciones entre los discursos y los cambios económicos y sociales recientes en el país. De manera que esta investigación describirá y analizará las posiciones y discursos de los actores coetáneos y sus relaciones con los cambios en la sociedad colombiana.

Se tendrán en cuenta los cambios del capitalismo basados en las investigaciones sobre su historia del y sus transformaciones. Para tal efecto se realizará un análisis de las reestructuraciones en la economía, que se han dado en Colombia de 2002-2018 teniendo en cuenta que en este periodo se afianzan las reformas neoliberales para la educación colombiana, contenidos en la Ley 715 el Decreto Ley 1278 entre otros y los planes de desarrollo educativo de los últimos cuatro gobiernos.

De acuerdo con lo anterior la pregunta central es: ¿Qué posiciones tienen sobre la escuela hoy, los agentes coetáneos (simultáneos), y qué relaciones se dan entre estas posiciones y el capitalismo en Colombia? Otras preguntas relacionadas son las siguientes: ¿Cuál es el sentido de la escuela hoy, qué discursos circulan desde la academia, desde el Estado y desde los agentes que vivencian la escuela en la cotidianidad? ¿Hay posibilidad de interacciones, de encuentros o de imposiciones, subordinaciones entre unas y otras posiciones de los diferentes agentes? ¿Existe un consenso hoy desde el poder hegemónico?

Escolio 1: La hegemonía, el poder y el consenso, articulados al andamiaje teórico de la investigación planteada desde la perspectiva de Bourdieu, se convierten en categorías consustanciales que enriquecen, dan fuerza y sentido a la indagación, a propósito de las posiciones, disposiciones y toma de posición del Estado, los intelectuales y los maestros de escuela.

Cuando hablamos de consenso inmediatamente emerge lo antinómico, es decir, la coerción, aspectos que representan las dos caras de la misma moneda; en la acción

política no existe consenso sin coerción ejercida por el poder dominante, que en adelante llamaremos poder hegemónico, asunto que Bourdieu enuncia como violencia simbólica...”o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza”. (Bourdieu, 2001, p. 4)

La supremacía de un grupo sobre otro se impone no solo desde la fuerza física, sino a través del discurso legítimo y legitimado que asigna la norma y otorga el lenguaje desprendido de la acumulación de capital cultural, social y simbólico, además del económico, que el poder constituido apropia como fuerza simbólica, en palabras de Gramsci “toda hegemonía política es el punto de contacto entre el consenso y la fuerza” (Gramsci, 1930-1931, C.7, p. 83). Toda relación de fuerza es una relación de poder y la hegemonía es la bisagra entre el acuerdo y la imposición, de allí la idea de llamarlo poder hegemónico en la presente investigación.

1.3. Objetivos de la Investigación

1.3.1 Objetivo General

Interpretar los sentidos y posiciones que los diferentes agentes sociales tienen sobre la escuela hoy en la sociedad colombiana.

1.3.2 objetivos específicos

Identificar y analizar las principales posiciones acerca de la escuela que se expresan en las políticas educativas.

Identificar y analizar, las principales posiciones acerca de la escuela hoy en los intelectuales y la academia colombiana.

Identificar y analizar las principales posiciones acerca de la escuela de los agentes maestros.

Contrastar las diferentes posiciones (discursos, teorías, ideas, propuestas) que sobre la escuela se dan en la contemporaneidad colombiana, con el propósito de aportar a la reflexión pedagógica y educativa del país.

1.4. Investigaciones recientes sobre la escuela

El estado del arte fortalece la investigación, pues permite ver los caminos ya recorridos, los encuentros y desencuentros, lo común y lo que nos separa y lo que falta. Muchas veces por similares que sean las ideas siempre tienen una bifurcación, algo nuevo, algo no observado y es en ese punto en que referenciar el esfuerzo del otro toma mayor sentido, ¿qué se ha dicho? y ¿qué queda por decir?, porque siempre habrá algo nuevo que expresar.

En la búsqueda por lo que se ha dicho de la escuela en los últimos años, desde la investigación y en especial aquellas tesis que indagaron por ella desde diferentes perspectivas me topé con una buena cantidad de trabajos realizados en diferentes países de habla hispana, trabajos que serán presentados a continuación de manera sucinta.

En primer lugar, la investigación del profesor Carlos Miñana.

...describe y analiza las reformas educativas en Colombia en el período 1994-2005, en la educación básica y media, relacionándolas con otras en el ámbito internacional, mostrando el tipo de argumentos y tradiciones ideológicas desde donde se han justificado, los mecanismos utilizados en su implementación, las transformaciones producidas en los centros escolares, el posicionamiento y la actuación de los actores directamente implicados, y los cambios en la redefinición de la educación como servicio público y en su sentido general (Miñana, 2005,p.3).

En esta investigación el problema a resolver gira alrededor de considerar el establecimiento escolar como una nueva centralidad. El autor propone una aproximación a los centros educativos “desde el punto de vista de la acción social

organizada y organizándose” (Miñana, 2005. p. 31) que el mismo denomina interaccionista y estratégico, y lo define citando a Blúmer:

Como una serie de acciones organizadas. En lugar de describir la actividad de la organización y de sus elementos atendiendo a principios organizativos o de sistema, busca la explicación en el modo en que los participantes definen, interpretan y afrontan las situaciones a su nivel respectivo. El ensamblamiento de este conocimiento de las acciones concatenadas permite formar una imagen del complejo organizado. (Miñana 2005, p. 31)

La lectura del documento devela la preocupación del investigador por asuntos como los intereses por establecer un mercado educativo en la educación básica y media en Colombia, a costa del sistema público, y esto lleva al profesor Miñana a seleccionar como parte del corpus de estudio y en lo que compete al trabajo de campo a colegios de grandes ciudades y pequeños pueblos, aspecto que aparece justificado en el texto:

Nuestro interés, más que orientarse hacia las mismas políticas educativas o sociales, apunta a entender la forma como diferentes actores sociales reciben, rechazan, negocian, resitúan en la práctica y resignifican los cambios y las reformas propuestos desde las administraciones públicas, los gobiernos nacionales o locales, o los organismos internacionales, y cómo de esta forma se construyen ellos mismos como actores, coproducen la escuela y presionan al cambio de las reformas sobre la marcha o a la adopción de nuevas reformas (Miñana, 2005, p. 48).

Entonces, de acuerdo con el autor, la indagación apunta no a aspectos como el saber escolar, la enseñanza, los textos, la integración de las “minorías” (inclusión) escolares, “sino en la escuela, en el centro escolar, en la institución educativa, problematizada en su vinculación con el Estado, la comunidad, el mercado o con la sociedad civil; en la escuela como lugar donde se construye y se negocia

cotidianamente en las prácticas el sentido de la educación pública y de lo público” (Miñana, 2005, p. 49).

El documento, a partir de un estudio empírico, aborda la educación en Colombia como servicio público, y el centro educativo como forma de organización social en donde la interacción y recontextualización social emergen y constituyen la comunidad.

Miñana resalta en la metodología el trabajo continuo y el acercamiento con la comunidad educativa, lo cual le permitió desarrollar la metodología de la investigación colaborativa, aspecto que le facilitó aplicar técnicas como cuestionarios de respuestas abiertas, textos libres, entrevistas, conversaciones informales, talleres para construcción de la memoria y consulta de fuentes documentales, prensa, radio, televisión, legislación educativa, diarios de campo y jurisprudencia.

De acuerdo con lo enunciado por el autor, el trabajo fue realizado con la colaboración de un equipo investigador, aspecto que le permitió recorrer diferentes zonas del país y contrastar los resultados de manera regional y, por ende, recoger información nacional, de suma importancia para futuras investigaciones.

Otra investigación que aporta elementos fuertes al propósito nuestro es la tesis doctoral “La escuela como reproductora de exclusión socio-cultural: el caso de 12 comunidades educativas vulnerables de la ciudad de Chillán-Chile” 2011. El documento discurre entre la dicotomía categorial marginalidad o exclusión, evidenciando cómo el pueblo chileno, a pesar de ser reconocido dentro del mundo capitalista como una sociedad con niveles de avance económico sobresalientes, es al mismo tiempo una de las sociedades más desiguales e inequitativas del planeta, cuestión que se evidencia en la fragmentación social en la mayoría de aspectos de la vida, en especial en lo que toca con la esfera del mundo de la educación.

El profesor Blanco observa la acción educativa de la escuela como objeto de estudio, “desde la mirada de los profesores, actores fundamentales en el proceso de integrar, por encargo del Estado, a los niños pertenecientes a grupos poblacionales pobres denominados marginales” (Blanco, 2011, p.15). De entrada se percibe la tensión “pobres denominados marginales” como signo de exclusión, pues lo marginal referencia al que no quiere y la exclusión enuncia al que quiere entrar pero no le es permitido.

El estudio centra como categoría base la exclusión, en oposición a la marginación, relacionándolas con el nuevo orden del capitalismo (neoliberalismo), en especial con el lugar preponderante que ha tenido el auge de las tecnologías de la información y el impacto de estas en la organización económica de los países y la división internacional del trabajo (globalización); señalando cómo estas han exacerbado la exclusión local.

El autor fortalece el trabajo haciendo un recorrido histórico por el Estado chileno, en especial en lo relacionado con las tres constituciones que han regido esta nación y devela cómo las tres han sido diseñadas a la medida de las elites, excluyendo adrede a la mayoría del pueblo. Esta evidencia, según el autor, es extrapolable a todo el pueblo latinoamericano y no cesa, de manera que en los últimos tiempos se manifiesta con la aplicación de “recetas” y recomendaciones, ya no de las elites locales sino con la subyugación a elites internacionales que imponen un nuevo orden, como respuesta a políticas trazadas desde el exterior, de tal manera que el texto:

...analiza los planteamientos generales de las actuales reformas educativas que se llevan a cabo en casi todos los países latinoamericanos desde la década de los 90' del siglo recién pasado, intentando establecer las relaciones entre los cambios propuestos desde la cúpula del sistema al interior de los países y las recomendaciones de los organismos financieros internacionales, como asimismo, las contradicciones entre los ajustes

estructurales realizados por los países latinoamericanos a imposición de los países avanzados, y el aumento sostenido de las desigualdades sociales y económicas, de la brecha científico-tecnológica y el surgimiento de procesos estructurales de exclusión en las últimas décadas. (Blanco, 2011, p. 4)

Con respecto a la metodología, el autor se instala en el enfoque hermenéutico, y argumenta que:

...es necesario asumir una tarea hermenéutica, interpretativa, si queremos captar el sentido de un conjunto de ideas desde la perspectiva de los participantes, dentro de la tradición viva en la que se han formado, pues la única manera de comprender una actividad humana es encontrar el sentido de ese comportamiento, de manera que se haga patente su coherencia interna, que es a lo que se llama interpretación. (Blanco, 2011, p. 5)

Este análisis de corte hermenéutico, es decir, esa relación con el encuentro y búsqueda de sentido de lo narrado y lo expresado, lleva al autor a concluir que 'La visión estereotipada de los docentes respecto de las comunidades, las familias y sus propios alumnos, configura una acción educativa que deviene en exclusión' (Blanco, 2011, p. 329). Esta visión pone en un lugar de marginalidad al educando, pues se convierte en un ser indócil de alto riesgo social.

Una investigación reciente llevada a cabo por Sonia Gladis Alzamora "La configuración del campo de la formación docente permanente en el nivel medio en la Argentina. Estudio del caso de la provincia de La Pampa" (2013); se enmarca dentro de los postulados cobijados bajo la teoría de Pierre Bourdieu en la que las luchas entre diferentes sectores, grupos y agencias con intereses y posiciones disimiles se disputan el sentido de la educación y la docencia. Disputas que se juegan en distintos lugares (sic)... (Campo) y que re-crean el juego social más amplio. (Alzamora, 2013, p. 16)

Desde esta perspectiva, Sonia Alzamora, citando a Bourdieu, estructura la investigación reconociendo “la noción de campo como (sic)...un modo de construcción del objeto que habrá de regir todas las decisiones prácticas de la investigación” (Alzamora, 2013, p.16) aspecto que le permite la “construcción teórico-empírica para indagar las disposiciones, posiciones y oposiciones de agentes y agencias en la lucha por la imposición de las representaciones legítimas de la formación de los docentes” .(Alzamora, 2013, p. 16)

La autora, señala cómo el conocimiento cambió los modos de producción y modificó los hábitos de consumo: “las relaciones con los objetos y las personas se transforman de manera tal que se espera (...) que sirvan sólo durante un ‘lapso de tiempo’ y luego se hagan pedazos; que sean desechadas al dejar de ser útiles” (Alzamora, 2013, p. 24); dichos modos de producción y consumo debilitan y en cierta medida invisibilizan las relaciones sociales, como un aspecto vital que constituye al ser humano.

Sonia Alzamora enuncia las reformas educativas en América Latina en la década de los 90, reformas que se hacen bajo la injerencia, por no decir bajo la orden, de los organismos multilaterales internacionales y ejecutados por agencias gubernamentales, so pretexto de responder a las manifestaciones de inconformidad de las clases medias y los sectores empresariales. La respuesta se ha manifestado con reformas curriculares y los procesos de enseñanza aprendizaje que se evidencian en el cambio de la formación docente;

Estos procesos procuraron modificar valores e intereses inmersos en las prácticas vigentes de los agentes escolares y de la población mediante una serie de nuevos dispositivos asociados al progreso necesario e imprescindible de las sociedades. Reforma y cambio social aparecieron indisociados en aquellos momentos, en discursos dominantes que hacían llamamientos a la modificación de la educación para adaptarse a la sociedad

del conocimiento, del desarrollo tecnológico y a modelos y relaciones económicas globalizadas. (Alzamora, 2013, p. 29)

Como resultado, nace la propuesta, desde el Estado, de la profesionalización docente, de manera que la nueva política pública apuntaba a la formación de “agentes escolares”; este panorama llevó a la investigadora a plantearse la pregunta por “¿cómo se configuran las relaciones entre agentes y agencias de formación permanente en esta coyuntura socio-política?” (Alzamora, 2013, p. 30). Las relaciones docentes-Estado toman un camino unidireccional, el de la imposición estatal con reformas “que colocan (sic) en la agenda de discusión estatal el conocimiento a ser enseñado en las escuelas, en la formación docente inicial y durante el ejercicio laboral; asimismo se sostiene discursivamente la construcción de otras condiciones institucionales escolares y el mejoramiento del prestigio social de quienes ejercen la docencia” (Alzamora, 2013, p. 31). La respuesta se denominó educación continua o permanente y es analizada por la investigadora desde la propuesta de Altet, denominada enfoque transversal...

...centrado sobre los mecanismos subyacentes a las prácticas, al hacer y sobre sus sentidos y sobre los saberes y esquemas que lo constituyen. Analizar es también identificar esos mecanismos, tratar de restituir el funcionamiento dándoles un sentido. Este análisis se dice que es comprensivo porque reconstruye a posteriori el funcionamiento de las prácticas y situaciones con la ayuda de conceptos, de modelos, inteligibilidad que se esfuerza en describir sabiendo de los discursos normativos y de los juicios de valor. (Alzamora, 2013, p. 33)

De manera que el objeto de análisis de esta investigación fija sus raíces en la formación docente permanente, echando mano de la propuesta analítica señalada en el párrafo anterior. En resumen, la autora muestra entre otras tantas conclusiones que la formación docente permanente es una nueva forma de control-descontrolado:

... un nuevo modo de control estatal, un descontrol controlado, esto es, el uso de contratos, de objetivos y de supervisión de los resultados con el fin de 'dirigir' desde lejos, en lugar de utilizar las burocracias tradicionales y los sistemas administrativos para ofrecer o microgestionar sistemas políticos (...) En un sentido más amplio, lo que supone es una actuación dirigida a lograr un 'Estado más policéntrico. (Alzamora, 2013, p. 381)

La formación permanente reproduce un microestado en el sujeto maestro, quien apropiara el currículo y las nuevas tecnologías al servicio de la sujeción del docente, en respuesta a las políticas unilaterales y unilineales. Es decir, el campo del poder representado por el estado se impone sobre el campo del docente en una lucha desigual.

Otro documento, hallado en esta búsqueda se titula "La escuela de la multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri" investigación a cargo de Francisco Juan Baño Burgos (2010).

La investigación es una propuesta de carácter hermenéutico, en la que Baño Burgos se aproxima a la filosofía del profesor Antonio Negri, desde el campo de la pedagogía y la didáctica. El autor propone caracterizar la institución escolar o "escuela" entendida como "la institución creada por las políticas educativas para dar curso a la educación formal en todos sus tramos, desde Preescolar hasta los estudios de Post-grado de las Universidades, pasando por la Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller (Baño, 2010, p. 22).

Para llevar a cabo su propósito, el investigador hace énfasis en los significados de la expresión "institución escolar" recurriendo a su etimología "institutio" y "skhòlé" con el propósito de enunciar un proyecto de nueva escuela radical democrática (Baño, 2010, p 22). El autor propone dos objetivos en su trabajo: en primer lugar, "demostrar la caducidad de los formatos de institución escolar desarrollados en los

siglos XIX y XX respecto de la nueva época en la que hemos entrado en el siglo XXI” y en segundo lugar “Ofrecer una propuesta de modelo alternativo, radicalmente democrático, de Escuela, la Escuela de la Multitud, con sus claves institucionales y escolares en su sentido reencontrado” (Baño, 2010, p. 23).

En primer lugar, la caracterización que hace de la escuela se remite a la crítica, en cuanto a la etimología de los términos institución escolar; en una primera aproximación se apoya en una larga pero interesante cita de Michel Lobrot, con respecto a la noción de institución:

Por útil que resulte, en definitiva, la noción de Institución está muy lejos de ser aceptada y utilizada comúnmente. No carece de ambigüedad (...). Se la toma en sentidos sumamente diversos y ello se debe sin duda a que abarca una realidad muy compleja:

- a) Los diccionarios no especializados la definen ora como vinculada con la instrucción (es el lugar donde se imparte la instrucción, la organización que la otorga), ora como hechos comúnmente reconocidos como establecidos; b) Hauriou ve en ella la idea de obra o de empresa que se realiza y dura jurídicamente en un medio social; c) Cuche define por su parte la institución como un organismo que tiene objetivos de vida y medios de acción superiores en poder y duración a aquellos individuos que lo componen; d) Pirou ve en ella modos complejos de comportamiento y pensamiento habitualmente frecuentados; e) Lapassade observa que el término institución tiene una doble significación...una institución es un sistema de normas que estructura un grupo social, regla su vida y su funcionamiento. Como “un acto” la expresión “institución” de los niños en el sentido de educación, instituir (lat. *instituire*=educar) es hacer entrar en la cultura; f) al mismo tiempo, posee una significación jurídico-política. Las instituciones son leyes que rigen una sociedad. Este es el sentido que retiene el marxismo, por ejemplo, cuando

sitúa las “instituciones” y las “ideologías” en las superestructuras de la sociedad. (Baño, 2010, p.32)

El autor, en su interés por llegar al meollo del asunto, se adentra en una serie de definiciones relacionadas con la categoría institución; además de Lobrot encuentra en François Dubet sustento para develar su intención, la cual no es otra que afirmar que no hay claridad en tanto al término, pues este sirve para enunciar desde asuntos cotidianos hasta históricos y depende de la lente con que se pretenda observar,

...se llamará institución a las organizaciones, las costumbres, los hábitos, las reglas del mercado, las religiones... En este caso, la Iglesia es una institución, como la corrida de toros en España, las vacaciones a orillas del mar, el respeto reservado a las obras maestras, la bandera, el Tour de France y las recetas de cocina tradicionales... “maneras de ser, objetos, maneras de pensar, y por último toda la vida social puede remitirse a un conjunto de instituciones... (Baño, 2010, p. 33)

El texto hace un recorrido por el carácter polisémico de la palabra institución; una vez aclarado el asunto se detiene en su objeto de estudio “la institución escolar” y más claramente se centra en la tesis de Antonio Negri, quien lee la “realidad” desde una perspectiva marxista. Baño hace un recorrido histórico en la búsqueda de la institución y su relación con la escuela y al respecto afirma:

Por otro lado, decir “institución” es decir también “instrucción” “enseñanza”. Ello quiere decir que cuando instituimos, educamos, y a la inversa, cuando educamos, instituimos; luego, cuando co-instituimos, co-educamos y cuando co-educamos, co-instituimos. Co-institución es también co-educación, un proceso en el que proponemos exista, por ser posible, intercambio de roles (docente/alumno) donde las decisiones, la dirección, alternen su situación: se debata, se co-decida, se co-dirija. (Baño, 2010, p. 67)

Podemos afirmar que esta investigación no solo indaga por la escuela como institución, sino que propone una nueva escuela radical democrática, divertida, en donde el ocio se contraponga a la pereza; como afirma Baño, “en definitiva, que las relaciones maestro/alumno abandonen la verticalidad, el autoritarismo, la heteronomía y se sitúen en la horizontalidad, la democracia, la autonomía” (Baño, 2010, p. 70). En definitiva es una investigación teórica, con una propuesta práctica que recoge a la escuela como potencia, como posibilidad en donde la institución no ocupe el lugar central de la dominación de una clase sobre otra sino, que sea el lugar en el que;

El maestro no sólo enseña sino que también aprende, aprende democracia en el ejercicio de la autonomía. Los alumnos no sólo aprenden sino que también enseñan, enseñan en su capacidad de vivir democráticamente el currículum cuando se les dan oportunidades de ser creadores del clima democrático necesario. Nos enseñamos la horizontalidad, la democracia, y nos des-enseñamos, nos desadoctrinamos en este caso en la verticalidad y el autoritarismo que aprendimos, mediante el continuo intento de su “extirpación”. Tal es la diferencia de nuestra propuesta de co-institución escolar. (Baño, 2010, p. 70)

En definitiva el texto apunta a una “escuela de la multitud” que ponga en entredicho la escuela Fordista de la modernidad, escuela que insertaba a la sociedad a través del trabajo, el asidero principal de esta idea está en la escuela de Summerhill; en palabras de Baño:

...que la libertad funciona y cuando pretendemos hacer preparar el terreno en esta escuela alternativa de la multitud y mediante la práctica del ocio democrático, el juego democrático y el trabajo democrático, desde la potencia de la carne nueva, para que brote el sueño "no tan utópico" de la democracia radical y el poder constituyente. (Baño, 2010, p. 558)

Es claro que el texto propone un nuevo orden mundial, en cuanto a la escuela como institución, una nueva percepción de la realidad, el texto no permite la conciliación con la modernidad y la institución instituida.

Otra mirada a la escuela, es la investigación sobre la pedagogía líquida: fuentes contextuales y doctrinales, tesis realizada por Xavier Laudo Castillo.

El tema central de esta investigación es la pedagogía líquida, la cual propone enmarcar el discurso pedagógico, en una época con unas características particulares; apoyado en el pensamiento de Zygmunt Bauman, Laudo enuncia la Modernidad Líquida, ubicándola en el horizonte espacio-temporal, correspondiente al último tercio del siglo XX y al tiempo transcurrido en el siglo XXI. El documento hace referencia a tres niveles de interpretación de la pedagogía líquida; en primer lugar, señala la explicación de su emergencia; en segundo lugar, la legitimación de su discurso, y por último, el de la comprensión y fundamentación de una de sus posibles concreciones. (Laudo, 2010, p. 16)

La investigación propuesta en este trabajo, en palabras de Laudo, es fundamental y aplicada;

Aplicada en tanto que aplica teoría ya existente intentando ver como un imaginario social ya estudiado (el de la modernidad líquida) es condición de posibilidad de la existencia del tipo de discurso pedagógico emergente (que damos en llamar pedagogía líquida)...y fundamental en tanto que pretende crear teoría y, por un lado comprender el discurso pedagógico de la pedagogía líquida, y por otro, proponer una posibilidad de fundamentación teórica de este discurso (Laudo, 2010, p. 17).

La investigación señala que la pedagogía líquida es más un síntoma que una causa y arriesga una conceptualización desde un “imaginario social líquido” como;

El conjunto de disposiciones normativas sobre educación que propone unos medios que se adapten constantemente a la novedad, y cuyo fin es lograr

que el educando encarne un modelo de persona adaptable a la incertidumbre y al cambio, y con habilidades hermenéuticas para interpretar la realidad sin referentes universales absolutos (Laudó, 2010, p.374)

Laudó concluye que la educación para el presente es una educación a la medida no del educando sino de las circunstancias, es decir como una adaptación permanente al entorno y al contexto social, y, propone un paralelo entre la pedagogía sólida y la pedagogía líquida, afirmando que la pedagogía líquida sería a la oralidad lo que la pedagogía sólida sería a la escritura (Laudó, 2010, p. 374). Es decir que la pedagogía sólida sería prescriptiva y por ende normativa que requiere ser interpretada para poder ser contextualizada, mientras que la pedagogía líquida se adapta a las circunstancias sin renunciar del todo a la normatividad. En palabras de Laudó;

Dicho en otras palabras, y dada la provisionalidad de la mayoría de los saberes, técnicas a hábitos que caracterizan las epistemologías y ontologías sociales líquidas y postmodernas, se tratará de una pedagogía que pone en el centro una suerte de aprendizaje terciario o el hábito de desaprender u olvidar lo aprendido. (Laudó, 2010, p. 374).

Lo anterior riñe con un maestro especializado (disciplinado), facilita el lugar para un maestro ignorante en el sentido de Jocotot, el cual, al igual que los contenidos, serían constantemente adaptados a las circunstancias. Para Laudó, la pedagogía líquida solo puede ser postmoderna...se basa en la coexistencia de múltiples referentes, proyectos y pequeños relatos abandonando la pretensión de enseñar a creer en los grandes metarrelatos absolutos y omniabarcadores de la modernidad (Laudó, 2010, p. 375). El autor no propone olvidar y rechazar de tajo las prácticas de la modernidad sólida sino que sea el caminar y los medios los que satisfagan a quien indaga, y, no el fin sólido o teleológico el que oriente los destinos del educando, en otras palabras, se trataría de una pedagogía cuyo ideal de vida no consiste en lograr saber cómo tener lo que se desea sino en, sin renunciar al esfuerzo, desear lo que se tiene (Laudó, 2010, p. 376).

En concordancia con el primer documento referenciado (tesis doctoral del profesor Miñana), encontramos tres tesis de pregrado, con un aporte metodológico interesante y significativo, para futuras investigaciones.

En primer lugar, la investigación de Urueta Gutiérrez (2007), ¿Estudiar para el futuro o para el presente? Los sentidos de la escuela en el colegio Portal del sol (Bogotá) realizada en el año 2007, se interesó por responder a la pregunta sobre ¿cuáles son los sentidos de la escuela para algunos estudiantes y los padres de familia?; el trabajo realizado por Urueta, de carácter interpretativo, se inscribe en el campo de la antropología y la educación, este documento presenta un análisis de la noción de sentido a partir de la teoría interpretativa de la acción social. La investigación hace parte de la propuesta “programa de fortalecimiento de la capacidad científica en la educación básica y media” y arroja una serie de miradas en la relación familia escuela y la significación que padres y estudiantes hacen de esta. El documento se fortalece desde filósofos y sociólogos como Max Weber, Alfred Schütz y Martin Hollis, como lo expresa la autora “uniendo la sociología, la filosofía y la antropología para comprender la noción de sentido principalmente” (Urueta, 2007, p. 6).

La propuesta se enfocó en develar dos aspectos principales relacionados con la escuela y sus actores; en primer lugar (Urueta, 2007) “los significados subjetivos e intersubjetivos de la acción en el entorno social de los actores” (p. 76). En un segundo momento la investigación indagó por el carácter normativo de la escuela desde la perspectiva de las reglas constitutivas y normativas, en especial “el derecho a la educación” visto como política pública, al reconocer que la legislación básica influye de manera significativa sobre el sentido de la escuela.

Camila Urueta, citando a Hollis, propone combinar el Holismo metodológico con el individualismo, “concibiendo a los individuos como actores que desempeñan papeles y cuya conducta está gobernada por reglas” (Urueta, 2007, p. 11) la autora aclara que la investigación aborda categorías no aplicables al mundo físico como sentido y significado, de manera que la “...propuesta parte de entender que en vez de ir en busca de las causas de la conducta se debe ir en busca del significado de

la acción” (Urueta, 2007, p. 11) es decir que comprender y entender los significados que los actores dan al acontecer en y con la escuela es el propósito de la investigación.

Indagando por la noción de sentido, la autora fue encontrando diversas posturas teóricas, que contribuyeron a definir la metodología y las categorías más relevantes para la investigación; el sentido, la interpretación, la comprensión y la acción, categorías que se entrelazan para constituir un concepto “El sentido es...una interpretación de la relación entre la actividad de la acción...y el significado subjetivo e inter subjetivo de la acción, interpretar el sentido es interpretar una interpretación” (Urueta, 2007, p. 20). Es decir que la acción social es,

...Aquella vivencia en la que el significado que a ella atribuyen el o los actores entraña una relación con respecto a la vivencia de otra u otras personas, y en la que tal relación determina el modo en que procede dicha acción y como tal, la acción social puede estar relacionada con el pasado, con el presente, o con la conducta futura anticipada de otras personas (Urueta, 2007, p. 20)

El contexto normativo y el deseo preparan el terreno para las vivencias y proyecciones del sujeto, acción que de alguna manera es espontánea, pues es producto de los significados que los sujetos generan a partir de su ubicación social.

El segundo documento de los tres propuestos en este apartado, pertinente para esta investigación es el trabajo realizado por Nilsa Benavidez Vallejo, relacionado con las representaciones sociales de niño en un grupo de maestros.

La investigadora se pregunta por el niño visto desde la categoría infancia,

“la infancia como categoría se le han atribuido variedad de características, necesidades y obligaciones que hacen concebirla desde posturas particulares, estas particularidades de tratar a los niños desde la categoría infancia se hacen explícitas en los discursos y acciones de los adultos” (Benavidez 2009, p. 4).

Desde esta perspectiva, la investigación busca aproximarse a las representaciones sociales que un grupo de maestros tiene sobre los niños, en una escuela pública de nivel primario.

De acuerdo con la propuesta de la autora, el trabajo es presentado en seis capítulos que recogen diversos aspectos sustentados en autores como; Moscovici, Martínez, Frigeiro, Gimeno, Duschatzky, Popkewitz y Dubet. Estos autores fortalecen la investigación en el momento en que “las representaciones sociales creadas socialmente acerca de la infancia, ya no son exclusividad de un grupo específico de la sociedad sino que han pasado a ser parte de todos aquellos que tienen acceso a conocimientos específicos sobre infancia y en el mismo sentido contacto con los niños” (Benavidez, 2009, p. 2).

La investigación de Benavidez aporta elementos técnicos y teóricos; los elementos técnicos están relacionados con la recolección de información en campo, a partir de talleres y encuestas, con el propósito indagar por los motivos y razones de los padres de familia para enviar a los hijos a la escuela. Los talleres se apoyaron en fotografías y juego de roles y la participación de un equipo de investigadores. Complementariamente a las encuestas, se realizaron entrevistas grupales e individuales en donde la investigadora indagó por los aspectos sociales relacionados con el entorno escolar, como aspectos biográficos, así como las percepciones de los agentes sociales.

La autora hace énfasis en la técnica de la observación participante, pues para el trabajo con docentes, padres de familia y estudiantes esta técnica permite registrar la cotidianidad, ya que es “posible aprehender información que se suscita... (Sic) entre los agentes sobre la escuela y el proceso educativo e, inclusive, capturar información que está allí, a media voz, surgida de forma espontánea a partir de sucesos inesperados” (Benavidez, 2007, p.12)

Desde la perspectiva teórica, la investigación hace énfasis en el significado y sentido de la acción social y se apoya en Deleuze, para afirmar que “el sentido no es nunca principio ni origen, es producto. No está por descubrir, ni restaurar ni reemplazar,

está por producir con nuevas maquinarias” (Benavidez, 2007, p.19). Benavidez enfatiza en que no existen formas puras del significado en una acción social, de manera que la

...significación definitiva y absoluta de las acciones sociales para los agentes que las emprenden, como tampoco un único y estable sentido de la acción social para los agentes, precisamente, por ser el sentido producto de la vida del espíritu, y ser construido por los hombres a partir de reflexionar intelectualmente sobre los fenómenos que han vivido. (Benavidez, 2007, p. 12).

Es decir que el sentido no es connatural a las cosas y a los fenómenos, sino que el sentido es producto de la reflexión, la comprensión de la acción social, el sentido, según Benavidez (2007), se produce en la cotidianidad de la acción social, en donde la historia y el entorno son singulares para los agentes.

Una tercera propuesta, recogida en este apartado y relevante por la metodología de investigación, es la de Oscar Hernández (2007), quien hace un análisis de las representaciones sociales de la escuela en una escuela de Bogotá.

El trabajo titulado el “Sentido de la escuela”, “plantea el problema de la crisis escolar como una plataforma importante para el análisis del sentido que le otorgan los sujetos a la escuela, reconociendo que es en sus representaciones donde es posible la transformación de las prácticas escolares y de su crisis de sentido” (Hernández, 2007, p. 41).

El estudio analiza las significaciones que los sujetos escolares maestros y alumnos dan a la escuela, utilizando como herramienta de investigación el análisis procesual enmarcado dentro de la investigación cualitativa.

El autor habla sobre la importancia del enfoque cualitativo y para tal efecto apoyado en González sostiene que;

... en...lo cualitativo se comprende esencialmente...una definición epistemológica, es decir, determinada por los procesos que subyacen a la forma en que se produce el conocimiento y por el carácter ontológico y específico de los objetos de estudio implicados, por lo cual la investigación (sic) cualitativa se ha propuesto para satisfacer las exigencias epistemológicas inherentes al estudio de la subjetividad como parte constitutiva del individuo y de las diferentes formas de organización social (Hernández, 2007, p. 17).

Hernández reconoce en la investigación que:

- a) El conocimiento es una producción constructiva-interpretativa, por lo cual éste no se reduce a la sumatoria de hechos definidos en el momento empírico y la interpretación se concibe como un proceso que rescata al sujeto investigador, cuyo campo de análisis se extiende hacia la reconstrucción e integración de la información obtenida en marcos conceptuales coherentes y profundos; (b) Carácter interactivo del proceso de construcción del conocimiento, en donde las relaciones entre investigador e investigado cobran un matiz comunicativo cuyos escenarios involucran formas de trabajo de discusión grupal y de mayor profundidad, lo cual reivindica la importancia del contexto y de las relaciones entre todos los sujetos que participantes; y (c) La significación de la singularidad como nivel legítimo de la producción del conocimiento, esto no significa la individualidad por sí misma, ya que “la singularidad se constituye como realidad diferenciada en la historia de la constitución subjetiva del individuo” (Hernández, 2007, p. 17).

La relevancia otorgada a la investigación cualitativa gira en torno a la construcción del objeto de estudio, pues es epistemológico y teórico en tanto da cuenta de los diferentes procesos de construcción de conocimiento, desde la perspectiva de la subjetividad y la relación intersubjetiva que constituye al investigado en tanto es un ser singular que se comunica con otros y construye una manera de significar,

resinificar, comprender e interpretar el mundo sin desconocer el contexto en el que se instituye como sujeto concreto.

En segundo lugar, el autor reconoce la importancia hermenéutica de la investigación desde la aproximación procesual para el estudio de las representaciones sociales y citando a Banchs argumenta que:

Un enfoque cualitativo, hermenéutico, centrado en la diversidad y en los aspectos significantes de la actividad representativa; un uso más frecuente de referentes teóricos procedentes de la filosofía, lingüística, sociología; un interés focalizado por el objeto de estudio en sus vinculaciones socio históricas y culturales específicas; una definición del objeto como instituyente más que como instituido, serían, entre otras cosas, características distintivas del abordaje procesual de las representaciones sociales, (Hernández, 2007, p. 17).

Es decir que el investigador reconoce al ser humano como productor de sentidos, desde las producciones simbólicas, aproximándose al interaccionismo simbólico propuesto por Blúmer.

Un tercer tópico que aporta la investigación está relacionado con la etnografía de nivel múltiple, sustentada en los siguientes supuestos:

(a) La educación formal está conectada con otros rasgos de la sociedad, especialmente con la economía corporativa y con la estructura de oportunidades económicas; (b) La naturaleza de esta conexión tiene una historia que en alguna medida influye en los procesos actuales de escolarización; (c) Las conductas de los participantes están influidas por sus modelos de realidad social; y en consecuencia, (d) Una adecuada etnografía escolar no se reduce al estudio de acontecimientos en la escuela, sino debe también estudiar las fuerzas sociales e históricas relacionadas. (Hernández, 2007, p.17).

Autores como Ibáñez, Durkheim, Mead, Moscovici, Jodelet, Aguirre, Bourdieu, Giroux, Miñana, acompañan el marco de esta investigación que concluye que:

Para un grupo de jóvenes la escuela se representa a través de tres nociones, (a) como una institución que garantiza la obtención de mejores condiciones en el futuro; (b) como una institución que permite el acceso a otros escenarios, en términos de ascenso social y (c) y como un escenario en donde se hace parte de la vida y se consolidan relaciones de amistad de diversos grados de profundidad. (Hernández, 2007, p. 48).

1.4.1 Síntesis y aportes de las investigaciones recientes

Estado, Mercado y Comunidad: Reformas educativas y redefinición de lo público en Colombia, 1994-2005 aporta a la presente investigación la consideración del establecimiento escolar como una nueva centralidad, visto con la lente de la acción social desde la perspectiva interaccionista simbólica se observa cómo el investigador evidencia el interés del establecimiento por instituir un mercado educativo, a costa del sistema público. Él reconoce la escuela "...como él (sic) lugar donde se construye y se negocia cotidianamente en las prácticas el sentido de la educación pública y de lo público" (Miñana, 2005, p. 49).

Entonces, en concordancia con la investigación aquí propuesta, el asunto de lo público toma relevancia y nos aporta un elemento concreto en donde existen y conviven agentes sociales, "la escuela como lugar público".

Por otro lado, la investigación del profesor Enrique Blanco Hadi (2011) nos aporta como categorías dicotómicas la marginalidad y la exclusión; en esta investigación, marginal enuncia al que no quiere y la exclusión al que quiere pero no se le permite entrar.

El análisis propuesto por el profesor Blanco es de corte hermenéutico, es decir, la relación con el encuentro y la búsqueda de sentido de lo narrado y lo expresado; este

es el mayor aporte que nos interesa para la investigación: La Escuela Hoy, historia del presente. Sus Agentes y Posiciones, pues aquí pretendemos leer textos, interpretarlos y cruzar lo dicho en ellos con las versiones de los diferentes agentes que constituyen la escuela.

La investigación realizada por Sonia Gladis Alzamora (2013) es de gran importancia para nuestra propuesta de investigación ya que recoge los postulados de Pierre Bourdieu, desde la perspectiva de la noción de campo “como (sic)...un modo de construcción del objeto que habrá de regir todas las decisiones prácticas de la investigación” (Alzamora, 2013, p. 16) con el propósito de indagar por las disposiciones, posiciones y oposiciones de agentes y agencias que intervienen en la formación docente.

La autora echa mano de la teoría de la reproducción de Bourdieu para definir cómo el agente maestro reproduce un microestado; este elemento es un importante aporte para nuestra investigación, ya que para nosotros las categorías propuestas por Bourdieu representan el principal sustento de la investigación a llevar a cabo, razón por la cual la investigación de Sonia Alzamora será un texto de permanente consulta.

Otro documento que aporta elementos relevantes a nuestro propósito es la tesis de Francisco Juan Baño Burgos (2010). El aporte de esta tesis a la nuestra es el carácter hermenéutico propuesto por el investigador y su recorrido por los significados de la expresión “institución escolar” al mismo tiempo que alerta sobre la caducidad de los formatos de la institución en el siglo XIX y XX, y ofrece una nueva propuesta que él eleva a la categoría de radical democrático la escuela de la multitud. El autor pone en entre dicho la escuela Fordista de la modernidad y propone un nuevo orden mundial relacionado con la escuela.

La contribución de esta investigación, además de lo metodológico, está relacionada con la crítica permanente a la escuela, asunto que da luces para analizar cuidadosamente la época y sus cambios.

Además de las anteriores investigaciones, es esencial recoger la investigación realizada por Xavier Laudo Castillo, quien se para en la 'pedagogía líquida', recogiendo la propuesta de Zygmunt Bauman, en cuanto a la modernidad líquida, desde cuatro lugares: emergencia, legitimación, comprensión y fundamentación.

El aporte significativo de esta mirada está relacionado con el presente de la educación como una adaptación permanente al entorno y al contexto social, no a la medida del educando sino de las circunstancias. Para nosotros el documento es relevante ya que pone en la balanza de la discusión la modernidad sólida y la modernidad líquida, aspectos que serán tenidos en cuenta en el camino que hemos trazado para llevar a cabo esta investigación.

En concordancia con el primer documento referenciado (tesis doctoral del profesor Miñana), encontramos tres tesis de pregrado que aportan significativamente a la presente investigación, especialmente desde la perspectiva metodológica.

Las tres últimas tesis referenciadas en el estado del arte tienen elementos metodológicos y categoriales en relación con el sentido que algunos de los agentes que constituyen la escuela generan a partir de su ubicación social.

Las investigaciones aportan a este proyecto elementos técnicos y teóricos para abordar el trabajo de campo, elementos técnicos como: talleres, encuestas, entrevistas grupales, observación participante y aspectos teóricos como el significado y sentido de la acción social, el sentido como producto de la reflexión desde una perspectiva autobiográfica en permanente conversación con el entorno y la cotidianidad de los otros agentes.

Los tres autores (Hernández, Urueta y Benavidez), aportan elementos epistemológicos, desde la perspectiva de la construcción del conocimiento en cuanto hacen referencia a la subjetividad y la relación intersubjetiva entre los agentes al momento de significar, resignificar, comprender e interpretar el mundo desde un contexto dado.

1.5 Posturas sobre la escuela.

El anterior apartado se aproximó a diversas investigaciones (tesis), llevadas a cabo en diferentes países, incluido Colombia, documentos que aportaron elementos significativos a la propuesta de investigación. Sin embargo, dar cuenta de otras exploraciones y posiciones de algunos intelectuales que han centrado su mirada sobre la escuela, será el propósito de las siguientes páginas.

El profesor Alberto Martínez encuentra la escuela como un dispositivo civilizatorio, con una condición dual, que “primero encierra, incorpora, acoge en su interior al común de la sociedad y paso seguido produce el efecto de hacer común todo con lo que interactúa” (Martínez, 2008, p. 2); desde la lengua hasta la corporeidad es naturalizada en la escuela, en tal sentido “la escuela es un topos que semantiza lo común al emerger como un adentro que lo recibe y es, al mismo tiempo, un lugar que produce hacia fuera el universo normalizador de lo común” (Martínez, 2008, p. 2).

Siguiendo los presupuestos de Martínez, desde la perspectiva de lo común, la escuela surge como institución para la mayoría social, es decir, para el común de la gente o en definitiva para los pobres y marginados;

Pareciera que los pobres no tienen nada que ver con la historia pero son su telón de fondo, una constante, la escuela los admite para gobernarlos, para controlarlos, para encerrarlos y doscientos años después, el devenir de esa pobreza continua siendo el telón de fondo de las políticas del desarrollo, adjetivados esta vez como marginados. El necesitado, el menesteroso, el escaso de medios, el pueblo común será bienvenido en la escuela, lugar que

incluye y excluye a la porción de esa sociedad llamados infantes. (Martínez, 2008, p. 2)

La escuela no solo es un mecanismo que opera para implantar un modelo civilizatorio, sino también como espacio de contención, frente a las movilizaciones y protestas del común, así que los planes de escuela, formulados con la intervención de la curia, tenían como impronta el frenar cualquier intento de sublevación, como ocurrió en la llamada revolución de los comuneros.

Otra arista que permite visualizar a la escuela, según Martínez, es la que tiene que ver con ese espacio-tiempo, como lugar de caridad, en el cual se configura un tipo de ser:

La infancia, nueva figura que poblará lo que llamaremos escuela, constituida por los hijos de adultos albergados en el hospital, expósitos, huérfanos o abandonados, algunos muy jóvenes para ser utilizados en trabajos duros que se realizan en talleres de caridad. Si estos niños no están en edad para trabajar es preciso asegurarse de que lo harán mañana. De tal manera que la Casa de Niños Expósitos y los hospicios serán las primeras formas de escuela que recogen al común de los niños pobres que inundaban las ciudades, para instruirlos en los oficios y “buena vida y costumbres”. (Martínez, 2008, p. 8)

Entonces, la escuela se convirtió en ese lugar por excelencia en donde se cultivaban las primeras letras, se incorporaban hábitos y valores que constituirán al nuevo sujeto civilizado en especial “los hijos de labradores y artesanos, porque a los otros puede proporcionárseles enseñanza a expensas de sus padres, y aun buscar y pagar maestros y maestras” (Martínez, 2008, p. 9).

Ahora bien, una lectura que nos aproxima al presente de la escuela desde la perspectiva del capitalismo, es la que hace Tadeu da Silva, en el ensayo El proyecto educacional moderno ¿Identidad terminal?, ubicando esta institución como ente

sintetizador de la modernidad y el iluminismo a través de la razón y la ciencia, con la promesa de autonomía, libertad y universalidad;

La escuela está en el centro de los ideales de justicia social. La escuela está dentro de los ideales de justicia, igualdad y distributividad del proyecto moderno de sociedad social. No sólo resume esos principios, propósitos e impulsos: es la institución encargada de transmitirlos, de hacerlos generalizados, de conseguir que sean parte del sentido común y de la sensibilidad popular. La escuela pública se confunde así con el propio proyecto de la modernidad. Es la institución moderna por excelencia. (Da Silva, 1997, p. 273)

Sin embargo, afirma Da Silva, esta institución se encuentra en medio del fuego cruzado, por un lado los ataques de los post modernos y post estructuralistas que cuestionan su posición iluminista y progresista, en donde se instaura el sueño de la emancipación y autonomía. Y por otro lado aquel que está relacionado con el neoliberalismo y su asalto “al sentido común sobre la educación pública...y el consecuente desplazamiento de la educación de la esfera del espacio público hacia el espacio privado del consumo y de la selección” (Da Silva, 1997, p. 273).

Esta nueva forma del capitalismo, que permea todas las esferas de la vida, no puede dejar de lado la escuela y con ella la educación, ¿es probable que exista un consenso entre las elites que les permita tener como blanco a esta institución por su carácter inclusivo? “No por casualidad: la educación es la institución social por excelencia, su expansión constante ha constituido una de las fuentes de la crisis fiscal del Estado y, evidentemente, como agencia del cambio cultural y de producción de identidades” (Da Silva, 1997, p. 282); así que el neoliberalismo visto como modelo ve en la escuela y su proyecto el espacio propicio para “desplazar la educación de la esfera pública hacia la esfera privada” (Da Silva, 1997, p. 282).

Así que, el proyecto neoliberal busca a través del apropiarse de la escuela, una nueva racionalidad, con una nueva hegemonía, mediada por dispositivos lingüísticos que tienen:

...como mecanismo central la utilización de una nueva retórica construida en torno a términos que poseen una carga positiva. Así el discurso educacional neoliberal -así como el discurso neoliberal en general- depende de la instauración de un sistema lingüístico que gravita en torno a palabras, conceptos y expresiones en relación a las cuales aparentemente se hace muy difícil manifestar la opinión y el sentimiento contrario: selección, eficiencia, derechos (consumidor), excelencia, patrones, calidad (mejor aún si esa calidad es total)... (Da Silva, 1997, p. 283).

El mundo y su cotidianidad se cargan de eufemismos, como expresiones que el común de la gente quiere oír. La escuela, como punto de mira del proyecto neoliberal, no escapa a la propuesta de privatización, y para tal efecto es adjetivada y descalificada, para justificar su paso a la esfera privada. Ineficaz desactualizada, incapaz y un etc. de expresiones. Dichas presión impulsa a aceptar como necesaria y urgente las nuevas palabras que aparentemente se materializarán en un cambio positivo (calidad, eficiencia, eficacia, logros, plan de mejoramiento, etc.).

Da Silva, con respecto a la retórica neoliberal, sostiene que es costumbre de ésta culpar siempre a la víctima, señalando y transfiriendo con su lenguaje catastrófico la culpa a los profesores y administradores de la educación, proponiendo como solución mayor control sobre estos agentes, imponiendo sanciones que generalmente precarizan las condiciones de vida.

El asalto neoliberal descarga, tal vez, un golpe de muerte al proyecto moderno de educación. El sujeto humanista y altruista de la educación moderna es substituido por el consumidor adquisitivo y competidor darwinista de la visión neoliberal de la sociedad. La educación deja de ser un derecho (sic), destinado a compensar desventajas hereditarias, para convertirse en un bien de consumo, obtenido en niveles compatibles con el poder de compra de los clientes. (Da Silva, 1997, p. 283)

Este debate toma fuerza y se evidencia en las constantes luchas por los derechos y reivindicaciones sociales, mediante demandas permanentes exteriorizadas por

algunos agentes que constituyen la escuela y la educación, como un campo en donde la producción de discursos y enunciados evidencian las relaciones entre instituciones, sujetos y discursos.

Mario Díaz (1993) nos ayuda a visibilizar el campo de la educación en Colombia. Campo que no se circunscribe esencialmente a la escuela, pero que interactúa con ésta a través del discurso teórico.

La noción de campo nos permite delimitar un espacio, ocupado por diferentes agentes en diferentes posiciones, disposiciones y relaciones, por encima del interés individual a través de la correlación de fuerzas como afirma Díaz:

La metáfora espacial de campo es una noción que desarrollada por Foucault y Bourdieu, y aplicada por Bernstein, puede dar cuenta de la estructura y formas de poder que surgen de los procesos de producción discursiva. Explicar las transformaciones del discurso a través de metáforas espaciales, dice Foucault, permite captar con precisión los puntos en los que los discursos se transforman en, a través de, y a partir de relaciones de poder. Las metáforas espaciales son síntomas de un pensamiento estratégico que ubica el espacio del discurso como un terreno y un asunto de prácticas políticas. (Díaz, 1993, p. 1)

Para Díaz el campo intelectual de la educación “puede considerarse una fuente importante en la generación de las posiciones en la teoría, investigación y práctica educativa, y en la definición parcial de los discursos y prácticas pedagógicas que circulan en el sistema educativo, en sus diferentes niveles” (Díaz, 1993, p.5). Este campo circula entre la producción, el control simbólico y el estado, a través de agencias pedagógicas, producción privada o la crítica independiente.

Díaz aclara la diferencia entre la docencia y la investigación o la diferencia entre el campo intelectual, el campo pedagógico y la recontextualización;

- a). El campo intelectual de la educación (sic) es un campo relativamente complejo de acción discursiva en el cual un grupo o grupos de intelectuales

crean, modifican o cambian ideologías, teorías y prácticas en el proceso de producción del discurso educativo; b)... el campo pedagógico es un campo estructurado/estructurante de discursos y prácticas que se constituyen como herramientas fundamentales para la reinterpretación, reenfoque y adecuación de los discursos/prácticas, en el proceso de su reproducción...c) Por campo de recontextualización entendemos el campo y subcampos cuyas posiciones, agentes y prácticas se ocupan de la regulación de los movimientos de los textos y prácticas del contexto primario de la producción discursiva al contexto secundario de la reproducción en el campo pedagógico. (Díaz, 1993, pp. 15-17)

En resumen, para Díaz, el campo de la escuela recoge las posiciones y disposiciones de los intelectuales en la producción del discurso y el papel de los docentes en la interpretación y adecuación de las prácticas, además del proceso de recontextualización, generando nuevas tensiones al no reconocer en los agentes-docentes el papel de intelectuales.

1.6 Referentes Teóricos

La escuela, como institución de la modernidad, es vista desde diferentes perspectivas, de manera que vale la pena traer a colación la definición de autores que dan cuerpo y respaldo al presente proyecto.

Fernández (1992), define la escuela como “establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria” (Fernández, 2002, p. 51) y en una segunda acepción de manera más concreta se refiere a esta como “establecimiento público donde se da cualquier género de instrucción” (p.51). Es decir, que de una manera más amplia se reconoce la escuela como ese lugar (establecimiento) en donde se instruye a la comunidad, pero resaltando el carácter público de dicha institución. Fernández acentúa que es un pleonasma la “expresión escuela pública”, pues toda escuela es pública, desde que el estado promueve los procesos de escolarización.

Martin Carnoy (1977), en el texto *la Educación como Imperialismo Cultural*, hace una aproximación al concepto de escuela afirmando que; “en muchas sociedades, la instrucción escolar formal es una institución importante en la transmisión de la cultura y los conocimientos de generación en generación...” (Carnoy, 1977, p. 12).

Pero esta visión funcionalista para Carnoy no deja de ser más que la naturalización de un discurso impuesto, de manera que “lejos de obrar como liberadora, la educación formal de occidente llegó a muchos países como parte de la dominación imperialista” (Carnoy, 1977, p. 12).

Las dos visiones propuestas recogen categorías como lugar (establecimiento), instrucción, sentido público, producción económica, estabilidad social, generación de conocimientos, movilidad social. Esto enmarcado dentro de la modernidad y sus postulados que se van consolidando en el lenguaje y las políticas públicas hasta ser naturalizado por todas las clases sociales, como proceso ideologizante.

La relación entre Ideología y escuela se puede observar desde dos perspectivas; desde las clases dominantes y desde las subalternas. Como afirman Mendel y Vogt (1981) en el texto *El manifiesto de la Educación*, la primera de ellas hace referencia a la reproducción del proletariado, en un porcentaje que supera el 75% de la población y la segunda, que reproduce la burguesía y propone que el éxito o fracaso de un estudiante depende en buena medida del origen social de los padres.

La escuela que hoy día recibe el nombre de escuela pública, en contraposición a la escuela privada, puede reconocerse desde la perspectiva de Baudelot y Establet como la separación radical;

...entre los futuros funcionarios del capital y los que no van a disponer sino de obedecer y, en cierto modo entre trabajadores intelectuales y manuales, una fuerza de trabajo en venta, entre los destinatarios a mandar y los que deberán obedecer (Mendel, 1981, p. 133).

Estos futuros trabajadores dan fuerza a la presente investigación, vistos de una manera coetánea, es decir que vivencian junto con los demás agentes el espacio-tiempo contemporáneo.

Una pregunta que resuena hoy como lugar común es ¿para qué sirve la escuela? Ese lugar lleno de recuerdos, que deambulan por la mente de casi todos nosotros, ha sido indagado por muchos autores que se preguntaron por su origen y se remontaron a épocas pretéritas. La escuela es reconocida ahora como una invención de la modernidad, pero con el transcurrir del tiempo se retoman otras preguntas para hacerle a esta institución en permanente crisis.

Para reforzar lo anterior vale la pena traer a colación algunos apartes del texto “La Sociedad Desescolarizada” de Iván Illich, autor que caracteriza la institución desde lo que él llama la fenomenología de la escuela pública y se aproxima a una definición de esta como “el proceso que especifica edad y se relaciona con maestros, y exige asistencia a tiempo completo a un curriculum obligatorio” (Illich, 1978, p. 42).

Cuando Iván Illich habla de la edad, como método utilizado por la escuela para agrupar personas, hace referencia a tres premisas (Illich, 1978, p. 42):

- A los niños les corresponde estar en la escuela
- Los niños aprenden en la escuela
- A los niños puede enseñárseles solamente en la escuela

Refutando estas tres premisas, en La Sociedad Desescolarizada el autor hace un recorrido por la niñez, como invención de la sociedad industrial y parodiando de alguna manera la producción, Illich de manera irónica sostiene:

... Hasta el siglo pasado, los niños de padres de clase media se fabricaban en casa con ayuda de preceptores y escuelas privadas. Solo con el advenimiento de la sociedad industrial la producción en masa de la niñez comenzó a ser factible y a ponerse al alcance de la multitud. El sistema

escolar es un fenómeno moderno, como es la niñez que lo produce (Illich, 1978, p.42).

Con respecto a la edad de la niñez inmersa en la institucionalidad el autor afirma;

Si no existiese una institución de aprendizaje obligatorio y para una edad determinada, la niñez dejaría de fabricarse. Los menores de los países ricos se librarían de su destructividad, y los países pobres dejarían de rivalizar con la niñería de los ricos (Illich, 1978, p. 44).

Y con respecto a la relación maestro alumno “solo segregando a los seres humanos en la categoría de la niñez podremos someterlos alguna vez a la autoridad de un maestro de escuela” (Illich, 1978, p.44).

Ahora bien, cuando el autor se detiene en la observación de la relación profesor alumno, nos hace recordar la enciclopedia y la iluminación es el profesor quien porta el faro que alumbrará el camino del alumno que de alguna manera sigue siendo visto como tabula rasa, y nos dice a su estilo, que “la escuela es una institución construida sobre el axioma de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza. Y la sabiduría institucional continua aceptando este axioma, pese a las pruebas abrumadoras en sentido contrario” (Illich, 1978, p. 48).

De manera tajante, evidencia que la mayoría de cosas que aprendemos, lo logramos fuera de la escuela “aprendemos a hablar, pensar, amar, sentir, jugar, blasfemar, politiquear y trabajar sin la interferencia de un profesor” (Illich, 1978, p.45). El maestro o profesor ejerce sobre el niño autoridad (poder), desde la represión encarnada; como autoridad moral, como terapeuta, como administrador de justicia y como sabio explicador.

Como complemento a la anterior posición, Ranciere (2007), destaca entre otros aspectos, el papel del maestro como explicador “el acto esencial del maestro....explicar, despejar los elementos simples del conocimiento y hacer que su simplicidad de principio concuerde con la simplicidad de hecho que caracteriza

a los espíritus jóvenes e ignorantes” (Ranciere, 2007, p. 7). El saber es mediado por el explicador, y el alumno va aclarando su camino, a medida que aclara el asunto, su mundo predeterminado se devela y su condena como la de Sísifo es la repetición. Post hoc, ergo propter hoc (Después de esto, pues, por causa de esto). Ésta es la lógica con que se razonaba y razona, hay que explicar los fenómenos, pues solo el que tiene claridad puede iluminar a sus alumnos.

De tal manera que si el explicador es imprescindible, a este ¿quién lo explica? ¿O estaremos condenados al círculo vicioso, o como afirma Ranciere, “la regresión al infinito”? Como propuesta contraria al método tradicional de la explicación Cerletti afirma que es “posible construir otra relación entre maestros y alumnos que la tradicional vertical, organizada a partir del que supuestamente sabe y el que no” (Cerletti, 2003, p. 299).

Un aspecto complementario a la explicación es la interrogación como práctica pedagógica. Ranciere nos lleva por caminos más difíciles, más riesgosos, más provocadores, pues toca la fibra de los sabios y los coloca en entre dicho y con una crítica muy fuerte a Sócrates afirma que;

“el socratismo es una forma perfeccionada del embrutecimiento. Como todo maestro sabio Sócrates interroga para instruir. Sin embargo, quien quiera emancipar a un hombre debe interrogarlo a la manera de un hombre y no como los sabios, para ser instruido y no para instruir” (Ranciere, 2007, p.47).

El maestro debe emprender el viaje a la par con el alumno. La búsqueda es el método, el que busca siempre encuentra, no necesariamente lo que busca, pero encuentra cosas nuevas que le facilitan relacionar lo que conoce con lo encontrado, y así formar una trama que le permita ligar todo con todo. “Maestro es quien mantiene a quien busca en su camino, en donde él es el único que busca y no deja de buscar” (Ranciere 2007 pág. 51).

Traigamos esta propuesta al presente. Después de dos siglos de instaurada la escuela y naturalizada la institución, convertida en sentido común, ¿valdría la pena la no explicación y la no interrogación? Hay que reconocer que el sentido común hace desaparecer la historia o la convierte en algo ya dado y por lo tanto del asunto se sabe lo que se sabe y nada más, el sentido común oculta y vuelve normal las instituciones.

De tal manera que ya institucionalizada la escuela, esta es constituida por sujetos que enseñan y sujetos que se dejan enseñar, en un espacio físico y en un tiempo dado. Es decir que el poseedor del conocimiento es el que sabe y el que carece de este es el ignorante. La pregunta está en ¿qué conocimientos posee el que sabe?, ¿Qué es conocer? , ¿Cómo cambia el saber a través de la historia? ¿Qué es saber?

Ranciere no propone acabar con la escuela, sino con el método de enseñanza, que todo el mundo sea un maestro (ese todo el mundo hace referencia al común de las personas y a los maestros). Que las cosas conocidas nos lleven por su origen a cosas desconocidas, que el maestro que ignora sea capaz de partir en la búsqueda de lo que ignora a la par con sus estudiantes, que el saber no se limite al encierro de la escuela.

La escuela como la institución en que confluyen tres actores de la sociedad maestro, alumno, familia, permite leer el presente desde cualquiera de ellos y, como afirma Ranciere es un espacio de iguales desiguales, que se confrontan diariamente. De manera que para no quedarse en la mera crítica y la abolición, la investigación aborda propuestas que recogen el saber del otro como un punto de encuentro común, con miras a la construcción de una sociedad más igualitaria y democrática.

La propuesta de la igualdad no busca un mundo mágico y paradisiaco, sino la desaparición paulatina del saber dominante del maestro sobre el alumno, sino que sea una conversación de la experiencia con el "por-venir". Que el maestro parta en la búsqueda del saber de la mano con el alumno.

Por otra parte, Giroux (1997) en el texto “Los Profesores como Intelectuales” habla de la lucha de los maestros radicales que critican la escuela y los coloca en una balanza contra el pensamiento conservador, reconociendo que el discurso radical evidencia las contradicciones de la escuela, develando cómo “se producen la dominación y la opresión dentro de los diversos mecanismos de la enseñanza escolar” (Giroux, 1997, p.1). Giroux no acepta la postura conservadora, que asegura que “ las escuelas son vehículos de democracia y movilidad social” (Giroux, 1997, p.1), al mismo tiempo hace una crítica a la posición radical, reconociendo que la discusión de los radicales se ha quedado empantanada desde la siguiente perspectiva:

A pesar de sus clarividentes análisis teóricos y políticos de la enseñanza escolar, la teoría educativa radical tiene importantes lagunas, la más seria de las cuales es su fracaso a la hora de proponer algo que vaya más allá del lenguaje de la crítica y la dominación... Lo trágico ha sido que esta postura impide a los educadores de izquierda desarrollar un lenguaje programático para la reforma pedagógica o de la escuela. En este tipo de análisis hay escasa comprensión de las contradicciones, espacios y tensiones característicos de la enseñanza. Hay también muy pocas posibilidades para desarrollar un lenguaje programático, ya sea para una pedagogía crítica, ya sea con vistas a la lucha institucional y comunitaria. Los educadores críticos han concentrado su análisis en el lenguaje de la dominación hasta tal punto que este simple hecho socava toda esperanza concreta de desarrollar una estrategia educativa progresiva y con dimensión política (Giroux, 1997, p. 4).

El maestro(a) debe asumir el papel de intelectual transformativo, postura conocida como “Memoria liberadora” “que es el reconocimiento de aquellos casos de sufrimiento público y privado cuyas causas y manifestaciones exigen comprensión y actitud compasiva. Los educadores críticos deberían comenzar con las manifestaciones de sufrimiento que constituyen condiciones pasadas e inmediatas de opresión” (Giroux, 1997, p.12). Manteniendo vivo el hecho histórico y despertando sentimientos de solidaridad y cambio, es posible transformar la

escuela, reconociendo en el presente un caudal inagotable de posibilidades, desde una perspectiva conjunta maestro-alumno-padre de familia, esta institución puede y debe tomar otro rumbo.

Ahora bien, ya en la recta final aparece Bourdieu con sus categorías extraordinarias, que dan fortaleza al análisis desde la reproducción, quien tomó entre otros lugares la escuela para ver la sociedad. El habitus, el campo, el capital social y el capital cultural, contribuyen con fuerza a observar el espacio-tiempo, de la constitución de sociedad y los individuos inmersos en ella.

Como afirma el destacado discípulo de este sociólogo, Loïc Wacquant, “Bourdieu está con nosotros” (Wacquant 2012), y además hace un esfuerzo singular por traer sus ideas al lenguaje cotidiano y la comprensión popular, tratando de interpretar y explicar;

Bourdieu escribió sobre muchos temas. A pesar de su diversidad, tenía un conjunto de elementos teóricos básicos, con los cuales leía una realidad social particular. Los conceptos más clásicos son ‘campo’, ‘hábitus’ y ‘capitales’, que se refieren tanto a características individuales como a regularidades sociales.

Básicamente, un campo es un espacio (puede ser físico como un parque o más ‘virtual’ como el trabajo), en el cual hay unos actores (es decir, individuos o instituciones) que tienen un hábitus, o comportamientos ‘específicos’ que están relacionados a la vez con unos capitales, o sea la cantidad de dinero, de amigos, de títulos educativos y de credibilidad que tenga.

La comparación que se hace usualmente es con una cancha de fútbol: la cancha es el campo; los jugadores, técnicos, el público y los medios de comunicación son los agentes; y es de esperar que los jugadores usen un uniforme y sigan las reglas del juego, es decir, tienen un

hábitus (sería inusual que un cronista deportivo entre a jugar a la cancha); y cada uno de estos agentes tiene características específicas para cada uno, es decir, el técnico lo es porque lo nombraron como tal, llegó a ocupar esa posición por sus habilidades y contactos, y tiene experiencia en el juego (sus capitales).

Todo lo que ocurre en la cancha son las relaciones entre agentes. La forma en la que interactúan técnicos con jugadores, jugadores entre sí, etc., son su objeto de estudio. Pero no se queda en simplemente el qué hacen, sino también qué significa que hagan eso y no otra cosa y por qué. (Wacquant 2012).

De manera que, en la presente investigación Pierre Bourdieu juega un papel singular, en la interpretación del pensamiento y las ideas de los agentes que hacen, construyen y constituyen la escuela.

1.7. Metodología

1.7.1 Enfoque y abordaje investigativo

La metodología de esta investigación, "...requiere vincular los análisis interpretativos de las escuelas con los análisis estructurales...sobre el rol de las escuelas en la sociedad" (Apple, 1997, p.1). En este sentido, la investigación se sustenta en los postulados de Pierre Bourdieu, desde la teoría de los enfoques relacionales y procesuales, que permiten la aproximación al objeto de investigación desde las esferas económica, cultural social, simbólica y política, que se entrecruzan en las dinámicas que constituyen el espacio-tiempo de la escuela.

De acuerdo con el objetivo general de esta investigación, que es el de interpretar los sentidos y posiciones que los diferentes agentes tienen sobre la escuela hoy, se tendrán en cuenta tres lugares teórico-metodológicos, a saber: a) la historia del

presente desde la propuesta de Julio Aróstegui b) la interpretación hermenéutica – fenomenológica desde la perspectiva de Paul Ricoeur, y c) la mirada estructural-constructivista de Pierre Bourdieu desde la teoría del espacio social.

Para indagar sobre las diversas posiciones de aquellos agentes coetáneos, que inciden en la constitución de la escuela, sean estos los intelectuales, las políticas públicas, la comunidad educativa (alumnos, familia, docentes, etc.), se utilizará como herramienta de lectura la historia del presente que hace referencia a:

...el carácter histórico del tiempo “que nos ha tocado vivir”, atendiendo a la temporalidad particular de la experiencia, “del tiempo vivido”. Su pretensión primera es hacer inteligible la significación histórica de las situaciones dadas (económicas, sociales, políticas y culturales). Es decir, el presente admite y diferencia una construcción...propia, abriendo ángulos nuevos sobre lo previamente conocido (González, 2015, p. 127).

Es en este punto en donde lo coetáneo, visto como la interrelación de diferentes agentes que habitan un espacio- tiempo coincidente, emerge y despliega con fuerza como lo expresa Aróstegui:

Los límites temporales de una historia del presente son el resultado de una decisión social, materializada por un proyecto intelectual concreto, ligada al fenómeno generacional y a la delimitación de coetaneidad, y, en su aspecto más técnico, a la posibilidad de captar un tiempo histórico homogéneo a partir de un cambio significativo (Aróstegui, 2004, p. 27).

La reflexión sobre este presente intenta comprender y abstraer una nueva interpretación de los eventos relacionados con la educación en los últimos 15 años en Colombia, interpretación sustentada, desde la perspectiva de Paul Ricoeur, en los siguientes cuatro aspectos;

a) Mientras el habla realiza la instancia del discurso en un acontecimiento pasajero, la escritura procede de la fijación de sentido; b) con la escritura, el

sentido del discurso se independiza del locutor; mientras en la palabra viva lo que un discurso significa coincide con lo que un locutor quiere decir, en la escritura se desdoblan la significación verbal y la intención del locutor; c) en el diálogo, las referencias son ostensivas, deícticas, en el sentido de que siempre es posible indicar mostrar el uno al otro aquello de que habla; d) en la escritura la relación con el destinatario resulta profundamente alterada. Mientras en el diálogo el otro es un tú, lo mismo que el mundo de la referencia es un esto, en la escritura el destinatario (sic) debe poder leer (Ricoeur, 2006, p. 46).

Los cuatro aspectos anteriores enriquecen la investigación desde la perspectiva de la fenomenología y la hermenéutica que podrían tomar mayor relevancia al entablar un encuentro con la teoría del espacio social de Pierre Bourdieu, la cual aporta elementos significativos a la metodología propuesta en esta investigación, desde conceptos como campo, capital, posición y lucha, como “redes o configuraciones de relaciones objetivas entre posiciones, que existen independientemente de la conciencia y la voluntad individuales” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 64)

El enfoque relacional propuesto en esta investigación supone tener en cuenta de manera analítica:

Los discursos de los diferentes agentes sociales sobre la escuela hoy.

Los discursos sobre la escuela hoy en relación con los cambios sociales.

Las interacciones (influencias) de estos discursos en los diferentes agentes.

Se estudiarán las posiciones de intelectuales reconocidos sobre la escuela hoy en Colombia. Un criterio de selección se relaciona con aquellos discursos que han servido para formular la política pública, investigaciones financiadas por grupos empresariales, el Estado y organizaciones no gubernamentales.

Otro criterio será la explicación y la comprensión (oral) que tienen sobre la escuela los y las maestras que habitan el espacio tiempo de dicha institución.

CAPÍTULO SEGUNDO

POSICIONES DISPOSICIONES Y TOMA DE POSICIÓN

2. 1 Capital cultural, social y simbólico

El propósito de este capítulo es acercarnos al objeto de estudio desde la conceptualización teórica de las categorías posición, disposición y toma de posición (PDTP), propuesta central para observar con detenimiento y profundidad los capitales que constituyen el habitus de diferentes agentes, visto desde la perspectiva del Estado y su estructura, los intelectuales y su postura escrita y los maestros narrando su cotidianidad en el espacio tiempo de la escuela, con límites que atrapan la cotidianidad y el porvenir, pero también límites que invitan a ampliar el horizonte de posibilidad desde la resistencia intelectual.

El espacio de la escuela, en donde diversos agentes sociales perviven y exteriorizan sus capitales cultural, social, político y simbólico, es la institución escolar, reconocida y definida por una diversidad de autores desde diferentes miradas. Como lugar en el que se ejerce el control del cuerpo y del intelecto, como el lugar de reproducción de los intereses hegemónicos de la sociedad, como el lugar en donde la familia como agente finca todas sus ilusiones con el deseo de movilidad social de las nuevas generaciones, como el lugar de afianzamiento de la democracia y la nación, como el lugar en donde los niños y niñas iniciarán un recorrido hacia la razón como el primer paso hacia el conocimiento metódico y organizado y un etcétera de promesas y deseos, que le permiten a la institución perpetuarse en el tiempo y materializarse en el presente.

Para construir el espacio social en donde el objeto de estudio tomará cuerpo, desde la perspectiva de las PDTP, consideramos necesario partir de una argumentación fundamentada en la propuesta de Pierre Bourdieu, sobre las prácticas sociales, en donde el capital es visto en plural (los capitales) y el espacio de investigación como campo, y quienes se debaten en ese espacio son agentes con habitus incorporados desde lo cultural, social, simbólico, sin excluir lo económico, pero tomando distancia

de este, en tanto que nos interesa evidenciar otras luchas que marcan la trayectoria de los seres que constituyen e instituyen la escuela, en especial aquellos agentes que la narran ya sea desde la oralidad o la escritura.

Veamos pues los diferentes capitales y su efecto sobre la PDTP de los agentes maestros. El capital cultural puede analizarse como capital objetivado, hecho objeto (materializado; bienes culturales, libros, cuadros, instrumentos, tecnologías, etc.) y su valor legitimado a través de la construcción social, que naturaliza, normaliza y da estatus a los objetos de manera arbitraria, respondiendo a acuerdos o intereses que permitan o limiten el ascenso social. El campo en donde se mueven los agentes es controlado y certificado por especialistas, quienes valoran los bienes y servicios por su escasez o rareza, en este capital hay una estética “diferencialista” que limita la movilidad social, desde la perspectiva de la distinción y los intereses que separan una clase social de otra.

La escuela es uno de los lugares o espacios en donde se pretende y se incorpora, entre otros, el capital cultural objetivado, digamos que a partir de la legitimidad de lo que enuncia, en especial el “buen manejo de la lengua”, visto este como el paso fundamental de un no lugar (inculto) a un lugar culto, en respuesta a un poder que homogeniza el gusto y el saber a través de la uniformidad del cuerpo y el pensar, en busca de una sociedad que responda a unos preceptos instituidos y constituidos, que nos hacen más esto que lo otro, dentro de un marco establecido, pero con fronteras difusas, globales, univocas, similares en el consumo, en donde la diferencia es vista como una oportunidad de mercado (compra-venta); en palabras de Bourdieu:

El capital cultural en su estado objetivado se presenta con todas las apariencias de un universo autónomo y coherente, que, a pesar de ser el producto del actuar histórico, tiene sus propias leyes trascendentales a las voluntades individuales, y que, como lo muestra claramente el ejemplo de la lengua, permanece irreductible ante lo que

cada agente o aún el conjunto de agentes puede apropiarse (es decir el capital cultural incorporado). (Bourdieu, 1974, p. 4)

El capital objetivado introyecta un aire de distinción a quien lo posee y exterioriza en quien no la carencia de gusto legítimo y legitimado por las reglas, generalmente implícitas, que impone un espacio social a través de un sistema civilizatorio, que desplaza explícitamente a quien no lo posee; dicho capital distingue y garantiza el poder, desde el gusto y la distinción, como impronta que le permite subalternizar o subordinar a quien no lo posee y se enmarca dentro de los cánones establecidos por consenso o arbitrariamente.

Quizá el papel de la escuela es el de deslegitimar los saberes incorporados fuera de ella, mediante la imposición de una nueva forma de lenguaje, de corporeidad, de estética y de relaciones sociales, cuyo objetivo es modificar las costumbres y el habitus expresado mediante la lengua y los gustos incorporados en los años maternos.

De tal manera que, en nuestra sociedad, es la escuela el lugar que pretende incorporar capital cultural “legítimo”, pero este capital incorporado al interior de los muros escolares constituye un habitus dicotómico entre lo que se vive dentro de sus paredes y la cotidianidad externa que se adhiere al ser, y no le permite la institucionalización completa, presentada como deber ser, es decir, nos constituye e instituye una hibridación entre el adentro y el afuera. Pero apoyándonos en la sentencia de Bourdieu:

Sin embargo, hay que tener cuidado de no olvidar que este capital cultural solamente subsiste como capital material y simbólicamente activo, en la medida en que es apropiado por agentes y comprometido, como arma y como apuesta que se arriesga en las luchas cuyos campos de producción cultural (campo artístico, campo científico, etc.) –y más allá, el campo de las clases sociales- sean el lugar en donde los agentes obtengan los beneficios ganados por el dominio sobre ese

capital objetivado, y por lo tanto, en la medida de su capital incorporado.(Bourdieu,1987,p. 2)

El capital cultural objetivado será una arista que nos ayude a develar la posición, disposición y toma de posición (PDTP) de los agentes maestros que escriben y los que no, así como el Estado, visto como agente ideológico desde el neoliberalismo, como sistema civilizatorio que impone no solamente los valores de transacción de la economía, sino que actúa sobre los objetos dándole un valor más allá de lo económico, aspecto que contribuye a una distinción de clase, desde el capital cultural, social y simbólico.

Ahora bien, el capital cultural, en “estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones durables (habitus), relacionado con determinado tipo de conocimientos, valores, habilidades, etc.” (Gutiérrez, 2005, p.36), está ligado al tiempo, es un proceso que comienza desde la cuna, las primeras voces y el espacio social, enmarcado en un ambiente que moldea e imprime en el ser el primer contacto con la cultura.

Estos primeros años en el seno materno ahora se complementan con el advenimiento de la institución escolar, en representación del Estado y del sistema, responde a normas constitucionales instituidas, pone al niño en manos de la pedagogía, la didáctica y el currículo, este último dividido en áreas del conocimiento, transmitido por un agente mujer u hombre especializado, en una o varias disciplinas, con la misión de incorporar en el niño o niña más capital cultural que constituya y complemente en buena medida el habitus del educando.

De acuerdo con Bourdieu, el tiempo es la variable independiente, de la cual dependerá en buena medida la naturalización de la cultura escolar que impone un nuevo sentido en el ser, el deber ser y el quehacer del agente alumno, mediado por el agente educador que también está atravesado por un habitus que constituye su lógica, ethos y pathos. Sin embargo:

La acumulación de capital cultural exige una *incorporación* que, en la medida en que supone un trabajo de inculcación y de asimilación, consume *tiempo*, tiempo que tiene que ser invertido *personalmente* por el “inversionista” (al igual que el bronceado no puede realizarse por poder). El trabajo personal, el trabajo de adquisición, es un trabajo del “sujeto” sobre sí mismo (se habla de *cultivarse*). El capital cultural es un tener transformado en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la “persona”, un hábito. Quien lo posee ha pagado con su “persona”, con lo que tiene de más personal: su tiempo. (Bourdieu, 1987, p. 2)

El tiempo y el cuerpo se funden para incorporar la cultura mediante la nominación de esto o lo otro, el trabajo de la escuela y sus agentes docentes y el trabajo personal interioriza en el ser del agente subalterno (alumno), el deber ser y el que hacer, valorados como; el saber, saber ser, saber hacer;

...en otras palabras, cierto número de propiedades se definen sólo en relación con el capital cultural en forma incorporada, ya que, si bien la acumulación de bienes culturales objetivados está relacionado con la capacidad económica de adquirirlos ello no significa necesariamente la capacidad de apropiarse de ese bien en sentido simbólico (Gutiérrez, 2005, p. 37).

El capital cultural se institucionaliza mediante las relaciones sociales, a través de la incorporación de ideas, valores y habilidades, aspectos que constituyen el habitus (capital incorporado) y en muchas ocasiones este capital se articula con la adquisición de bienes materiales como obras de arte, libros e instrumentos (capital objetivado), de manera que los capitales se funden, aspecto que dificulta evidenciar la diferencia entre ellos.

Por otra parte, el capital cultural institucionalizado es aquel que legitima al agente a través de títulos escolares. Como afirma Alicia Gutiérrez (2005), “al mencionar el capital cultural institucionalizado...nos lleva a señalar la existencia de instituciones

sociales a las que se les reconoce capacidad legítima de administrar ese bien...cuya aparición y permanencia están estrechamente relacionadas con la existencia misma del campo” (p.35). La escuela legitima mediante títulos el arbitrio cultural, y en un efecto recíproco el capital cultural responde al capital económico y viceversa, “sujetando” al agente durante el tiempo necesario para la titulación, aspecto que Bourdieu enuncia en los siguientes términos.

Al conferirle un reconocimiento institucional al capital cultural poseído por un determinado agente, el título escolar permite a sus titulares compararse y aún intercambiarse (substituyéndose los unos por los otros en la sucesión). Y permite también establecer tasas de convertibilidad entre capital cultural y capital económico, garantizando el valor monetario de un determinado capital escolar.

El título, producto de la conversión de capital económico en capital cultural, establece el valor relativo del capital cultural del portador de un determinado título, en relación a los otros poseedores de títulos y también de manera inseparable, establece el valor en dinero con el cual puede ser cambiado en el mercado de trabajo (Bourdieu, 1987.p. 4)

El título, visto como inversión social, requiere tiempo del inversionista, legitima al poseedor al ser reconocido por y desde la institución, de manera que el agente que ha invertido sus esfuerzos construye una red de relaciones sociales desde una perspectiva relacional objetivada, transformando las relaciones contingentes en “necesarias y electivas, que implican obligaciones duraderas, subjetivamente sentidas o institucionalmente garantizadas” (Bourdieu, 1980, p.2). Es decir que el agente poseedor de un título adquiere un espacio de reconocimiento dentro del círculo social en el que se mueve, permitiéndole ampliar su capital social en relaciones, pero limitándolo a un espacio que se transformará en su campo de acción.

Los límites del campo en los que un agente va a desarrollar su actividad le permiten relacionarse con los otros agentes que se mueven en el mismo campo, a través de signos de reconocimiento, aspecto que lo institucionaliza instalándolo en un lugar de pertenencia, es decir que se establece una red de relaciones en las que emergen naturalizadas las diferentes formas de capital, económico, cultural y social, para un grupo determinado cuando estas representaciones se manifiestan en un espacio-tiempo(campo), podemos enunciar la emergencia del capital simbólico.

Capital que está relacionado con el prestigio, con los títulos y la producción, al agente poseedor se le atribuye conocimiento y por tanto portador de saber legitimado, lo cual lo dota de cierta autoridad sobre quienes pretendan entrar a ese campo (ej. Estudiantes y maestros). En palabras de Gutiérrez: “Se trataría entonces de una especie de capital que juega como sobreañadido de prestigio, legitimidad, autoridad, reconocimiento, a los otros capitales, principios de distinción y diferenciación que se ponen en juego frente a los demás agentes del campo...” (Gutiérrez, 2005 p. 40).

Como enunciamos párrafos atrás, el capital económico a pesar de su importancia no es el eje que mueve el interés de esta investigación, aunque evidentemente va de la mano con los otros capitales; aquí nos interesa mostrar cómo la adición de capital cultural, social y simbólico poseen tanta fuerza especialmente en la escuela, a través de la suma de títulos, de las relaciones sociales y el capital simbólico, como fuente de prestigio y reconocimiento que posiciona a unos agentes en la escala sobre los otros.

La fuerza que nos mueve a construir este objeto de estudio está relacionada con la acumulación de reconocimiento y producción de unos agentes que se mueven en la oralidad del aula y otros que escriben desde la pedagogía para la escuela y se sobreentiende que para el aula, mediados por la institución, y esta última regida por políticas y cargada de la ideología de la época. La indagación sobre las PDTP enunciadas, pretende ver la diferencia cultural, social y simbólica de los agentes aquí observados.

... un capital o una especie de capital es aquello que es eficiente en un campo determinado, como arma y como apuesta de lucha, lo cual permite a su portador ejercer un poder, una influencia; por lo tanto, existir en un campo determinado, en lugar de ser una simple «cantidad despreciable». En el trabajo empírico el determinar qué es el campo, cuales son los límites, y determinar qué especies de capital actúan en él, dentro de qué límites ejerce sus efectos, etc., es una misma cosa. (Se ve que las nociones de capital y de campo son estrechamente interdependientes.) (Bourdieu, 1990, p. 3)

Es fundamental enunciar el campo como ese lugar de juego y lucha, en donde los agentes se mueven motivados por un interés generalmente no evidente, que bajo la acumulación de capital simbólico legitima la entrada al campo;

Pero este “derecho de entrada al campo” no es reductible a cálculo consiente, es un acto de fe, es una relación de creencia: se nace en el juego, y la relación de creencia es más total en cuanto se ignora como tal. No se fundamenta pues, en un contrato explícito entre un individuo y un espacio de juego, sino en una suerte de complicidad ontológica entre un campo y un habitus. (Gutiérrez, 2005, p. 46)

Es decir que el límite del campo está mediado de alguna manera por la creencia (doxa) y la ilusión (Illusio, en palabras de Bourdieu) de los agentes, que juegan en él, es decir que cada campo está constituido por los intereses “desinteresados” de sus agentes, aspecto que permite ver la escuela como un campo histórico con características propias, en una “complicidad ontológica entre el campo y el habitus”. (Capdevielle, 2011, p.13)

2.2 Campo y habitus

Por razones prácticas y explicativas separaré por un momento el campo del habitus, no sin antes aclarar que en la práctica son dos conceptos indisociables. El campo definido por Bourdieu Wacquant (1995) como:

...una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital)... y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones. (p.64)

Se puede colegir que el campo es un espacio funcional, y su análisis contribuye a determinar la posición y estructura de los agentes, y los capitales en juego en dicho campo. El enunciar el campo como red de relaciones objetivas entre posiciones, es resaltar las relaciones sociales por encima de los intereses particulares. Como afirma Fernández (2009) “la noción de campo nos recuerda que el verdadero objeto de una ciencia social no es el individuo, aunque sólo pueda construir un campo a partir de individuos...” (p.37)

Desde la perspectiva del enfoque relacional y la teoría del campo, Bourdieu plantea el debate entre el subjetivismo y el objetivismo como un asunto a vencer, de manera que en este enfoque, “rompe con la dicotomía sujeto versus objeto, diacrónico-sincrónico, acción versus estructura...y logró sistematizar ambas dimensiones de un modo más consistente mediante dos conceptos inseparables y simétricos, campo y habitus” (Fernández, 2009, p. 39).

Ahora bien, el habitus como concepto hace referencia a la acumulación de capital cultural, especialmente aquel que se obtiene en la infancia desde el vínculo familiar y de vecindad, hasta la escuela, condición que puede ser modificada pero que la mayoría de veces permanece adherida al ser con el tiempo. Veamos pues la concepción y propuesta que nos hace Bourdieu (1991) con relación al habitus, en la obra *El sentido práctico*:

Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores de prácticas y representaciones que pueden

estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos.(p.92)

El habitus se instala en el inconsciente y el agente es portador de las disposiciones que lo constituyen, es decir, es capital incorporado como estructura, estructurante y estructurada, porque es portadora de un acervo cultural, capaz de repetirse y replicarse (transferirse) como afirma Juana Suárez (Suárez, 2014, p. 12):

Bourdieu plantea que el habitus es interiorizado e incorporado por los individuos en el curso de su historia y se manifiesta fundamentalmente en el sentido práctico, es decir, en la aptitud para actuar y orientarse y depende de la posición ocupada en el espacio social, según la lógica de los campos. El habitus no buscará como recurso la reflexión consciente, sino gracias a las disposiciones adquiridas por el individuo funcionará como «automatismo».
(p.8)

Las figuraciones (habitus) y el volumen de cada capital configuran el campo y esto a su vez determina los intereses y las relaciones objetivas entre los agentes, de manera que las posiciones, disposiciones y tomas de posición corresponden con el tipo de capital acumulado.

La escuela es un campo en el que el capital simbólico está constituido por el capital cultural en sus tres manifestaciones, capital objetivado e incorporado, pero especialmente es el capital institucionalizado, y este en relación con el capital social y la destreza del agente para jugar sus cartas en un aparente interés desinteresado que determina las diferentes posiciones de los agentes en el campo. Suárez nos ayuda a fortalecer la idea en los siguientes términos:

La manera de expresión concerniente a los bienes simbólicos será una manifestación cuyo sentido y valor dependerá tanto del que la percibe como del que la produce. Los bienes simbólicos, y particularmente la manera de usarlos, serán considerados como atributos de excelencia, marcas

privilegiadas de la pertenencia a un grupo social, al mismo tiempo que serán instrumentos por excelencia de las estrategias de distinción entre los diferentes grupos. Las estrategias de distinción encontrarán un espacio relativamente autónomo en los grupos dominantes, cuya estructura se definirá por la distribución de capital entre sus diferentes miembros, lo que constituirá un principio de división de prácticas y preferencias (Suárez, 2014 p. 8).

La distribución de capital determinará de alguna manera PDTP de cada uno de los agentes en el campo, evidenciadas por sus prácticas e intereses, reconocidas como atributos de excelencia que posicionarán al agente desde el lugar de la diferencia, es decir desde el lugar de clase social dependiendo del volumen del capital acumulado.

2.3 Posiciones, disposiciones y toma de posición (PDTP)

La acumulación y conversión de capital muestran la trayectoria o estela que cada agente va dejando en el campo, lo cual le permite responder objetivamente mediante intereses no necesariamente explícitos que;

... son definidos no en relación a la conciencia o a la subjetividad de los agentes sociales, sino en relación a la posición social ocupada... Se denominan objetivos, para diferenciarlos de los intereses subjetivos o conscientes o intencionales, que son aquellos intereses que declara tener el agente, que puede tener explicitados como móviles de sus prácticas, pero que, por estar ligados a la subjetividad, no son susceptible de un estricto y riguroso control metodológico... (Gutiérrez, 2005, p. 46).

Al aumentar el capital que está en juego en el campo, el agente reproduce o mejora su situación, como respuesta a la acumulación y apropiación de lo cultural, lo social y lo simbólico, es decir que el agente va tomando unas características objetivas de posición, que le van generando unas determinadas creencias y forjando ilusiones

que a la vez se transforman en intereses, intereses que convierten a los sujetos en agentes socializados, instalados en campos sociales, que son “espacios estructurados de posiciones o, más precisamente, que en su aprehensión sincrónica los campos se presentan como sistemas de posiciones y de relaciones entre posiciones” (Gutiérrez, 2005, p. 47).

De lo anterior podemos inferir que la distribución desigual de capital en un campo determina de alguna manera las diferentes posiciones que ocuparan los agentes al interior del campo, entonces y de acuerdo con Alicia Gutiérrez (2005) la categoría posición puede definirse como el “lugar ocupado en cada campo o, mejor, lugar ocupado en cada campo, en relación con el capital específico que allí está en juego” (p.47).

El concepto de posición no hace referencia explícita a un lugar determinado que ocupe un agente en una organización, “estas posiciones son relativas e implican la puesta en marcha de un pensamiento relacional” (Gutiérrez, 2005, p. 47), esto implica que no pueden definirse y diferenciarse por sí mismas;

Es decir, cada una de las posiciones se define en relación a las demás posiciones que constituyen un campo específico y, por lo tanto, el hacer referencia a una determinada posición implica siempre la referencia al sistema de relaciones en el cual está inserta (Gutiérrez, 2005, p. 48).

Las posiciones se pueden observar e interpretar desde dos ángulos o perspectivas, en un momento histórico determinado (sincrónico), o siguiendo su trayectoria en el tiempo y en el campo específico (Diacrónico) dichas posiciones están relacionadas con el tipo de capital, o capital específico que posea o no un agente; veamos como lo define Gutiérrez:

1) Posesión o no: este criterio de diferenciación supone la posibilidad de poseer o no el capital que está en juego en cada campo, sea este de cualquier especie (capital económico, cultural, social, etc.); o de

poseer el poder de administrar un capital...2) Posesión mayor o menor: es decir, no sólo es significativo en la definición de las posiciones el hecho de tener o no tener el capital específico, sino que también es importante el volumen mayor o menor de ese capital -o del poder de administrarlo- que se ha ido acumulando en el curso de las luchas desarrolladas en determinado campo...3) Carácter legítimo o no legítimo de la posesión del capital -o del poder de administrarlo-. Este criterio, que fija también posiciones diversas, se relaciona con el reconocimiento social (y por ello legitimación social) que se tiene del capital acumulado o del poder de administrarlo. (Gutiérrez, 2005, p. 50)

Posesión o no, volumen de capital y legitimidad, son elementos que producen tensión al interior del campo (disputa-dependencia), marcada por la desigualdad. Los tres caracteres relacionados con la posesión evidencian las relaciones de poder y lucha entre agentes por el capital, lo que convierte el campo en un espacio en disputa, entre posiciones sociales (concepto relacional), disposiciones (habitus) y la toma de posición (elecciones o decisiones de los agentes).

En este sentido, aparece claro que un primer principio de estructuración de prácticas sociales está constituido por la posición ocupada. Puede decirse entonces que la toma de posición depende de la posición que se ocupa y que los puntos de vista son vistas tomadas a partir de un punto. (Gutiérrez, 2005, p. 52)

Ahora bien, cuando hacemos referencia a la disposición de un agente, estamos señalando que el habitus de aquellos que perviven en el mismo campo tiende a presentar ciertas similitudes, en tanto se enfrentan a las mismas situaciones y condiciones impuestas por el medio, imprimiendo en los agentes cierto grado de homología;

...que refleja la diversidad en la homogeneidad característica de sus condiciones sociales de producción, la que une los habitus singulares

de los diferentes miembros de una misma clase: cada sistema de disposiciones individual es una variante estructural de los otros, donde se expresa la singularidad de la posición en el interior de la clase y de la trayectoria" (Bourdieu, 1980, p. 101).

Es decir que en un determinado campo emergen habitus de clase y habitus individuales, los habitus de clase tienden a mostrar cierta homogeneidad en un grupo de agentes mientras que los habitus individuales señalan el recorrido o trayectoria del agente en singular;

De este modo, hablar de habitus de clase supone el reconocimiento de semejanzas entre los sistemas de disposiciones de los individuos que comparten similares condiciones objetivas de vida -condiciones de clase-. Pero, al hablar de habitus individual, se pone de relieve que esos sistemas de disposiciones no son necesariamente iguales, sino que cada uno de ellos se diferencia de los otros por la singularidad de la trayectoria social, a la cual están asociadas series de determinaciones cronológicamente ordenadas, que no se identifican con las de las otras trayectorias. (Gutiérrez, 2005, p. 78)

Las trayectorias individuales son portadoras de información acumulada, o de un volumen de capital determinado, condición que limita de alguna manera la disposición de un agente cuando se integra o articula a un campo, es decir que el habitus es "a la vez, historia individual e historia colectiva" (p. 81).

Ahora bien, la posición (el lugar en el campo) y la disposición (el habitus, individual y colectivo) disponen al agente a una toma de posición, que equivale a decidir su lugar en el campo, de acuerdo con el capital acumulado, o como afirmarí­a Bourdieu desde la metáfora del juego, con el valor que sus cartas tengan, es decir que sus relaciones están mediadas por el riesgo y la acomodación en el campo.

Esto implicaría cierta jerarquización de los capitales..., donde el económico y el cultural serían los más importantes, la base de la

estructuración del espacio social, y el simbólico (reconocimiento, consagración, etc.) y el social (relaciones sociales que se pueden movilizar en un momento determinado) permitirían, a quien los posee, obtener un rendimiento diferencial del capital de base. Es decir, constituirían una especie de sobreañadido que permitiría jugar mejor las cartas y posibilitaría así mejores jugadas en el espacio social. (Gutiérrez, 2005, p. 88).

Lo anterior corrobora que las relaciones en el espacio social (campo) son objetivas, y, responden a las posiciones disposiciones (PDTP) y toma de posición de los agentes, de acuerdo con los intereses y las condiciones de posibilidad que se presenten en el campo en disputa.

2.4 Pensamiento relacional (enfoque relacional)

Para abordar la investigación sobre la escuela hoy, historia del presente, posiciones, disposiciones y toma de posición de sus agentes, acudimos al enfoque relacional como sustento teórico metodológico. Pierre Bourdieu (1997) señala que la filosofía de la ciencia relacional otorga primacía a las relaciones (p.2) además de afirmar que también se puede enunciar dicha filosofía como “disposicional” porque, “toma en consideración las potencialidades inscritas en el cuerpo de los agentes y en la estructura de las situaciones en las que éstos actúan o, con mayor exactitud, en su relación” (p.2).

Dicho enfoque nos permite, a través de tres conceptos fundamentales, habitus, campo y capital, aproximarnos al objeto de estudio, en una relación de ida y vuelta entre las estructuras objetivas y las estructuras incorporadas. Lo externo (capital objetivado) y lo interno (habitus), representan el diálogo entre el paradigma estructuralista (objetivismo) y el paradigma individualista (subjetivismo) desde la perspectiva relacional, acción mediada entre agentes desde el espacio social ocupado (posición).

Hago referencia a agentes tomando como sustento teórico la conceptualización que de este hace Pierre Bourdieu,

...digo agentes y no sujetos. La acción no es la simple ejecución de una regla, la obediencia a una regla. Los agentes sociales, en las sociedades arcaicas como en las nuestras, no son más autómatas regulados como relojes, según leyes mecánicas que les escapan. (Bourdieu, 1987, p. 22)

Existe una relación objetivada entre agentes en un campo dado, hay interés en juego aunque no sea explícito, los agentes juegan sus cartas en la medida de sus posiciones, y toman posición como respuesta a las condiciones que el juego presente, y en la medida del volumen de capitales en riesgo, es decir, cada agente, a partir de su habitus y las condiciones objetivas externas, responde al medio en su campo de acción.

Ahora bien, las relaciones entre campo escolar y campo social se pueden equiparar con las relaciones en el campo de las clases sociales y las relaciones en el campo de poder, mediadas estas por la posición que cada agente ocupe en el espacio-tiempo y las figuraciones (habitus) y la trayectoria que estos tengan sobre su realidad social;

En otros términos, podría decirse que se trata de aquellas disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra, disposiciones que han sido interiorizadas por el individuo en el curso de su historia. El habitus es, pues, la historia hecha cuerpo (Gutiérrez, 2005, p. 66)

En otras palabras, lo sincrónico y lo diacrónico se manifiestan en los agentes a través de la cultura, las relaciones sociales y el capital simbólico en un tiempo determinado y en un espacio limitado (campo), como producto de la historia, objetivada e incorporada, naturalizada y socialmente constituida e instituida.

2.5 Posiciones, disposiciones y toma de posición: relación con el problema de investigación.

Esta investigación propone recoger las posiciones de los maestros, que viven la historia del presente de la escuela, contrastarlas con las posiciones de los saberes académicos, y con las ideas expresadas en las políticas educativas. Teniendo en cuenta las posiciones y sus interacciones podemos alcanzar una mayor comprensión de las disputas por el control de la escuela.

El concepto de posición emerge con fuerza en esta propuesta y se refiere “al lugar ocupado dentro del campo, en relación al capital que está en juego...entendido este capital como la acumulación de bienes de carácter escaso” (Martínez, 2006, p. 3). De manera que, para nuestro objeto de estudio, a partir de la perspectiva del enfoque relacional, el concepto de posición es recogido desde los momentos objetivista y subjetivista, planteado por Bourdieu “en una relación dialéctica”.

De acuerdo con lo anterior, nuestra propuesta es el estudio de las interacciones entre las diferentes posiciones, los conflictos que emergen, la pregunta por el consenso de quienes ostentan el poder, las resistencias, la posibilidad de recontextualización y otras contingencias.

La escuela es un campo cuyo sentido ha estado en disputa. Las clases gobernantes en Colombia en los últimos años han logrado construir un consenso en torno a ella, sin embargo, es posible pensar que a pesar del consenso hegemónico, se dan otras posiciones sobre la institución. El propósito de esta investigación es evidenciar las posiciones de los diferentes agentes desde la perspectiva del enfoque relacional.

CAPÍTULO TERCERO

EL ESTADO, POSICIONES, DISPOSICIONES Y TOMA DE POSICIÓN. DESDE LO GLOBAL A LO LOCAL.

3.1 Posición

Para aproximarnos a la posición, disposición y toma de posición del Estado, nos apoyaremos en la definición teórica del concepto de Estado, recordando que la presente investigación no trata del Estado en sí, sino de este y su relación con la educación; sin embargo, es pertinente hacer un acercamiento histórico para ubicarnos en la constitución política del 1991, como la norma que encierra y contempla de manera general las leyes que rigen el Estado colombiano en el campo de la educación en esta época.

Conceptualizados como "espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias", los distintos campos sociales presentan una serie de propiedades generales que, adoptando ciertas especificidades, son válidas para campos tan diferentes como el económico, el político, el científico, el literario, el educativo, el intelectual, el del deporte, el de la religión, etc. (Bourdieu, 2010, p. 8)

Parados desde el campo de la educación, sus leyes de funcionamiento y su inscripción a un Estado como institución, el presente capítulo busca evidenciar los elementos estructurales constitutivos de dicho espacio social.

Parafraseando a Isuani, el Estado es leído por diferentes autores desde diversos enfoques algunos lo interpretan como una asociación o comunidad, incluyendo una institución de gobierno, otros como una dimensión de la sociedad, cubriendo u oponiéndose a otras dimensiones sociales, y otros, más como un aparato para el gobierno, la administración y la coerción (Isuani, 1979).

El Estado visto como una asociación o comunidad presenta dos formas o variantes: la primera desde las teorías del contrato social como un pacto entre la sociedad, y la segunda, vista como una asociación de dominación en donde un grupo social se impone sobre el otro:

Por un lado, existe la asociación vista desde “abajo”, esto quiere decir, el Estado emergiendo de un pacto entre los miembros de una comunidad humana determinada. Este enfoque adquirió su más clara formulación en las teorías del contrato social. Por otro lado, hay una asociación vista “desde arriba”, una asociación de dominación en la cual ciertos grupos controlan otros grupos dentro de un territorio determinado. (Isuani, 1979, p. 2)

Veamos sucintamente la teoría del contrato social y sus teóricos: el contrato social emerge como respuesta a un “estado natural” o primitivo de la humanidad, este contrato aparece como un pacto entre los soberanos y los súbditos, en otras palabras;

Según los más prominentes teóricos del contrato social, los individuos acuerdan en crear una entidad social para vencer las desventajas de un real o hipotético “Estado de naturaleza”. Para atender a esa meta, ejecutan un contrato por el cual un “Estado civilizado” es generado. Después de la “firma” del pacto, el nuevo Estado se vuelve una asociación compulsiva. Más allá del término “Estado”, otros términos son usados por diferentes autores para designar la entidad surgiendo del contrato social. Así, Hobbes habla de “Estado civil” o “Commonwealth”; Locke usa los términos “sociedad política”, “sociedad civil”, “Commonwealth”, “Estado de paz”, “comunidad” y “sociedad” y Rousseau usa la palabra “Estado civil”, “Estado Social” y “Sociedad civil” (Isuani, 1979, p. 2).

Ahora bien, desde la mirada de Weber, el Estado es visto como un ente en donde se impone el poder de un grupo social sobre otro, en este concepto es fundamental la idea de dominación como eje central, pero dicha dominación depende “(...) de la

presencia real de una persona dando órdenes a los otros con éxito “esto es muy difícil de encontrar fuera de las organizaciones de gobierno, que casi siempre implican la existencia de un órgano administrativo” (Isuani, 1979,p.2), es decir que para Max Weber el Estado es un órgano de poder político que gobierna teniendo en cuenta el territorio y la administración que monopoliza el poder legítimo de la fuerza.

Max Weber argumenta y justifica de alguna manera el monopolio del Estado desde la perspectiva de la fuerza y el poder de sus funcionarios:

El Estado moderno es una asociación obligatoria que organiza la dominación. Ha sido exitosa en la búsqueda del monopolio del uso legítimo de la fuerza física como medio de dominación dentro de un territorio. Para ese fin el Estado ajustó los medios materiales de organización en manos de sus líderes, y eso extradió a todos los funcionarios autónomos de los estamentos, que antes controlaban esos medios, como prerrogativa propia. El Estado tomó sus posiciones y hoy está en una posición más alta. (Weber, 2002, p. 82)

El Estado pone en manos de sus “líderes” el dominio de la sociedad, apropiándose del monopolio de la fuerza, no solamente la fuerza física a través del uso exclusivo de las armas sino del poder que el conocimiento técnico, tecnológico y científico, asunto que implica la combinación del saber y el uso de lo material e impone las condiciones de un grupo sobre otro.

Estas dos variantes del contrato social ya sean desde “abajo” o desde “arriba”, representan una etapa social de la humanidad y su devenir. “El Estado también incluye una institución de gobierno, así, Estado y gobierno no son idénticos según este enfoque” (Isuani, 1979, p. 6).

En segundo lugar, veamos al Estado como una dimensión de la sociedad, cubriendo u oponiéndose a otras dimensiones sociales. Hegel es el máximo representante de

esta concepción y propone una nueva visión en donde el concepto de sociedad civil se contrapone al concepto de Estado y familia estos tres aspectos o esferas son analizados desde el individualismo y el aumento de la desigualdad en donde los intereses privados toman distancia de los intereses comunes;

Con el ascenso del comercio y la industria burguesa, el individuo se volvió cada vez más preocupado por sus intereses privados. Así, el interés particular fue acentuado y opuesto, por un lado, a los intereses (sic) particulares de otros individuos. Y por otro lado, al interés común. Debido a la necesidad de atender al interés común y así evitar una completa fragmentación de la sociedad, la diferenciación entre lo público y lo privado se convirtió en una característica de la sociedad “moderna”. Como resalta Hegel, “la creación de la sociedad civil y la realización de un mundo moderno”. Esta sociedad civil no existió en el pasado: En el Estado de la antigüedad, el objetivo del sujeto simplemente coincidía con la voluntad del Estado. En los tiempos modernos, en tanto, nos reivindicamos al juicio privado, voluntad y conciencia privadas. Los antiguos no tenían ninguna de esas reivindicaciones, en el sentido moderno, lo fundamental para ellos era la voluntad del Estado. (Isuani, 1979, p. 7)

Con el advenimiento del capitalismo aumentó la desigualdad, pues los intereses privados concentraron los recursos (bienes) en pocas manos, ejerciendo una presión desmedida sobre aquellos que no logran acumular. Es decir que la sociedad civil está representada por personas privadas con intereses particulares, que chocan con otros intereses en una constante lucha, como si de una guerra permanente se tratara.

No obstante, en el pensamiento de Hegel, la sociedad civil no debe ser confundida con el Estado, como aparece en las teorías de la ley natural: “... el Estado es representado como una unidad de personas diferentes, como una unidad que es solamente una sociedad, entonces se habla apenas de

sociedad civil". Por el contrario, el Estado es la "realidad de idea ética", el momento de la universalidad, de lo común, donde la atomización y la fragmentación de la sociedad civil es trascendida, donde los hombres se vuelven unidos en un solo cuerpo. (Isuani, 1979, p. 8).

Hegel establece un precedente para el futuro Estado de bienestar, proponiendo una clase "Universal" representada por los funcionarios del Estado o servidores civiles, que aliviarán las carencias de la sociedad civil. "Con Hegel, el concepto de Estado pierde la referencia más inmediata que tenía en la primera noción representada –el Estado como una asociación-. El Estado no es el gobierno en una sociedad, pero si una dimensión altamente abstracta de sociedad" (Isuani, 1979, p. 8) se observa en la postura de Hegel la separación entre Estado y sociedad civil.

Por último, destacaremos la postura de algunos teóricos que se refieren al Estado como un aparato para el gobierno, la administración y la coerción. Estos teóricos observan el Estado como un "aparato" o dispositivo de gobierno, que administra y corrige el devenir de una sociedad; aquí el Estado no emerge como una dimensión abstracta sino como una institución concreta, de tal manera que las categorías autonomía e intervención se evidencian de manera significativa. Esta lectura y postura teórica tiene como máximos representantes a Marx, Lenin y Engels;

Los primeros escritos de Marx contienen una crítica al concepto de Estado de Hegel. Para él, la teoría del Estado contenida en la filosofía del derecho es una ilusión idealista, una abstracción. El Estado, como la sociedad civil que trasciende al universal, es apenas un mito. No puede haber tal momento mientras en la base real de la sociedad (sociedad civil) persiste la desigualdad. El Estado político es una ilusión porque la igualdad formal del ciudadano coexiste con el hecho que la sociedad está basada en la desigualdad socio-económica de sus miembros (Isuani, 1979, p. 9).

Aquí Marx da el debate al concepto de Estado de Hegel, quien afirma que el Estado es una abstracción; Marx afirma que el hecho de que el Estado sea percibido de manera abstracta no significa que no sea real: "Los principios de la Revolución...son formales y abstractos, pero tiene una existencia que la ley les confiere. La emancipación humana, no obstante, tiene la intención de eliminar esa abstracción..." (Isuani, 1979, p. 9).

Marx, Engels y Lenin, representan al Estado como una institución de gobierno y represión con origen en la sociedad de clases, separado de la sociedad, pero esa abstracción que sustenta su poder en una clase dominante, tiende a debilitarse, como afirma Isuani;

Desde ese punto en adelante, el Estado se vuelve una institución de gobierno separada del resto de la sociedad. Es interesante notar que las dos nociones de "debilitamiento" del Estado pueden ser extraídas del pensamiento de Marx: a) cuando la sociedad se vuelva libre e igualitaria no habrá necesidad entonces de una comunidad política abstracta; es esta abstracción que desaparece; b) cuando el Estado es conceptualizado como un órgano gubernamental separado, entonces el "debilitamiento" del Estado significa "convertir el Estado en un órgano superpuesto a la sociedad en un órgano completamente subordinado a ella..." (Isuani, 1979, p. 10).

La lucha que plantea Marx sobre la desaparición del Estado y la sociedad libre e igualitaria, es controvertida y enfrentada frontalmente por los gobiernos actuales, que rigen el sistema mundial a través de regímenes aparentemente fraccionados, pero que actúan bajo consensos, adaptados a las condiciones de posibilidad locales, articulados con las políticas globales la concentración de riqueza física e intelectual es selectiva, y las instituciones que constituyen el Estado contribuyen a través de las técnicas de gobierno a la perpetuación del sistema.

Algunos teóricos, tomando distancia de conceptualizaciones asépticas y aparentemente únicas, toman posición desde la combinación de conceptos. La teoría de la combinación de conceptos hace referencia a la dominación de un grupo por otros y una aparente evolución lineal transicional y transaccional, pues el grupo dominador recoge elementos del dominado y este es dominado por otros, hasta que las instituciones emergen como una forma sólida del Estado moderno;

En otras palabras. Una diferenciación entre el señor y el súbdito surge cuando ciertos grupos comienzan a adquirir recursos que le proporcionan la dominación sobre otros grupos.... Es interesante destacar que esta visión antropológica de la formación del Estado es aliada de la tesis de Weber de que el Estado es la organización política dirigente que surge de la transición de la forma patriarcal de dominación hacia la forma patrimonial de gobierno, así como se enlaza a la tesis de Engels, que dice que un aparato de gobierno y coerción surge cuando las divisiones de clase caracterizan una determinada sociedad (Isuani, 1979, p. 12).

Para finalizar esta aproximación al concepto de Estado, es conveniente traer al escenario el factor ideológico como cohesión social;

...el factor ideológico también mantiene la cohesión social. Así, no apenas el gobierno, el ejército, la policía, el poder judicial, la administración civil, sino también la Iglesia, el partido político..., la escuela (sic), los medios de comunicación, las asociaciones y, de un cierto modo la familia forma parte del aparato de Estado... el Estado como factor de cohesión social en la sociedad se transformó en la idea de que todo lo que contribuye para la cohesión de sociedad es Estado. (Isuani, 1979, p. 13)

Estas tres posiciones históricas y la teoría de la combinación de conceptos, nos permiten explorar nuestro espacio-tiempo social, en el que devenimos como sociedad (Colombia y la escuela inmersa en ella) entendiendo el Estado como; una

estructura social, con soberanía sobre un territorio en particular, con mandatos (normas) establecidos y ejecutados a través de un conjunto de instituciones y organismos que ejercen el poder permanente y jerarquizado, legitimado a través de la constitución política, en donde se reconoce una unidad territorial, habitada por una población con características aparentemente similares, bajo la autoridad y monopolio de una fuerza.

...Como la Iglesia y como la Escuela, la Justicia organiza según una estricta jerarquía no sólo las instancias judiciales y sus poderes, y por tanto sus decisiones y las interpretaciones en que se fundamentan, sino también las normas y las fuentes que confieren autoridad a las decisiones. Es por tanto un campo que, al menos en periodo de equilibrio, tiende a funcionar como un aparato en la medida en que la cohesión de los habitus espontáneamente orquestados de los intérpretes está redoblada por la disciplina de un cuerpo jerarquizado que pone en práctica procedimientos codificados de resolución reglada de conflictos. (Bourdieu, 2000, p. 172)

De tal manera que la coerción y el poder que ejercen las instituciones, que actúan como parte constituyente del aparato de Estado, legitiman el accionar de un grupo de agentes “jerarquizados”, con poder de dominación, de una clase sobre otra, actúan sustituyendo el poder patriarcal por el poder patrimonial.

El cuerpo de juristas tiene menos problemas para convencerse de que el derecho encuentra su fundamento en sí mismo, es decir, en una norma fundamental como la Constitución, como *norma normarum* de la que se deducen todas las normas de rango inferior, en la medida que la *communis opinio doctorum*, que se arraiga en la cohesión social del cuerpo de los intérpretes tiende a conferir las apariencias de un fundamento trascendental a las formas históricas de la razón jurídica y a la creencia en la visión del orden social que ellos producen. (Bourdieu, 2000, p. 172)

El anterior párrafo nos remite al Estado colombiano, cuyo accionar se enmarca dentro de preceptos contenidos en un texto constitucional, que responde a un contexto social, político y cultural. Sin embargo, este ente está organizado en instituciones, administradas por agentes, con una naturaleza especial, quienes a través de un sentido construido y con una intencionalidad aparentemente sustentada en el bien común, trazan y reglamentan las leyes que marcarán el camino y destino del Estado, como respuesta a ordenanzas tácitamente explícitas en la normatividad. Pero dichas respuestas no siempre satisfacen los intereses generales, tendiendo un manto de duda sobre los verdaderos intereses de quienes legislan, construyen e implementan las políticas públicas. Pero estos preceptos aparentemente éticos y morales muchas veces responden a intereses particulares, enmascarados por una intencionalidad supuestamente colectiva.

Dicho interés se evidencia a través de las posiciones, disposiciones y toma de posición (PDTP) que las instituciones toman y transmiten a través de las redes que enlazan a los agentes, mediante las políticas diseñadas y su ejecución.

Un viaje por la contemporaneidad, partiendo de una génesis arbitraria como límite histórico, la constitución del 91 nos permite tener un panorama más amplio sobre las PDTP del Estado, con relación a la escuela como institución (agente) que desarrolla uno de los preceptos constitucionales (la educación), considerado como derecho. De manera que develar la posición del Estado a través del análisis de las categorías constitucionales que se instalan en la carta que rige el devenir del Estado colombiano, es el propósito de los siguientes apartados;

Artículo 1. Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general. (Constitución Política de Colombia, 1991, p.1, art. 1)

De acuerdo con las diferentes variantes citadas páginas arriba, la constitución política colombiana recoge, de entrada y sin preámbulos, elementos que definen a la nación, como un Estado social de derecho. Aspecto relevante que nos permite determinar la posición del Estado y sus relaciones con los individuos y agentes que constituyen las instituciones;

Por Estado de derecho debe entenderse un Estado que, en sus relaciones con sus súbditos y para garantía del estatuto individual de éstos, se somete él mismo a un régimen de derecho, por cuanto encadena su acción respecto a ellos por un conjunto de reglas, de las cuales unas determinan los derechos otorgados a los ciudadanos y otras establecen previamente las vías y los medios que podrán emplearse con vistas a realizar los fines estatales... (Villar, 2007, p. 76)

La constitución colombiana incorpora en su articulado las normas que rigen a la población, incluidos sus gobernantes dicha carta se sustenta en la legislación y la jurisprudencia, contemplando como pilar los derechos fundamentales, tomados de la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano de la revolución francesa;

La Constitución escrita es, sin duda, un elemento importante del Estado de derecho, pues permite más fácil y claramente realizar sus fines y garantiza mejor la seguridad jurídica en las relaciones entre el Estado y el individuo... Es así como las constituciones deben incorporar los derechos fundamentales, siguiendo en la tradición de los revolucionarios franceses con su Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789... (Villar, 2007, p. 77)

Ampliando el concepto de Estado social de derecho y su aplicación, la constitución contempla en sus apartados elementos que recogen principios relacionados con los derechos humanos y principios de primer, segundo y tercer orden como;

...el de la dignidad humana, el libre desarrollo de la personalidad, derecho a la vida y la integridad personal, igualdad, prohibición de toda discriminación, protección del matrimonio y de la familia, derecho a la vivienda, a la educación, obligación social de la propiedad, derecho a un ambiente sano y derecho a la cultura (Villar, 2007, p. 83).

La expresión Estado social de derecho nos remite a la dignidad humana, el libre desarrollo de la personalidad y a la educación como un derecho, reconocido como fundamental, en los artículos 44 y 45, en los que se contempla que los niños y adolescentes serán atendidos y protegidos prioritariamente de manera integral. Es decir que la constitución política colombiana, de manera explícita, reconoce la educación como un derecho fundamental lo que conlleva su obligatoriedad, “aparente”. Veamos dichos artículos

Artículo 44. Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. (Constitución política de Colombia, 1991, art. 44)

Artículo 45. El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral. El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud. (Constitución política de Colombia, 1991, art. 45)

Más adelante se hará un análisis sucinto de estos artículos, en el momento de evaluar las posiciones, disposiciones y toma de posición del Estado; sin embargo, es importante evidenciar que no es casual que se separe la categoría niñez de la de adolescente, no solo por cuestión de edad sino en términos de financiación.

Los legisladores que participaron en la elaboración de la carta del 1991 tomaron como límite de edad los 15 años para limitar la responsabilidad del Estado, en cuanto a impartir educación obligatoria y gratuita, descuidando y privatizando los otros niveles educativos en especial la educación media y superior, es decir que un derecho humano fundamental como la educación tiene un límite de edad en cuanto a su financiación;

Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo (Constitución política de Colombia, 1991, art. 67)

En este artículo, no sólo se contempla la educación como un derecho, sino como un servicio, y, establece la gratuidad limitada (15 años). Además, abre las puertas al cobro de derechos académicos y enuncia dos categorías objeto de debate académico y político en los últimos años, “calidad y cobertura”. El artículo también puede limitar de manera abierta la discusión política y organizacional docente, cuando plantea la educación como “servicio público”, lo cual limitará la protesta social y reclamación magisterial en cuanto a derechos laborales se refiere;

Desafortunadamente, el comienzo del siglo XXI ha marcado una ruta regresiva, pues a cambio del reconocimiento de la educación como derecho fundamental, lo cual genera la universalidad y la exigibilidad de su responsabilidad al Estado, se inauguró la práctica intensiva de la focalización, ficción basada en la atención de unos mínimos constitucionales de carácter exclusivamente cuantitativo que ocultan sus limitaciones en la magnitud de operaciones y recursos que involucran (p. 1).

El artículo 68 abre definitivamente las puertas a la privatización de la educación, “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...” (Constitución política de Colombia, 1991, art. 68)

De manera que el Estado social de derecho contempla en su articulado la obligatoriedad limitada y la educación como mercancía, así como la restricción de los derechos laborales de los educadores. Entonces, lo que es percibido como derecho en la constitución, no hace referencia a una obligación universal, sino en términos prácticos a un ejercicio de escolarización de nueve años, alfabetizando al niño y al adolescente especialmente en valores morales y comportamentales. Pero aquellos niños y niñas con desventaja en capital cultural, social y simbólico tendrán mayor dificultad para abordar y comprender conocimientos científicos, técnicos y tecnológicos.

Sin embargo, en el artículo 70, también enmarcado dentro de los derechos sociales, económicos y culturales, la carta constitucional deja una puerta abierta, cuando habla de promover la igualdad de oportunidades, asunto que ha sido objeto de debates en distintos escenarios políticos, permitiendo que algunos gobiernos locales a través de sus instituciones implementen la gratuidad hasta el grado once.

Artículo 70. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y

profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación. (Constitución política de Colombia, 1991, art. 70)

Ahora bien, este articulado constitucional, que evidencia una posición liberal, desde la perspectiva del Estado social de derecho, mantiene una estructura piramidal (Kelsen, 2009), la cual desarrolla los preceptos constitucionales a través de las leyes, que son susceptibles de ajustes y cambios mediante decretos reglamentarios. La imposición normativa se puede considerar como la disposición que a través de las leyes toma el Estado para ejecutar de manera taxativa la política pública.

La carta constitucional en general, y en particular en el asunto de la educación, denota un acento de universalidad y neutralidad, aparentemente imparcial y objetiva. Aspecto que se evidencia cuando la normatividad es ajustada a las condiciones locales y transmitidas a los agentes, como capital social, con el objetivo de ser apropiado como capital simbólico, a través de la escuela, como agente socializador e introyector de cultura, en forma de saberes y comportamientos.

El *efecto de neutralización* se obtiene mediante un conjunto de rasgos sintácticos tales como el predominio de las construcciones pasivas y de los giros impersonales apropiados para subrayar la impersonalidad de la enunciación normativa y para hacer del emisor un sujeto universal, a la vez imparcial y objetivo. El *efecto de universalización* se obtiene a través de diferentes procedimientos convergentes... aptos para expresar la generalidad y la omnitemporalidad de la regla de derecho; la referencia a valores transubjetivos que presuponen la existencia de un consenso ético...o el recurso a fórmulas lapidarias y a formas fijas que dejan poco espacio a las variaciones individuales. (Bourdieu, 2000, p. 174)

Con relación al análisis propuesto por Bourdieu, la constitución política puede interpretarse desde dos perspectivas; la primera desde el formalismo, “que afirma la autonomía absoluta de la forma jurídica con relación al mundo social (p.165) y el instrumentalismo, como herramienta al servicio de la clase dominante.

Autonomía, neutralidad y universalidad que emergen como imperativos categóricos, y se revelan implícitas en el discurso de las normas, generando la sensación de un desarrollo y dirección positiva, que proyecta su espíritu hacia una nación. Pero el desarrollo de los preceptos constitucionales, depende de un cuerpo legislativo, que actúa en “representación” aparente de un conglomerado; sin embargo, los agentes legisladores no siempre actúan en respuesta a los compromisos adquiridos con sus electores, y, como afirma Bourdieu (2000), el derecho corre el riesgo de pasar de la autonomía absoluta a responder a intenciones instrumentalistas de una clase gobernante y dominante que protege unos intereses políticos, sociales, económicos y culturales.

...Como el texto religioso, filosófico o literario, el texto jurídico es un objeto de luchas dado que la lectura es una manera de apropiarse de la fuerza simbólica que se encuentra encerrada en estado potencial. Pero, por más que los juristas puedan enfrentarse a propósito de textos cuyo sentido no se impone nunca de manera absolutamente imperativa, ellos permanecen insertos en un campo fuertemente integrado de instancias jerarquizadas que están en condiciones de resolver los conflictos entre los intérpretes y las interpretaciones... (Bourdieu, 2000, p. 171)

Estas instancias jerarquizadas, vistas desde la metáfora del capital cultural, materializada en el Estado social de derecho, esencialmente desde la perspectiva del contrato social, en clave de Weber y Rousseau, son sustentadas desde el derecho positivo, que;

...inscrito en la lógica del funcionamiento del campo jurídico se revela con toda claridad en el lenguaje jurídico que, combinando elementos directamente tomados del lenguaje común y elementos extraños a su sistema, tiene todas las notas de una retórica de la impersonalidad y de la neutralidad... (Bourdieu, 2000, p. 173)

El aparente acuerdo entre lo común y el lenguaje jurídico, en su supuesta neutralidad, evidencia la fortaleza de los intereses particulares sobre los intereses colectivos, es decir que esta combinación, que recoge lo común y lo científico en un aparente diálogo, simplemente tendrá en la práctica un efecto placebo, de tal manera que la “educación como derecho sigue siendo precaria (sic) en el comportamiento cultural y político de las instituciones que representan este escenario formal formativo...” (Montoya y otros, 2013, p. 10)

3.2 Disposición

Siguiendo el orden positivo de la forma jurídica, desde la perspectiva de Kelsen (2009), nos aproximaremos a la ley como segunda en el orden jerárquico, en la pirámide del orden jurídico, en el que el Estado soporta el poder y el orden sobre sus subalternos. Este es el punto de desmarque de lo general para adentrarnos en lo particular, es decir a las leyes relacionadas con la educación. Aclarando que esta investigación no pretende hacer un análisis de la política pública, sino develar la posición inicial del Estado sobre la escuela, y la disposición a partir del planteamiento y ejecución de la ley como desarrollo de los preceptos constitucionales, y, en un tercer momento, la toma de posición del mismo a través de los planes, programas y proyectos de los gobiernos correspondientes al periodo comprendido entre 2002 y 2017.

Ahora bien, desde la perspectiva de la jerarquía y la responsabilidad compartida, el Estado, a través del poder legislativo, dio soporte jurídico al articulado

constitucional, mediante leyes que reglamentan el derecho a la educación y dan sostén a las políticas educativas nacionales;

La Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación – 115 de 1994 – han establecido la política educativa en función del ideal de ciudadano y ciudadana que esas mismas normas proyectan a través de los derechos y deberes que les atribuyen. En esencia, toda la legislación y la política administrativa colombianas consagran el derecho fundamental de las personas a acceder a educación y asumen la responsabilidad de garantizar la calidad del servicio educativo, lo mismo que su prestación a todos los sectores y grupos humanos. En la normatividad se perfila, igualmente, una política progresiva, que asegure a todos un desarrollo personal y colectivo en beneficio de toda la sociedad. (MEN, 2001, p. 3)

Partiendo de la constitución que evidencia una posición liberal, reglamentada por una serie de leyes que regulan las disposiciones sociales, enlazadas a políticas globales adaptadas al contexto nacional, las normas reglamentarias que contemplan la educación enuncian en su narrativa una serie de categorías, que serán desarrolladas y conceptualizadas mediante la práctica y ejecución de los planes programas y proyectos como respuesta a una propuesta global.

La Ley 115 o Ley general de Educación comprende un conjunto de normas jurídicas relacionadas con: programas curriculares, la educación por niveles de grado, la educación formal, la educación no formal y establecimientos educativos. Veamos las disposiciones preliminares contempladas en dicha ley;

ARTICULO 1o. Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con

las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social. La Educación Superior es regulada por ley especial, excepto lo dispuesto en la presente Ley. (Ley 115, 1994, art. 1)

En el artículo primero de la ley emerge la categoría persona humana, que en un principio da la impresión de ser una tautología, pero ahondando en el asunto, se trata de una condición muy fuerte con origen latino que significa “resonar” (“Los actores de teatro grecorromanos utilizaban máscaras, éstas hacían que su voz sonara con más fuerza”) el término es recogido desde el derecho “para designar a un sujeto jurídico “resonante” (con obligaciones y derechos jurídicos; no eran todos los hombres: los esclavos no eran considerados personas). Más tarde el término se extiende a todos los hombres, por influencia del cristianismo” (Planella, 2014, p. 87). En el artículo primero de la Ley 115 la categoría persona aparece reiteradamente y resalta a la persona como el ser más eminente de toda la realidad visible y como fin en sí misma.

La categoría persona en este caso da primacía al ser. Es decir que la concepción integral de la persona humana es vista desde esta perspectiva como un proceso continuo, en la búsqueda del desarrollo armónico de las diferentes dimensiones humanas (dignidad, derechos y deberes), ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y socio-política.

Sin embargo, las diferentes categorías que se yuxtaponen a la de persona humana no siguen el hilo conductor propuesto por los principios que sustenta la ley, y los enunciados que emergen paralelos al asunto de lo humano se caracterizan por tomar vida propia y responder a los intereses dominantes de la época, ejemplo de ello es la educación como servicio público;

Artículo 365. Los servicios públicos son inherentes a la finalidad social del Estado. Es deber del Estado asegurar su prestación eficiente a todos los habitantes del territorio nacional.

Los servicios públicos estarán sometidos al régimen jurídico que fije la ley, podrán ser prestados por el Estado, directa o indirectamente, por comunidades organizadas, o por particulares. En todo caso, el Estado mantendrá la regulación, el control y la vigilancia de dichos servicios... (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 365)

La ley categoriza, universaliza y articula los preceptos constitucionales (artículos 67 y 365) y los correlaciona con la finalidad social del Estado, de tal manera que, la expresión servicio público, “corresponde a una categoría jurídica que hace referencia a un conjunto de actividades de carácter general que una persona estatal o privada realiza con el fin de suministrar a otras personas prestaciones, que le facilitan el ejercicio de su derecho a tener una vida digna” (Atehortua, 2014, párr. 1) pero el asunto toma otro rumbo cuando la categoría servicio público desvía su cauce y la posición de quienes ejecutan la política pública no se limita a cumplir y hacer cumplir el derecho en tanto al desarrollo humano ético, cognitivo, afectivo, comunicativo, estético, y socio-político, sino que lo utiliza como medida coercitiva para limitar otros derechos, o para mercantilizar un servicio.

Se comprende que, en una sociedad diferenciada, el efecto de universalización sea uno de los mecanismos, y sin duda uno de los más poderosos, a través de los cuales se ejerce la dominación simbólica o, si se

prefiere, la imposición de la legitimidad de un orden social. Cuando consagra bajo la forma de un conjunto formalmente coherente de reglas oficiales y, por definición, sociales, "universales", los principios prácticos del estilo de vida simbólicamente dominante, la norma jurídica tiende a *informar* realmente las prácticas del conjunto de los agentes, más allá de las diferencias de condición y de estilo de vida: el efecto de universalización, que también podríamos llamar *efecto de normalización*, viene a redoblar el efecto de autoridad social que ya ejercen la cultura legítima y sus detentadores para dar toda su eficacia práctica a la coacción jurídica. (Bourdieu, 2000, p. 213)

La educación reconocida como servicio público (que puede ser prestado por el estado o por privados) legitima el orden social, reconocido y reglamentado mediante la ley. Pero cuando la ley, mediante el efecto de universalización y normalización, responde a la cultura dominante, se impone el orden "legítimo" (legitimado) de la época. En el presente, casi todas las actividades humanas actúan bajo el régimen de las normas del mercado; entonces la educación ya no es un servicio público que responde a un derecho humano, sino que puede ser prestado por agentes privados y se convierte en mercancía.

La Constitución Política de Colombia propugna la conservación, la promoción y la protección de la educación como un derecho social con responsabilidad compartida, de acuerdo con su concepción como un Estado social de derecho. Como derecho fundamental, la educación exige responsabilidad estatal; empero, las políticas educativas nacionales, tomadas de las políticas educativas internacionales, muestran en las últimas dos décadas una tendencia regresiva por las prácticas de empresarización de la educación... (Montoya y otros, 2013, p. 11)

Cuando la educación se cosifica, y se convierte en un objeto transable en el mercado, el capital económico se concentra con mayor facilidad en pocas manos, porque los otros capitales (cultural social y simbólico) dependen, en gran medida,

del lugar que ocupe el agente, de manera individual o colectiva, en la pirámide social, y cuando entra al mundo de la educación a competir en desventaja, desde su origen, la probabilidad de movilizarse socialmente se limita:

El mundo social es historia acumulada, y por eso no puede ser reducido a una concatenación de equilibrios instantáneos y mecánicos en los que los hombres juegan el papel de partículas intercambiables. Para evitar una reducción semejante, es preciso reintroducir el concepto de capital y, junto a él, el de acumulación de capital, con todas sus implicaciones. El capital es trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o incorporada. Cuando agentes individuales o grupos se apropian de capital privada o exclusivamente, posibilitan también, gracias a ello, la apropiación de energía social en forma de trabajo vivo o de trabajo cosificado. (Bourdieu, 2000, p. 131)

Bourdieu nos previene y evidencia la apropiación de la energía social y la mercantilización del trabajo, de manera que no solamente el capital visto como un factor económico se puede acumular, y propone en sentido metafórico otras relaciones, desde lo cultural, lo social y la construcción simbólica, que desmitifiquen la exclusividad de la acumulación material, como avance colectivo e individual, posición que abre las puertas a otras formas de crecimiento y desarrollo social, en contra del reduccionismo que amenaza la especie y la proyecta a otra esfera.

El capital puede presentarse de tres maneras fundamentales. La forma concreta en que se manifiesta dependerá de cuál sea el campo de aplicación correspondiente, así como de la mayor o menor cuantía de los costes de transformación, que constituyen una condición previa para su aparición efectiva. Así, el capital económico es directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad; el capital cultural puede convertirse bajo ciertas condiciones en capital económico y resulta apropiado para la

institucionalización, sobre todo, en forma de títulos académicos; el capital social, que es un capital de obligaciones y "relaciones" sociales, resulta igualmente convertible, bajo ciertas condiciones, en capital económico, y puede ser institucionalizado en forma de títulos nobiliarios. (Bourdieu, 2000, p. 136)

De acuerdo con Bourdieu, el capital simbólico se desprende de alguna de estas tres formas de capital, depende del lugar que el agente ocupe en el espacio-tiempo; "el capital simbólico es cualquier propiedad (cualquier especie de capital, física, económica, cultural, social) cuando es percibido por agentes sociales cuyas categorías de percepción son tales que están en capacidad de conocerlo (verlo), reconocerlo y otorgarle valor" (Bourdieu, 1994, p.116)

Parados nuevamente desde las diferentes formas del capital (cultural, social y simbólico), regresemos a las leyes y sus transformaciones en el espacio-tiempo, como elemento simbólico, que pasan de la abstracción y se materializan a manera de disposición para regir y enmarcar la educación como condición de posibilidad de una sociedad. Las leyes como las sociedades no permanecen fijas y son modificadas siempre con una intencionalidad, generalmente para preservar el poder imperante o como respuesta al orden global, la Ley 115 de 1994 es modificada parcialmente por la ley 715 de 2001.

Sin embargo, las dos leyes conservan una línea desde la posición del Estado (liberal) que va siendo modificada tenuemente hacia una nueva posición (neoliberal) algunas categorías enunciadas conservan su valor pero otras son resignificadas, de acuerdo con las nuevas disposiciones que contribuyen significativamente a la toma de posición. Veamos el artículo cuarto de la Ley 115 y las categorías que irrumpen en el discurso y que aún retumban en los discursos de los gobernantes;

ARTICULO 4. Calidad y cubrimiento del servicio. Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el

acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales garantizar su cubrimiento.

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo. (Ley 115, de 1994, art. 4)

Calidad, categoría que toma cuerpo y valor en el discurso, resuena como la definición inicial de persona, como esa máscara que ayuda a elevar la voz, redonda en las leyes, en la oralidad, en los programas, en los proyectos, en la vox populi, pero ¿qué significa? “La calidad en la educación es un tema polémico, no sólo porque existe una lucha por el sentido de la palabra sino porque en ella se contiene un proyecto de sociedad” (Sarzuri-Lima, 2014, p. 71)

Se ha convertido en sentido común el hecho de hablar sobre la "calidad" de diversos productos o servicios, la alta competitividad empresarial de una economía donde el capitalismo ha logrado mundializarse ha insertado en la sociedad una serie de estándares sobre lo que se considera mejor o de mayor "calidad", no por nada esta palabra ha sido ampliamente propagada en la última década del siglo XX. (Sarzuri-Lima, 2014, p. 71)

El lenguaje utilizado por el neoliberalismo, se apropia o produce conceptos, que buscan instituir una forma de pensar, sentir y actuar a través de nuevos enunciados, que convocan a los agentes a pensar su institución e institucionalidad como una empresa. Desde un lenguaje gerencial, y un estilo de gestión único y un proyecto homogeneizador con el propósito de generar una nueva cultura, cuyo marco de acción circula dentro de la esfera del mercado,

A esta serie de transformaciones se ha denominado "calidad" o la "estrategia de la calidad": "La *calidad* viene a definirse como a un intento organizado de movilizar a toda la organización, con el fin de que hagan lo indicado para satisfacer a sus clientes y de esta manera lograr una ventaja competitiva a largo plazo. (Sarzuri-Lima, 2014, p. 71)

Entonces, la calidad, entendida desde esta perspectiva y articulada al concepto de educación como servicio público, ofertado por el Estado o por un particular, hace referencia a la atención de clientes y no personas humanas, poseedoras de un derecho, enunciado en la constitución del Estado Colombiano. En otras palabras, la ley propone una relación cliente (alumno) empresa y al trabajador (maestro) como intermediario entre la empresa y el cliente.

Bajo este "paradigma", el lenguaje educativo gira en una lógica mediada por la competencia; "la educación se subsume a los patrones del mercado como un servicio que debe satisfacer la demanda de sus clientes". La expresión "calidad" se ha convertido en sentido común como afirma Marcelo Sarzuri-lima... (2014) "las personas, en su calidad de consumidores, exigen calidad en lo que consumen, por ello los productos o servicios en cuestión deben permanentemente renovarse y garantizar su "calidad" para persistir en un mercado de una economía salvaje" (p.72).

La Ley General de Educación (115) expedida en febrero de 1994, enuncia en su contenido, categorías no explícitas, que con el paso del tiempo y al tenor de la época son resignificadas; un ejemplo evidente, es el paso de la Ley 115 a la ley 715, en dónde la categoría calidad toma otro rumbo, y se enmarca dentro de una ley de presupuesto, descentralización y "autonomía local,

... para transferir la responsabilidad de la gestión a la propia escuela, nuevos roles del profesorado, promover un espíritu competitivo intercentros (públicos y privados) con una diversidad de proyectos y ofertas, que incremente la

elección por los clientes. Esta nueva «ideología» de gestión de los centros públicos pretende hacerlos sobrevivir mediante la satisfacción de las demandas de los consumidores. (Bolívar, 1999, p. 2)

La Ley 715 hace referencia, en el artículo quinto, a veintitrés aspectos o competencias, que se resumen en: Formular las políticas del sector, regular la prestación del servicio, Impulsar, coordinar, financiar, cofinanciar y evaluar programas, planes y proyectos, definir, diseñar, reglamentar y mantener un sistema de información, establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de educación, reglamentar los concursos para la carrera docente, asistencia técnica a las entidades y la administración de recursos, definir, diseñar y establecer instrumentos y mecanismos para la calidad de la educación.

A pesar de estos elementos, muchas veces el uso de la expresión “calidad en la educación” es realizado en un contexto donde las palabras carecen de contenido y sentido preciso, por ello se debe dejar claramente establecido que las formas cómo se conceptualiza esta palabra, “comodín en el lenguaje educativo”, adquieren significado en un campo político-ideológico; (Sarzurilima, 2014, p. 73).

La “calidad” en el sub-articulado de la Ley 715 es un instrumento con la función de controlar la prestación del servicio, pero no busca garantizar las condiciones mínimas vitales para que la educación sea un verdadero derecho humano. Esta ley como disposición es la materialización del neoliberalismo, que se apoya en la coerción ejercida por la norma, para imponerse en la sociedad, pues cumple la función de distribuir el presupuesto.

3.3 Toma de posición

Partiendo de la ley, como soporte que dispone, surgen las políticas públicas como toma de posición de los agentes que gobiernan. Dichos agentes, a través de los planes, programas, y proyectos, materializan el campo político-ideológico que

profesan, asegurando la integración de la clase dominante y una aparente cohesión de la sociedad en general.

Al contrario que el mito, producto colectivo o colectivamente apropiado, las ideologías se sirven de intereses particulares que tienden a presentar como intereses universales, comunes a la totalidad. La cultura dominante contribuye a la integración real de la clase dominante (asegurando una comunicación inmediata entre todos sus miembros y distinguiéndolos de las otras clases); a la integración ficticia de la sociedad en su conjunto, y por tanto, a la desmovilización (falsa conciencia) de las clases dominadas... (Bourdieu, 2000, p. 93)

La toma de posición evidencia la intencionalidad y el sentido de quienes ostentan el poder, sentido que se transmite desde la escuela, institución que materializa las propuestas políticas, enunciadas en los planes, impuestas en los programas y ejecutadas a través de los proyectos, en una aparente respuesta a la concertación y consenso general; Podemos hablar de sentido, en tanto los enunciados van tomando el rumbo acorde con las exigencias y reajustes que las políticas globales demanden.

El sentido que los gobernantes dan a la escuela, se evidencia en cuatro momentos; inicialmente en las promesas electorales, en segundo lugar en el programa de gobierno, posteriormente como parte constitutiva del Plan Nacional de Desarrollo y por último, el aspecto más álgido, que quizá revela las principales intenciones de los gobernantes y la verdadera toma de posición desde una perspectiva ideológica, está relacionado con los reajustes y cambios en las promesas, los programas y los planes.

Veamos el sentido y toma de posición del gobierno Uribe Vélez con relación a la educación (escuela). La promesa electoral se encuentra plasmada en 100 puntos a

través del “Manifiesto Democrático”, que contempla en los enunciados 46 y 47 la visión de escuela denominada “Revolución educativa”;

46. El País necesita una Revolución Educativa que avance hacia la cobertura universal, la buena calidad y acceso democrático. Una educación crítica, científica, ética, tolerante con la diversidad y comprometida con el medio ambiente.

47. La Revolución Educativa incluye 5 temas esenciales: Cobertura. Propongo crear 1.500.000 cupos para educación básica. Fortaleceremos la educación pública, la comunitaria con más recursos estatales para los pobres, y sistemas atípicos como el de aprendizaje tutorial que impulsé en Antioquia. Cambiaremos el servicio militar obligatorio por el servicio docente obligatorio. Lo aplicaremos cuando tengamos 100.000 soldados profesionales. El universitario deberá ser profesor de primaria o secundaria durante un año sin reemplazar los maestros. Propongo crear 400.000 nuevos cupos universitarios en el próximo cuatrienio. Apoyo a la universidad pública sin politiquería, con fusiones como la creación de la Universidad Nacional del Caribe. Un crédito internacional para aumentar de \$100.000 mil millones a \$500.000 millones los préstamos anuales del ICETEX. Que en la asignación cooperen las universidades y las fundaciones de microcrédito. Universidad a distancia con Internet. Calidad. Capacitación de profesores con énfasis en matemáticas, ciencias básicas, español, inglés e historia. Conectividad. Evaluación remedial y no sancionatoria a profesores. Evaluación de alumnos. Homologaremos los textos escolares y diseñaremos un sistema que permita reutilizarlos a través de un mercado secundario para reducir costos. Pertinencia laboral. Vincular la universidad a la actividad productiva exigiéndole información pública y certificada sobre el éxito laboral o empresarial de sus egresados. Integraremos los correspondientes programas de pregrado a las incubadoras de empresas para estimular la creatividad empresarial de los estudiantes. Capacitación técnica.

Preparemos 150.000 personas de sectores medios y populares en oficios productivos por año. Si en 10 años, 1.500.000 compatriotas aprenden un oficio productivo, habremos provocado una impresionante revolución social y de productividad. El Sena sin politiquería, eficiente, en concurrencia con ONGs y armonía con la empresa privada. Masificar el programa Jóvenes en Acción. Todos los bachilleres deberán aprender un oficio productivo. Investigación científica. Recuperación gradual del presupuesto de investigación y ciencia. Promoveremos la alianza del Estado, la comunidad académica, científica y empresarial, en acciones concretas como los centros de desarrollo tecnológico. Para financiar la Revolución Educativa comprometeremos mínimo el 50% de las regalías; utilizaremos parte de los recursos provenientes de la lucha contra la corrupción, la politiquería y el derroche en las instituciones públicas. Mejor utilización educativa de los excedentes cooperativos y de los recursos de las cajas de compensación. (Uribe, 2002, p. 6).

Mediante propuestas atractivas para el común de la población, el “Manifiesto Democrático” hace promesas sobre temas que tocan directamente el interés general que afecta a los pobres, quienes de manera obligatoria deben entregar sus hijos a la guerra, de tal manera que el discurso proselitista se hace atractivo, en tanto vincula la obligatoriedad de un servicio, “el militar” con el de la educación,... “Cambiamos el servicio militar obligatorio por el servicio docente obligatorio. Lo aplicaremos cuando tengamos 100.000 soldados profesionales. El universitario deberá ser profesor de primaria o secundaria durante un año sin reemplazar los maestros” ((Uribe, 2002., p. 6)

En un segundo punto propone y promete ampliar la Universidad pública, creando 400.000 nuevos cupos, pero se evidencia que a pesar de ser pública no será gratuita, pues buscará crédito internacional el cual se cobrará a los usuarios mediante crédito vía ICETEX, complementado con microcréditos de las universidades y algunas fundaciones.

Cobertura universal, calidad y acceso democrático son la base del discurso de Uribe Vélez la cobertura y el acceso democrático en términos prácticos vienen a ser lo mismo, es decir que volvemos al discurso de la calidad, pero ahora, como afirma Jairo Estrada, se trata de un “proyecto político pedagógico de control social y de privatización de la calidad” (Estrada, 2003, p. 88).

El “Manifiesto” continúa, y la categoría o enunciado calidad emerge sin complemento, calidad punto seguido, solitario como un subtítulo, como algo evidente implícito y explícito (imperativo), conectado a la capacitación docente “en matemáticas, ciencias básicas, español, inglés e historia” los cuales quince años después serán normatizados como “Derechos Básicos de la Educación”.

La “revolución educativa” reconoce en la escuela (educación), un medio articulado a la empresa, como ente capacitador en oficios productivos y afirma... “Capacitación técnica. Preparemos 150.000 personas de sectores medios y populares en oficios productivos por año. Si en 10 años, 1.500.000 compatriotas aprenden un oficio productivo, habremos provocado una impresionante revolución social y de productividad”. El “Manifiesto” no hace referencia a la industria y si a la empresa de manera sistemática y reiterada, en tanto la primera exigiría una educación que preparara para la transformación de materia prima, y la segunda para la venta de mercancías.

Este fetichismo de las fuerzas productivas reaparece hoy, paradójicamente, en los profetas del neoliberalismo, en los grandes sacerdotes de la estabilidad monetaria y del deutschmark. El neoliberalismo es una teoría económica poderosa, que gracias a su fuerza simbólica duplica la fuerza de las realidades económicas que pretende expresar. Revalida la filosofía espontánea de los dirigentes de las grandes multinacionales y de los agentes de las grandes finanzas, en especial la de los administradores de los fondos de pensión. Es una doctrina coreada en todo el mundo por políticos y altos

funcionarios nacionales...casi todos indoctos en la teología matemática fundamental que se transforma en una suerte de creencia universal, un nuevo evangelio ecuménico.(Bourdieu, 2001, p. 31)

El punto 47 de la “revolución educativa”, deja entrever el consenso y la financiación futura del plan, a través de la alianza entre el Estado y el sector privado. El documento de manera explícita posiciona al sector privado y su injerencia en el modelo educativo.

3.3.1 De la promesa a la ejecución. (El programa)

La propuesta de gobierno de Uribe Vélez, una vez ganadas las elecciones pasó de la retórica proselitista, al programa de gobierno denominado “Bases del Plan Nacional de Desarrollo”, documento que presentó cambios sustanciales en relación con el “Manifiesto Democrático”, como afirma el profesor Adolfo Atehortua;

El cambio no sólo fue en la forma; también en los conceptos básicos. El programa del candidato postuló a la educación como la “medida más eficaz para mejorar la distribución del ingreso, generar movilidad social y evitar la condena a ser pobre por herencia”: “A mayor y mejor educación disminuyen las diferencias salariales, aumenta la productividad y mejoran los ingresos de las personas”. La educación sería la base para la construcción de justicia social. En las Bases del Plan, la educación se definió como “factor esencial del desarrollo humano, social y económico, y un instrumento fundamental para la construcción de equidad social”... (Atehortua, 2006, p.128).

Echando mano de la teoría del “capital humano” el gobierno de Uribe solicita el aval de los empresarios a través del Ministerio de Educación, en cabeza de su ministra, Cecilia María Vélez, quien en agosto de 2002 en Cartagena se dirige a la ANDI en los siguientes términos;

Para desarrollar el capital humano y volvernos mejores me propongo plantear aquí de forma breve los propósitos que ha fijado el gobierno nacional para el sector educativo. Es de público conocimiento que el Presidente de la República otorga al tema una prioridad decisiva en su estrategia de gobierno, estrategia que felizmente coincide con la importancia que ustedes han dado al tema en su programa “Empresarios por la Educación”.

Nuestro país tiene un recurso humano excepcionalmente vivaz, especialmente inteligente y admirablemente capaz. Capacidad para aprender, capacidad para entender y capacidad para trabajar:

¿Podemos imaginar por un momento hasta dónde pueden llegar las capacidades y la creatividad de los colombianos cuando están ligadas al conocimiento? ¿Qué resultados pueden lograr con su vivacidad, canalizada a través de la disciplina de estudio y la dedicación? ¿Qué podrán alcanzar cuando su audacia e iniciativa estén unidas a los valores de respeto, solidaridad y progreso colectivo?

Este es el gran tema de la educación que preocupa y ocupa al actual gobierno como una de sus prioridades: Queremos que los colombianos se reafirmen en las posibilidades de progreso individual; queremos que la equidad en la educación nos traiga entendimiento mutuo y que la educación sea la gran oportunidad de los ciudadanos hacia la igualdad. La educación es un factor esencial para que Colombia llegue a ser un país más digno y viable para nosotros mismos, al tiempo que sea competitivo de cara al mundo. (Vélez, 2002, p. 1)

En el discurso, la ministra de educación inicia citando, como una afortunada coincidencia, el propósito del gobierno y la propuesta de los “empresarios por la educación”, coincidencia que suscribe la teoría del capital humano en donde las personas son vistas como un recurso “excepcionalmente vivaz, especialmente

inteligente y admirablemente capaz”, particularidades que reafirman las posibilidades del progreso individual, que nos permitirá como nación dar la cara al mundo desde la perspectiva de la equidad y la competitividad con la educación como puente hacia la igualdad leamos este argumento desde la lente de Bourdieu;

Las estrategias educativas, entre ellas el caso específico de las estrategias escolares de las familias o de los hijos escolarizados, son estrategias de inversión a muy largo plazo, no necesariamente percibidas como tales, y no se reducen, como cree la economía del “capital humano”, sólo a su dimensión económica, o incluso monetaria... Así, por ejemplo, en sociedades en que el débil desarrollo de la economía y, más precisamente, de la industria sólo confiere a la burguesía industrial y al proletariado un débil peso funcional, el sistema de relaciones entre la pequeña burguesía que suministra los cuadros administrativos del Estado y el inmenso subproletariado, formado por desocupados, trabajadores intermitentes de las ciudades y campesinos desarraigados, domina y determina toda la estructura de la sociedad. (Bourdieu, 2011, p. 12)

En concordancia con Bourdieu, digamos que la teoría del capital humano se para en el enfoque credencialista; perspectiva ideológica que pone de manifiesto la importancia de la educación en la capacitación del trabajador, el cual deberá acreditar mediante títulos su capacidad para ejercer una labor en el mundo del trabajo, es decir que el trabajo en este sentido es considerado como una mercancía que debe tener una marca de acreditación, y la escuela es la institución que otorga este aval; de manera que la teoría del capital humano “introduce en el terreno del análisis económico instituciones sociales básicas (como la escuela y la familia), relegadas antes a las esferas culturales o superestructurales... ahora todos los trabajadores son capitalistas” (Bowles y Gintis, 2014, p.221). La relación estado educación se aleja de los principios básicos propuestos en la constitución y utilizados como base del discurso político para captar y cooptar al electorado:

Podemos añadir que, debido al papel esencial que desempeña la educación en la reproducción del orden capitalista en su conjunto, la clase capitalista tiene interés en la escolarización que trasciende cualquier cálculo limitado de los productos de ingreso marginal al nivel de las empresas. Debido a que la clase capitalista lo que busca es satisfacer sus intereses a largo plazo a través del Estado y, en una importante medida, a través de su influencia en la política educativa, la estructura de tasas de rendimiento de la educación reflejará las necesidades —muchas veces contradictorias— de la producción capitalista y de la reproducción de la estructura de clases. De esto se sigue inmediatamente que no hay ninguna razón para esperar que haya igualdad entre las tasas de rendimiento, ni entre los diferentes tipos de escolarización ni entre la escolarización y otras formas de inversión. (Bowles y Gintis, 2014, p.226).

La teoría del capital humano no deja de ser un eufemismo que desvía la atención del verdadero propósito del gobierno, que es reducir costos y limitar espacios mediante la creación de las llamadas instituciones educativas aumenta la cobertura en los mismos espacios físicos preexistentes y disminuye el número de docentes, aumentando al tiempo el número de estudiantes por aula.

Dicho aumento en la cobertura (hacinamiento) limita la preparación de los escolares en asuntos como el conocimiento y la apropiación de elementos científicos y tecnológicos, pues la masificación de estudiantes, ocupando espacios reducidos, restringe el trabajo docente al control del comportamiento y la disciplina (conducta), elementos relacionados especialmente con el sentido común y la supervivencia dentro de un contexto, dejando al margen la transmisión de conocimientos que vayan más allá.

De manera que la población que asiste a la escuela no está adquiriendo la capacidad y la destreza para acercarse a comprender los códigos propios del lenguaje científico y tecnológico y la escuela propuesta por el plan de gobierno se

limita a la repetición de asuntos cotidianos, dentro del plano de la moral y la subyugación, establecidos en los dictámenes hegemónicos preexistentes. Aspecto que permite la reproducción de la estructura de clase cuando el poder hegemónico ejercido a través del gobierno se circunscribe a la educación para el trabajo, desconoce que el trabajo es consustancial a la especie, convirtiendo el trabajo en una mercancía y no a la fuerza de trabajo en el elemento de transacción, que es lo que le queda al obrero para negociar con el poder del capital.

...En efecto, el discurso neoliberal no es un discurso más. Como en el discurso psiquiátrico en el asilo, según Ervin Goffman, es un discurso fuerte que no es tan fuerte ni tan difícil de combatir si no fuera porque tiene a su favor todas las potencias de un mundo de relaciones de fuerza que contribuyen a hacer de él lo que es, sobre todo cuando orienta las preferencias económicas de aquellos que dominan las relaciones económicas; les agrega además a estas relaciones de fuerza la suya propia, que es puramente simbólica. En nombre de este programa científico de conocimiento, convertido en programa político de acción, se cumple un inmenso trabajo político (denegado, porque en apariencia es puramente negativo), que busca crear las condiciones de realización y de funcionamiento de la “teoría”: un programa de destrucción sistemática de los colectivos. (Bourdieu, 1998, p. 3)

La base ideológica del capital humano sustento del discurso neoliberal, está dirigido a orientar las preferencias económicas y el consumo mediado por la fuerza del mercado, convirtiendo la precariedad y la falta de recursos para el acceso en violencia simbólica, trasladando la fuerza colectiva al deseo individual.

3.3.1.1 La reforma (“revolución educativa”)

Regresando a la discusión sobre el plan de gobierno y sus propuestas, tres elementos toman cuerpo en el desarrollo del programa planteado por Uribe, la

cobertura universal, la buena calidad y el acceso democrático, veamos con detenimiento el asunto de la cobertura durante este periodo (ocho años); para tal efecto la ministra de la época da respuesta a la pregunta sobre ¿qué es la revolución educativa? en los siguientes términos;

La revolución educativa significa transformar la totalidad del sistema educativo en magnitud y pertinencia. Durante los próximos cuatro años la educación tendrá un importantísimo avance en cobertura. Este avance se tendrá que dar en simultánea con procesos de mejoramiento de la calidad y de búsqueda de la excelencia en todos los niveles del sector. La educación es un asunto de justicia y de equidad. La educación permite que nos entendamos, que exista un solo país. Si esto es lo que queremos, tenemos que incluir en el sistema educativo a todos los niños y jóvenes de Colombia, haciendo énfasis en los más vulnerables. La Revolución educativa es cobertura. El propósito es ofrecer acceso a una educación mejor a más estudiantes. (Vélez, 2002, p.1)

¿Cómo se materializa la revolución educativa? En un análisis estadístico presentado en el año 2010 por Jaime Piñeros, en el documento “Una mirada a las cifras de la educación en Colombia, 2002- 2009”, hace énfasis en la reforma y reglamentación de la ley, que pasa de la ley general de educación 115 a la ley 715, que en la práctica es una ley de presupuesto, pero cambió toda la escuela al crear la figura de coordinadores y rectores gerentes; con esta ley, la educación se convierte en un servicio y no en un derecho aunque se asemeja más a una ley de presupuesto, es la reestructuración fuerte de la educación. El gobierno apoyado en la nueva ley decide articular la oferta para facilitar la transición educativa de la primaria a la educación básica y de esta a la media (grados quinto y noveno);

Puesto que las reformas de carácter estructural, para ser viables requieren de transformaciones en los niveles inferiores, incluidas las unidades prestadoras del servicio, que en nuestro caso son las escuelas, gran parte de

los resultados de la reforma dependía de lograr la “reorganización del sistema”. Esta se expresó en una nueva definición, según la cual, una “institución educativa es un conjunto de personas y bienes..., cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media” (art. 9º). (Piñeros, 2010, p. 6)

El otro paso, ligado al factor económico y fiscal, consistió en la reducción de los establecimientos educativos públicos. Para tal efecto crearon una nueva denominación, “institución educativa” que tenía dos características

(i) Ofrecer todos los grados, desde transición hasta grado undécimo; y, (ii) estar conformada por varias sedes. Este último permitiría reducir el número de unidades, desde el punto de vista administrativo, lo que facilitaba la gestión que debían hacer del sector las secretarías de educación. (Piñeros, 2010, p. 6)

La anterior reestructuración disminuyó el número de centros educativos, pues al conformar el sistema con una sede central, la carga administrativa se redujo a menos rectorías, con mayor responsabilidad sobre un territorio más amplio, afectando especialmente a las zonas rurales, como lo afirma Piñeros (2010);

En primer lugar, se hace evidente la reducción del número de instituciones educativas, la cual se da con mayor intensidad en las zonas rurales y entre los años 2002 y 2005, periodo en el que se adelantó el proceso de reorganización institucional. Dicho proceso significó la reducción del número de establecimientos educativos en más de 26.000 en la zona rural y en más de 3.000 en las urbanas, entre el inicio y el final del periodo analizado. (Piñeros, 2010, p. 6)

En dicha reforma, el sector más afectado fue el rural, debido a la dispersión geográfica y la baja población de algunas zonas, se dificultó la articulación al nuevo

sistema denominado “institución educativa”. De igual manera con la reestructuración el gobierno sustentado en “el artículo 37 de la Ley 715 que (sic) planteaba la necesidad de reorganizar las plantas de personal (docentes y administrativos) de las instituciones educativas, como elemento central para el control de los costos de prestación del servicio” (Piñeros, 2010, p. 8), y el decreto 3020 de diciembre de 2002, se determinó el parámetro o número de estudiantes por docente,

Artículo 11. Alumnos por docente. Para la ubicación de personal docente se tendrá como referencia que el número promedio de alumnos por docente en la entidad territorial sea como mínimo 32 en la zona urbana y 22 en la zona rural. Para el cumplimiento del proceso educativo, las entidades territoriales ubicarán el personal docente de las instituciones o los centros educativos, de acuerdo con los siguientes parámetros: Preescolar y educación básica primaria: un docente por grupo. Educación básica secundaria y media académica: 1,36 docentes por grupo. Educación media técnica: 1,7 docentes por grupo. Cuando la entidad territorial certificada haya superado los promedios nacionales de cobertura neta en los niveles o ciclos correspondientes, certificados por el Ministerio de Educación Nacional, previa disponibilidad presupuestal y con base en estudios actualizados, podrá variar estos parámetros con el fin de atender programas destinados al mejoramiento de la calidad y la pertinencia educativa. Para fijar la planta de personal de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales, o que cuenten con innovaciones y modelos educativos aprobados por el Ministerio de Educación Nacional o con programas de etnoeducación, la entidad territorial atenderá los criterios y parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. . (Ministerio de Educación Nacional, Decreto 3020 del 2002)

El anterior artículo, que establece el promedio y el parámetro en la relación estudiante/docente, respondió a un recorte presupuestal que en nada contribuyó al mejoramiento de la tan repetida y mencionada “calidad”, de hecho el artículo contradice literalmente el espíritu del plan inicial, pues afirma que para mejorar las entidades territoriales, deben haber superado los promedios nacionales y podrán “variar estos parámetros con el fin de atender programas destinados al mejoramiento de la calidad y la pertinencia educativa”. Este aspecto se agudizó quince años después cuando el promedio de alumnos por aula superó los parámetros en especial en la educación básica y media, cuando pasó a más de cuarenta alumnos por aula, desconociendo los promedios internacionales, cercanos a quince alumnos.

Los anteriores apartes develan sin cortapisa, el propósito claro y la ejecución de un modelo, no solo como una doctrina económica sino como una imposición política, que deja su impronta, escondiendo su intención detrás de reformas aparentemente fiscales, pero con afectación directa a la población más vulnerable, aquella que a lo largo y ancho del país hace uso de la educación pública como única posibilidad de movilidad social.

La calidad y democracia propuestas en el programa de gobierno se convierten en cobertura, es el inicio del hacinamiento de niños y niñas y la disminución de docentes, quienes deben someterse a parámetros preestablecidos, desconociendo el contexto social, político y económico de las comunidades:

Basta pensar en el solo sistema de enseñanza para tener la medida de la omisión, porque éste no es tomado jamás en cuenta como tal, y hablamos de un tiempo en el que tal sistema desempeña un rol determinante tanto en la producción de bienes y servicios como en la producción de los productores.
(Bourdieu, 1997, p. 1)

El asunto de la cobertura, entendido como el entrenamiento homogéneo en masa, responde claramente a la teoría del capital humano, que sostiene que el crecimiento económico “es un proceso que se vincula estrechamente con la calidad de la mano de obra o trabajo capacitado” (Trejo, 2007, p.5). Este proceso es definido por la OCDE...”como el conocimiento que los individuos adquieren durante su vida y que usan para producir buenos servicios o ideas en el mercado o fuera de él” (OCDE, 1998, p.22). Por tal razón los planes, proyectos y programas de gobierno del hemisferio toman como referencia los argumentos de la organización para la cooperación y el desarrollo económico, que;

...menciona que cada trabajador más capacitado es más productivo inicialmente, y atrae como inercia, el deseo de la especialización de quienes le rodean elevando la productividad y la calidad de la misma en conjunto, ya que la educación en general, induce a la especialización. (Trejos, 2007, p. 5)

La teoría del capital humano se convirtió en el aparente sustento pedagógico del discurso del gobierno de Uribe Vélez y redujo al individuo a un instrumento u objeto útil para la productividad. Esta teoría centra su discurso en las tasas de retorno, cosificando al ser humano, sin tener en cuenta aspectos cualitativos como el capital cultural, social y simbólico de los agentes “en la búsqueda de este cálculo, se margina la opinión del ser humano, sus sentimientos y visto como parte del capital, el sujeto no cuenta” (Trejos, 2007, p.7).

...el neoliberalismo se entiende mejor si no se ve simplemente como una política económica sino como una racionalidad rectora que disemina los valores y las mediciones del mercado a cada esfera de la vida y que interpreta al ser humano mismo exclusivamente como homo economicus. Por consiguiente, el neoliberalismo no sólo privatiza — voltea hacia el mercado en busca de producción y consumo individual— lo que antes se apoyaba y valoraba públicamente sino que formula todo, en todos lados, en términos de

inversión y apreciación de capital, incluyendo, especialmente, a los seres humanos. (Brown, 2017, p. 141)

Las políticas neoliberales, basadas en la teoría del capital humano, desconocen la formación social, humana y científica de la sociedad a favor del entrenamiento laboral. Centrada en el capital humano como sustento ideológico, la “revolución educativa” redujo el aparato educativo mediante la integración institucional (instituciones educativas) e implementó un nuevo esquema de financiamiento (Ley 715) mediante la integración territorial y un nuevo estatuto docente.

El nuevo estatuto docente, basado en el decreto ley 1278, abrió un gran debate Nacional y evidenció en la práctica que la teoría del capital humano no era verificable, pues puso en igualdad de condiciones a los licenciados en educación y a los profesionales de otras áreas, entonces surgían algunas preguntas sobre la importancia de la educación como base de la movilidad social ¿Por qué los profesionales sin preparación en pedagogía, podían ocupar las plazas de los maestros licenciados? ¿En qué falla la educación y la economía para que dichos profesionales no pudieran trabajar en sus áreas de conocimiento? El artículo primero deja ver la contradicción de la retórica oficial,

Artículo 1. Objeto. El presente decreto tiene por objeto establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes. (Decreto 1278, 2002, art.1)

En las escuelas se dio un debate invisible que no trascendió sus muros; había un descontento de los licenciados y un reclamo en baja voz a los profesionales por ejercer un cargo aparentemente sin idoneidad, formación ni experiencia, especialmente en lo relacionado con la formación pedagógica; el gobierno para solventar y acallar la discusión contempló en el parágrafo uno del artículo 12 de dicho decreto que:

Parágrafo 1. Los profesionales con título diferente al de licenciado en educación, deben acreditar, al término del período de prueba, que cursan o han terminado un postgrado en educación, o que han realizado un programa de pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior, de acuerdo con la reglamentación que al respecto expida el Gobierno Nacional. (Decreto 1278, 2002, par.1).

En realidad, la disposición del gobierno paradójicamente ocultó y a la vez evidenció que había un problema de desempleo en casi todas las profesiones: ingenieros, administradores, profesionales del sector agropecuario y médicos entre otras profesiones, acudieron en masa a presentar el concurso docente citado en 2005, en búsqueda de trabajo y seguridad social el gobierno abrió una compuerta que generó un conflicto entre los docentes licenciados y profesionales, asunto que se ha ido diluyendo pero que dejó por fuera una gran cantidad de licenciados, pues el examen de ingreso a la carrera magisterial favorecía en su estructura y contenido los saberes de los profesionales de otras áreas, dejando al margen los conocimientos pedagógicos.

Considerada por la Ley como un mecanismo complementario para ampliar las posibilidades de acceso de la población, especialmente de aquella en edad escolar, la contratación de la prestación del servicio educativo mediante la figura de subsidios a la oferta ha venido cobrando cada vez mayor importancia. Una primera mitad marcada por la expansión de los subsidios con privados y la segunda por los subsidios en colegios públicos, han

marcado la expansión de la oferta educativa pero también el estancamiento del sector público, al tiempo que plantean interrogantes sobre las posibilidades reales de mejoramiento de la calidad de la educación. (Piñeros, 2010, p. 33).

En resumen, el gobierno de Uribe Vélez estructuró el modelo educativo en cuatro ítems; 1) La integración institucional (Instituciones educativas); 2) un nuevo esquema de financiamiento (centrado en la financiación de los costos de prestación del servicio por otro basado en sus resultados); 3) una nueva organización territorial; y 4) un nuevo estatuto docente; pero no logró avanzar más allá de la cobertura, haciendo estudiantes en las llamadas instituciones educativas, aumentando el parámetro maestro/alumno, sin tener en cuenta otras variables relacionadas con las condiciones socioeconómicas de los estudiantes (origen social de los alumnos, ingresos familiares, nivel de educación de los padres, tamaño del hogar, acceso a tecnologías, infraestructura municipal, orden público). Los funcionarios (agentes) a cargo de la política pública educativa determinaron evaluar el rendimiento escolar de manera homogénea, dejando de lado el capital cultural, social y simbólico, poniendo en la misma balanza ricos y pobres, medidos (evaluados) con la intermediación de pruebas internacionales (Saber, Pisa), asunto que arrojó resultados realmente desastrosos y análisis muy ligeros desconociendo la desventaja comparativa con que llegan los estudiantes de las clase obrera y subalterna. Como afirma Dejusticia y su equipo de investigación en el documento Separados y Desiguales realizado en 2013:

El nivel socioeconómico del estudiante y de su hogar es fundamental en su desempeño escolar. Ser de estrato alto, contar con padres con grados de escolaridad más altos y tener acceso a herramientas tecnológicas son condiciones fundamentales para explicar el desempeño escolar. (García y otros, 2013, p. 76).

En el mismo documento, Dejusticia (2013), mediante análisis descriptivo y econométrico evidencia la brecha entre estudiantes ricos y pobres. La perspectiva descriptiva tiene en cuenta la naturaleza del colegio y desempeño escolar, las condiciones socioeconómicas individuales y el contexto municipal, y, desde el método econométrico, referenciando las variables: municipio, plantel educativo, hogar y como sistema base comparó los resultados de las pruebas saber. El estudio encontró que se obtienen mejores resultados a medida que se asciende en la clase social, aspecto evidente y reconocido por Bourdieu como la reproducción.

Pero, agreguemos algo que no se evidencia cuando se compara una clase social con otra si observamos las condiciones precarias de los niños y niñas cuando ingresan a la escuela pública y las condiciones de los niños y niñas de la escuela privada, la brecha se convierte en un abismo, las diferencias económicas son inconmensurables y las diferencias en capital social, cultural y simbólico por lo tanto son palpables. De manera que los agentes encargados de trazar las políticas públicas parten de un error al evaluar con el mismo rasero a unos y otros, pues las condiciones iniciales de los estudiantes no son las mismas, una marcada diferencia de clases hace que a la escuela pública le corresponde atender en sus aulas a la clase social más vulnerable.

Sin embargo, tomando la precariedad como límite, es evidente que la mayor movilidad cultural la aporta la escuela pública. Esta afirmación se sustenta en el cambio cualitativo que se evidencia en los niños y niñas que logran terminar los estudios correspondientes a la educación primaria y secundaria, la acumulación de capital cultural, social y simbólico que se observa en el lenguaje, los gustos y expectativas de los estudiantes al final del recorrido por el espacio-tiempo de la escuela.

Entonces, regresando al gobierno Uribe y la revolución educativa sostenida desde la teoría del capital humano, encontramos que solamente cumple a medias el propósito prometido de movilidad social, entendida como los cambios de posición

de los miembros de una sociedad en la estructura socioeconómica, pues no logra en la mayoría de los casos avances en el capital económico, pero consigue aportar elementos fundamentales para la constitución de la subjetividad de los niños y niñas a través de la normalización y normatización; como afirma Bedoya Hernández;

...La pretensión de naturalizar la norma del rendimiento, la competitividad, el empresarismo de sí...la gestión de sí mismo y la capitalización de la vida...produce la rigidización de las formas de vida y de la vivencia ética del sujeto, pues ser normal significa interpretar la propia experiencia subjetiva desde una inamovible lógica empresarial y, como consecuencia de ello, mantenerse como sujeto que consume, compite y desea sin límite con el propósito de ser exitoso. (Bedoya, 2018, p. 136)

La escuela propuesta en este plan está diseñada para contribuir con la subjetivación de un agente precario no poseedor del capital económico, pero potencial consumidor a la escala del neoliberalismo, de la que no escapa ningún ser vivo y por ende humano, como materia de venta o como agente consumidor. De allí colegimos que el paso de un capital a otro demanda un esfuerzo gigantesco de energía y tiempo, cuando no se logra dicho ascenso en la escala social la frustración se convierte en violencia simbólica. Como afirma Bourdieu en las estrategias de la reproducción social;

El desfase entre las aspiraciones que el sistema de enseñanza produce y las posibilidades que ofrece realmente es, en una etapa de inflación de los títulos, un hecho estructural que afecta -en distinto grado, según la distinción de sus títulos y según su origen social- al conjunto de miembros de una generación escolar. Los recién llegados a la enseñanza secundaria son proclives a esperar de ella, por el solo hecho de tener acceso, lo que procuraba en tiempos en que estaban excluidos. Esas aspiraciones que en otra época y para otro público eran perfectamente realistas, ya que se correspondían con posibilidades objetivas, suelen verse desmentidas, más o

menos rápidamente, por los veredictos del mercado escolar o del mercado de trabajo. No es la menor de las paradojas de lo que se da en llamar "democratización escolar" el que para las clases populares, que hasta entonces estaban más bien despreocupadas por el tema, o bien aceptaban sin saber demasiado la ideología de la "escuela liberadora", haya hecho falta pasar por la enseñanza secundaria para descubrir, a través de la relegación y la eliminación, la escuela conservadora. (Bourdieu, 2011, p. 155).

El modelo educativo propuesto en este gobierno, sustentado en el discurso del capital humano, se convirtió en un eufemismo "la revolución educativa"; quizá más que una revolución fue una contrarrevolución educativa.

3.3.1.2 Segunda parte, educación de calidad el camino para la prosperidad, y Colombia la más educada (gobierno Santos).

De la "revolución educativa" pasamos a la "educación de calidad –el camino para la prosperidad"; hablar de calidad se convierte en sinónimo de educación; de hecho en el documento del plan sectorial la categoría calidad está presente de manera reiterada (enunciada 265 veces en 114 páginas), es decir que dicho concepto constituye el eje central del "camino de la prosperidad" y hace parte de la teoría del capital humano, fuente ideológica del Plan sectorial 2002-2025.

El gobierno Santos sustenta el plan sectorial de educación, al igual que su predecesor, en la teoría del capital humano, pero esta vez con la promesa de prosperidad y paz para todos;

El Plan Sectorial 2010-2014 representa un pacto que defiende el derecho a la educación y a la calidad de la misma. Bajo la visión del Ministerio de Educación Nacional orienta acciones para lograr en 2014 una reducción significativa de las brechas de inequidad y el reconocimiento de Colombia como uno de los tres países con mejor calidad de la educación de América

Latina, y como un modelo de eficiencia y transparencia a nivel nacional e internacional...En este sentido, nuestro principal y más grande desafío es la formación del capital humano. (Plan sectorial, 2011, p.9, 10)

El proyecto Ideológico-educativo del gobierno Santos es la continuación de la propuesta del gobierno de Uribe más que un cambio sustancial, se observa la continuidad de una propuesta política-ideológica. Lo cual se evidencia en el proyecto de largo aliento (2002-2025), que fusiona los estándares básicos de competencias de la “revolución educativa” con los “Derechos Básicos de aprendizaje” del “Plan de calidad y prosperidad”; cuestión que se puede verificar al consultar los planes anuales desarrollados en las instituciones educativas, en dónde de manera acrítica y como si de una receta se tratara, los agentes docentes gestionan formatos preestablecidos, seleccionando de manera mecánica dentro de una oferta los logros para cada nivel, logros preestablecidos en las cartillas del Ministerio de Educación Nacional y multiplicados por las editoriales privadas en los textos escolares.

Veamos el origen del enfoque de los estándares básicos por competencias como modelo de evaluación;

El concepto de estándar, que fue introducido a comienzos del siglo XX en Estados Unidos en el dominio de la evaluación de aprendizajes en el marco del enfoque conductista psicométrico o de medición científica, se ha convertido en las últimas décadas en un concepto estrella en el campo del currículo. Su uso en el espacio pedagógico anglosajón en general, desde donde se ha irradiado universalmente resulta de la instalación en la política educativa de un enfoque orientado a reforzar los lazos entre la educación y la economía, buscando eficiencia en la formación de recursos humanos, en tanto sigue destinado, igualmente, a lograr confiabilidad en las mediciones de la calidad de los aprendizajes y de otros objetos en el campo de la educación garantizando, de esta manera, su comparabilidad. Por esta razón,

se emplea de manera consistente en los exámenes internacionales destinados a comparar sistemas educativos de regiones y países como son los administrados por la IEA... (Sic) (Asociación Internacional de Economía) y la OCDE... (Sic) (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (Camilloni, 2009, p. 4).

Los gobiernos de los últimos cuatro periodos han consolidado desde las políticas trazadas la relación estrecha con las organizaciones de comercio internacional, posicionando la educación como la base de la formación de una sociedad destinada a responder más al mercado que al saber; es decir que la escuela es la institución encargada de naturalizar el discurso hegemónico del capital humano a través de la evaluación por competencias que responde a unos estándares básicos prediseñados por el sistema global.

El proceso de estandarización supone, entonces, que se pone en marcha una operación de producción y clasificación que tiene aptitud para generar y para reconocer, o solamente reconocer, la existencia de ciertos tipos de rasgos de aquello de que se trata y que han sido seleccionados por su relevancia de acuerdo con un propósito que se explicita. Establecido el estándar respecto de los atributos que resultan significativos, los objetos estandarizados se convierten en objetos fungibles, dado que se presume que un producto puede reemplazar a otro, un servicio a otro y una persona a otra, siempre que pertenezcan al mismo nivel del estándar tal como han sido definidos ese estándar y el nivel diferencial (Camilloni, 2009, p. 4).

De tal manera podemos aseverar que, por tratarse de una política global su pretensión es la homogenización planetaria enmarcada en la unipolaridad del pensamiento, cuyos preceptos están dirigidos a un mundo estandarizado uniforme, que no permite la diferencia y anula la historia y los procesos diversos que hasta ahora han caracterizado la especie.

El concepto de estándar es entendido como norma, pauta, tipo o regla. Con el transcurso del tiempo se fue aplicando a una gran diversidad de clases de cosas, tales como...bienes y servicios producidos. Luego, progresivamente, se fueron incluyendo, también, en su dominio de aplicación a las instituciones, las personas, las situaciones, los trabajos, los conocimientos, los aprendizajes y las competencias. En todos estos usos, el significado del concepto está siempre asociado a las ideas, por un lado, de homogeneización de aquello que se estandariza y, por el otro, de diferenciación de los niveles que presentan un grado de uniformidad de atributos, esto es, de homogeneización de niveles diferenciales. (Camilloni, 2009, p.3, 4)

Ahora bien, el modelo propuesto por el Ministerio de Educación, ha seguido una directriz coherente con las políticas trazadas por organismos multilaterales como OCDE, de tal manera que gradual y metódicamente, ha integrado nuevas propuestas desde la perspectiva de los derechos. El gobierno Santos incorpora a las políticas educativas los Derechos Básicos de Aprendizaje, que articulados con los estándares básicos solidifica y materializa de manera legal el modelo educativo concertado con el poder local e internacional.

En las políticas de educación de las administraciones Uribe y Santos se pueden identificar líneas de trabajo que contribuyen más a la racionalización del gasto, la organización del sector, el cumplimiento con indicadores y la alineación con estándares internacionales, factores que priorizan intereses económicos al tiempo que descuidan la reflexión y la acción profunda sobre la epistemología, la pedagogía y la didáctica que impacten la educación más allá de los índices de evaluación. (Bojacá y otros, 2017, p. 8)

Los derechos aprendizaje, promulgados por el gobierno Santos, responden a una postura funcionalista (alfabetismo funcional), sustentada en los elementos mínimos de aprendizaje por grado como en una colcha de retazos se “remiendan” los

lineamientos curriculares, con los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje, con la esperanza de mejorar la calidad de la educación, dejando entrever que para los diseñadores de las políticas, el problema de la “calidad” está en los maestros y en el currículo, sin ir al fondo del problema.

En los lineamientos estatales se desvanece como por arte de magia el capital cultural, social y simbólico que constituye a las clases sociales y que nos hace diferentes, negado un sin número de investigaciones (algunas citadas a lo largo de la presente investigación), que demuestran el abismo que separa la clase social alta de las otras clases, en la acumulación no solo de capital económico sino de los otros capitales y por ende del habitus incorporado en sus agentes.

Es importante resaltar que, aunque los derechos básicos aparecen como una recomendación no vinculante, la fuerza de la costumbre en el uso de una herramienta permanente, termina por naturalizarse y como se afirma popularmente “la costumbre se hace ley” y a la voz de un derecho más, este se torna en práctica obligatoria.

Al igual que su predecesor, Santos gobernó durante ocho años, en los últimos cuatro años el Plan nacional de Desarrollo “Todos por un Nuevo País, paz equidad educación, y el plan sectorial “Colombia la más educada”. Nuevamente se hizo énfasis en la cobertura como el principal progreso, especialmente en la educación primaria en donde se lograron índices significativos;

Colombia ha logrado en los últimos cuatro años avances significativos en la cobertura y diseño de su sistema educativo. Hechos como el aumento del 72 % en el número de niños y niñas menores de cinco años con educación inicial en el marco de la atención integral; la implementación del programa Todos a aprender para la transformación de la calidad educativa en básica primaria, beneficiando a 2,4 millones de estudiantes en 878 municipios; la expansión de la aplicación de las pruebas de calidad Saber al grado 3.º, y el aumento

de frecuencia de aplicación de estas pruebas en los grados 5.º y 9.º, dan cuenta del gran esfuerzo de la administración del Presidente Juan Manuel Santos en avanzar de manera decidida hacia una Colombia más educada.(PND, 2014-2018, p. 67)

El Estado responde al problema y logra mejorar notablemente la cobertura pero en cuanto a la calidad no se evidencia progreso, entonces emerge la pregunta sobre quién y qué se está haciendo mal. Pronto el señalamiento recae sobre los maestros y maestras, para emitir dicho juicio se pone en la misma balanza la escuela privada y la pública, para tal efecto se acude a los resultados de las pruebas saber, los cuales arrojan diferencias notables a favor de la escuela privada.

El síndrome de Adán parece tomar cuerpo cuando se habla de la escuela pública, aquí aparecen todos los males y todas las curas. Cuando se comparan los rendimientos entre la escuela pública y la privada la primera lleva la peor parte, no cumple con la calidad esperada, el rendimiento en las pruebas internacionales deja al país muy mal plantado, la deserción es la mayor, los índices de violencia son más evidentes y un etcétera de epítetos resuenan en todos los espacios sociales.

El gobierno se apoya en estudios econométricos y opiniones abiertas de periodistas, que señalan a los maestros como los agentes que deben cambiar su formación y como producto de ella las prácticas pedagógicas y didácticas llevadas a cabo en el aula. Para tal efecto, el Plan toma como referente estudios realizados por economistas de diferentes instituciones, destacando entre otras a la Universidad de los Andes en asociación con la agencia internacional RAND Corporation (Research AND Development, corporación que forma y asesora a las fuerzas armadas estadounidense), Avendaño y la Fundación Compartir;

Para consolidar a Colombia como el país más educado en América Latina, uno de los objetivos fundamentales del sector educativo debe ser mejorar las competencias y los resultados de los estudiantes en las áreas de

matemáticas, ciencias y lenguaje. En este sentido, numerosas investigaciones (Avendaño et al., 2015a; RAND Corporation, 2013; Fundación Compartir, 2014) han corroborado que uno de los principales determinantes de los procesos de aprendizaje y del desempeño de los estudiantes es el nivel y la calidad de la formación docente y las prácticas pedagógicas empleadas en el aula. Por esta razón, además de los esfuerzos realizados por mejorar la calidad de la educación en el cuatrienio pasado con la implementación del Programa Todos a aprender (el cual se reforzará y se seguirá con su implementación durante el periodo 2014-2018), se establece la excelencia docente como línea estratégica para la actual política educativa. (PND, 2014-2018, p.76)

La ruta trazada por el gobierno hacia la excelencia docente se centra en siete aspectos, a saber: atracción, formación previa al servicio, admisión, inducción, formación en servicio, ascenso, reubicación y retiro. El plan operativo para concretar la propuesta se centra en becas a los mejores bachilleres, fortalecimiento a las escuelas normales superiores, optimización del ingreso a la carrera docente, optimización del ascenso de los maestros de decreto 1278 y retiros voluntarios y anticipados (2014). Al finalizar el segundo periodo del gobierno Santos, muy poco de lo propuesto en el plan se llevó a cabo, se modificó la evaluación docente por un video realizado en el aula, violando la libertad de cátedra y se continuó con la evaluación sanción, pues las maestras y maestros que obtuvieran un puntaje menor a ochenta puntos no ascienden y la sanción se aplica al salario.

Veamos con otra lente algunas de las diferencias y similitudes de la escuela privada y la pública; en general los maestros de ambas escuelas se forman en las mismas universidades, el origen social es similar, muy pocos maestros de educación primaria, básica y media pertenecen en su origen a las clases altas, entonces en ¿dónde está la diferencia? Para dar respuesta a dicha pregunta es necesario volver a Bourdieu y los capitales propuestos por él,

...detrás de las relaciones estadísticas entre el capital escolar o el origen social y tal o cual saber, o tal o cual manera de utilizarlo, se ocultan relaciones entre grupos que mantienen a su vez relaciones diferentes, e incluso antagónicas, con la cultura, según las condiciones en las que han adquirido su capital cultural... por una parte, la fuerte relación que une las prácticas culturales... con el capital escolar... y, secundariamente, con el origen social... y, por otra parte, el hecho de que, a capital escolar equivalente, el peso del origen social en el sistema explicativo de las prácticas y de las preferencias se acrecienta...(Bourdieu, 1998, p. 11)

Cuando los “expertos” y técnicos abordan el problema de la educación se olvidan de investigar las condiciones materiales, culturales, sociales y simbólicas de los agentes que constituyen la escuela, de tal manera que no evidencian que en las diferencias sociales está el mayor peso de las diferencias escolares, a mayor precariedad en el espacio de vivienda, recreación, nutrición, salud, acceso a servicios básicos y adquisición material de insumos necesarios para la labor académica menor rendimiento.

Cuanto más aumenta el reconocimiento por el sistema escolar de las competencias medidas, las técnicas empleadas para medirlas son también más "escolares", aumentando asimismo el grado de relación entre resultado y la titulación académica que, en tanto que indicador más o menos adecuado del número de años de inculcación escolar, garantiza el capital cultural de forma más o menos completa, según que éste sea heredado de la familia o adquirido en la escuela, y que, en consecuencia, es un indicador desigualmente adecuado de este capital... Así es como, para los hijos de la clase obrera, el paso por la enseñanza secundaria y por el ambiguo estatus de "estudiante" provisionalmente liberado de las necesidades del mundo del trabajo, tiene como efecto el de introducir fracasados en la dialéctica de las aspiraciones y oportunidades que llevaba a aceptar, a veces con

impaciencia...casi siempre como inevitable, el destino social... (Bourdieu, 1998, p. 142)

Entonces, medir el ascenso escolar a través de pruebas no demuestra la igualdad de condiciones sociales o de oportunidades que aparentemente la escuela ofrece, si se piensa en una política pública desde la perspectiva de la educación, el problema se debe abordar desde lo estructural y este desde la distribución de la riqueza y el acceso a bienes y servicios de manera democrática y equitativa y no esperar que la institución escolar por si sola resuelva los problemas endémicos, que se evidencian en la precariedad con que llegan la mayoría de estudiantes a la escuela pública, amén de recibir un trato desigual nada más con comparar el número de estudiantes por aula y el acceso a recursos tecnológicos y jornadas pedagógicas que les permitan reconocer otros contextos, se evidencia la diferencia (llamada eufemísticamente brecha, entre los menos y los más favorecidos).

Para finalizar, analicemos un poco la frase “Colombia la más educada”, eslogan que reconoce la exigencia de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico); organización que responde a los preceptos de carácter neoliberal, que exige a sus socios unos requisitos previos a la vinculación como miembros, bajo los principios de liberalización económica y social, basadas en el empleo, crecimiento económico, la calidad de vida y el comercio internacional.

La OCDE se interesó en la educación como formadora de mano de obra, para tal efecto exige a quien solicite ser miembro, una serie de requisitos relacionados con: calidad, incentivos e implementación de sistemas de competencias y entrenamiento para el trabajo, que articulen el sistema educativo al sector productivo.

Esta organización reconoce tácitamente el papel que debe jugar la educación privada y la preparación de la clase popular para el trabajo, como se puede leer en el documento Revisión de recursos escolares (2018),

La contratación de proveedores privados ha sido una solución muy importante para responder a la demanda creciente... Los acuerdos con proveedores privados han adoptado un rol creciente en la provisión de educación para grupos especiales de estudiantes, como por ejemplo estudiantes indígenas, niños con necesidades especiales y jóvenes dentro del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA)...en los próximos años, tomar medidas para mejorar la oferta de la educación media y facilitarles a los estudiantes una transición a la educación superior o al mercado laboral debería ser una prioridad para el MEN y las Secretarías de Educación (en colaboración con otras partes interesadas como el SENA, los empleadores y las universidades) (OCDE, 2018, p. 16).

Sin embargo, las recomendaciones de la OCDE se convierten en exigencias y la respuesta del Estado colombiano a través de los gobiernos de turno, se materializa en programas que benefician directamente el sector privado, pues la escuela ofertará en un alto nivel mano de obra para la empresa y clientes para la educación privada, mediante programas como la jornada única y ser pilo paga.

En el caso de la jornada única, no se ha ampliado la infraestructura de las instituciones educativas, superando en muchos casos el número de estudiantes por aula (más de cuarenta), propiciando a futuro que la demanda no atendida sea captada por el sector privado, imitando el modelo chileno, que reduce la responsabilidad del Estado y coloca en el centro la privatización de la educación, mediante subsidios a la demanda y mercantilizando la educación como afirma Villalobos;

Esta privatización puede asumir...dos formas distintas: una más encubierta, la endógena; otra más visible, la exógena. En el primer tipo, las escuelas públicas importan estrategias y modus operandi del sector privado para adaptarse a un ideal de escuela-empresa y funcionar con la eficacia, eficiencia y sentido de competencia que caracteriza a las organizaciones

empresariales... En el segundo tipo, los servicios de educación pública se abren a la participación del sector privado, mediante el financiamiento público de escuelas privadas y/o la internalización de servicios escolares (transporte de alumnos, servicios de casero) a empresas privadas a quienes el Estado garantiza, por estas vías, la posibilidad de desarrollar actividades lucrativas...(Villalobos, 2015, p. 65)

Cada cuatro años el modelo se ajusta y solidifica, mediante la construcción de un sistema sustentado en la competencia y el mercado, con nuevas ofertas, captan y cooptan a las familias, prometiendo mayor educación, seguridad y tiempo del Estado para la educación de los niños y niñas;

La construcción de un sistema escolar fundamentado en el mercado y la competencia se ha cristalizado en una serie de políticas y características del modelo educativo... En general, pueden reconocerse cuatro principales características que definen el sistema: i) la construcción de un sistema mixto en términos de su propiedad, con un fuerte desarrollo del sector privado; ii) la consolidación de un sistema de financiamiento basado en el subsidio a la demanda; iii) la institucionalización del lucro y el copago como mecanismos de organización del sistema; y iv) la generación y desarrollo de importantes incentivos y castigos a escuelas, docentes y estudiantes. (Villalobos, 2015, p.69).

La privatización, el financiamiento basado en el subsidio a la demanda, el lucro y la sanción, responden claramente a las exigencias de la OCDE, es decir, la mercantilización de la educación y el límite de la movilidad social de las clases sociales bajas y el enriquecimiento de los dueños de los establecimientos privados a través de subsidios pagados con el erario público.

Por otro lado, el “Ser Pilo Paga” invisibiliza la crisis de la universidad privada diseñada para atender a la clase media y alta, se ha quedado sin “clientela”, pues

un número significativo de bachilleres, futuros profesionales, han migrado a otras latitudes, en donde los costos son menores y se adquiere un mayor capital cultural relacionado con el encuentro con otros contextos y saberes.

Para concluir, el esfuerzo que el Estado realiza desde el capital humano, para homogenizar la sociedad tiene sus límites, pues parte de una falsa igualdad de oportunidades que se adquirirán y materializan en la escuela, deja de lado la realidad social en cuanto la distancia y el abismo que separa las clases sociales, no solamente en lo económico, sino especialmente en la suma de capital, cultural, social y simbólico como afirma Bourdieu;

Creer que se da a todos igualdad de posibilidades de acceder a la enseñanza más alta y la cultura más elevada cuando se aseguran los mismos medios económicos a todos aquellos que tienen los “dones” indispensables es quedarse a medio camino en el análisis de los obstáculos e ignorar que las aptitudes medidas con el criterio educativo se deben, más que a los “dones” naturales (que siguen siendo hipotéticos en tanto que se pueden adjudicar a otras causas las desigualdades educativas), a la mayor o menor afinidad entre los hábitos culturales de una clase y las exigencias del sistema de enseñanza o los criterios que definen el éxito en él. Cuando se orientan a las instituciones consideradas culturales que contribuyen en una parte siempre muy importante a determinar las posibilidades de hacer estudios...los alumnos deben asimilar todo un conjunto de conocimientos y técnicas que no son nunca completamente dissociables de las de su clase de origen. Para los hijos de campesinos, de obreros, de empleados o pequeños comerciantes, la adquisición de la cultura educativa equivale a una aculturación. (Bourdieu, 2009, p. 39)

Al hablar del Estado como agente nos trasladamos inmediatamente a la Constitución Política como la carta de navegación que traza el camino que seguirán los ciudadanos que habitan en el espacio físico y temporal. La estructura piramidal

que recoge las normas parte con la constitución y luego de manera jerárquica va reglamentando el articulado de la carta magna, por intermedio de las leyes, los decretos reglamentarios, las ordenanzas, los acuerdos y las resoluciones locales. Todo lo anterior atravesado por las exigencias de las políticas internacionales imperantes en la época (política global).

En este proceso de incorporación de las estructuras objetivas del mundo social, es el Estado un agente bastante determinante, ya que la acción simbólica llevada a cabo desde su seno, a partir de la multiplicidad de formas que puede tomar, coadyuva a la formación de esas disposiciones duraderas de los agentes sociales. Como depositario del sentido común, el Estado de alguna manera diagnostica y dice lo que es, como una sanción. (Calderone, 2004, p. 7)

Articulado a lo anterior las políticas internacionales son recogidas por organismos multilaterales como la OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, que como podemos observar su fundamento es el comercio, pero que a pesar de ello extiende su campo de acción a múltiples instancias y unas de ellas es la educación, así que un fenómeno económico-político penetra en la escuela con el propósito de modificar las practicas que se desarrollan al interior de esta.

Los gobernantes en el espacio local responden al consenso nacional e internacional embebido por el discurso económico-político (neoliberal), fortalecido por la narrativa economicista del capital humano, que propone la transformación de la escuela desde la perspectiva de la calidad y las competencias como respuesta a las exigencias del contexto (aprender a hacer en contexto).

Los enunciados muchas veces ocultan la realidad, de tal manera que el discurso del capital humano (eufemismo) invisibiliza el capital social, pues esta interpretación de la vida como una individualidad se convierte en ideología escudada en la

acumulación, desconociendo las relaciones colectivas producto del capital social que;

...está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relación más o menos institucionalizada de conocimiento y reconocimientos mutuos. Expresado de otra forma, se trata aquí de la totalidad de recursos basados en la pertenencia a un grupo. El capital total que poseen los miembros individuales del grupo les sirve a todos, conjuntamente, como respaldo, amén de hacerlos -en el sentido más amplio del término- merecedores de crédito (Bourdieu, 2001, pp. 148-149).

Como hemos enunciado en el capítulo y los párrafos anteriores, desde la perspectiva de Bourdieu, los capitales no son independientes uno de otros, todos están articulados y la menor o mayor medida de uno afecta significativamente al otro.

A manera de síntesis, presentamos un paralelo entre el capital humano y el capital social, como teorías antagónicas que atraviesan implícita y explícitamente los discursos de los agentes que diseñan las políticas públicas y los que las ejecutan, resisten y vivencian.

Paralelo entre capital humano y capital social

Capital humano	Capital social
El individuo toma distancia de lo colectivo y lucha por una nueva individualidad, “empresario de sí”.	El capital social depende de la red de relaciones del agente, producto de estrategias individuales o colectivas, que logran hacerse efectivas mediante

	la suma de los capitales económico, cultural y simbólico.
Considera que el individuo hace un balance costo beneficio relacionado con lo ganancia económica por estudiar y los costos directos en los que incurre.	Considera el desarrollo económico desde perspectivas comunes, de redes, instituciones y sinergias.
La educación es una inversión individual planeada.	Pasa de ser un atributo individual a un atributo colectivo.
Es una opción individual, una inversión.	Es un agregado de recursos reales o potenciales, articulados a una red de relaciones institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento colectivo.
El conocimiento se mide por el retorno monetario.	El conocimiento depende de la extensión de las redes construidas por los agentes, cuyas relaciones están mediadas por la institucionalización.
Prioriza la acumulación individual por encima de lo colectivo.	No solo es la información que posee un agente lo que le da ventaja sobre los otros, sino los otros agentes y redes a las que tiene acceso.
Considera la educación como la inversión que realizan individuos racionales con el propósito de	“Mientras que el capital económico está en las cuentas bancarias de la gente y el capital humano en el interior de sus

incrementar sus ingresos y la producción en su actividad.	cabezas, inherentemente el capital social se encuentra en la estructura de sus relaciones” (Portes, 1998, p.7)
El individuo es considerado como un activo del capital en proceso de producción.	La suma de los capitales, económico, cultural y simbólico que poseen los agentes de manera individual se colectiviza en tanto que actúa como un mecanismo de reconocimiento y respaldo, es decir que acredita al individuo.
El individuo es considerado como capital humano altamente calificado.	Las relaciones de intercambio físico o simbólico son el punto central del capital social.
Considera la educación como una mercancía sujeta a las reglas del mercado.	La educación está relacionada con la acumulación de capital cultural, que se traducen en capital simbólico y genera relaciones sociales.

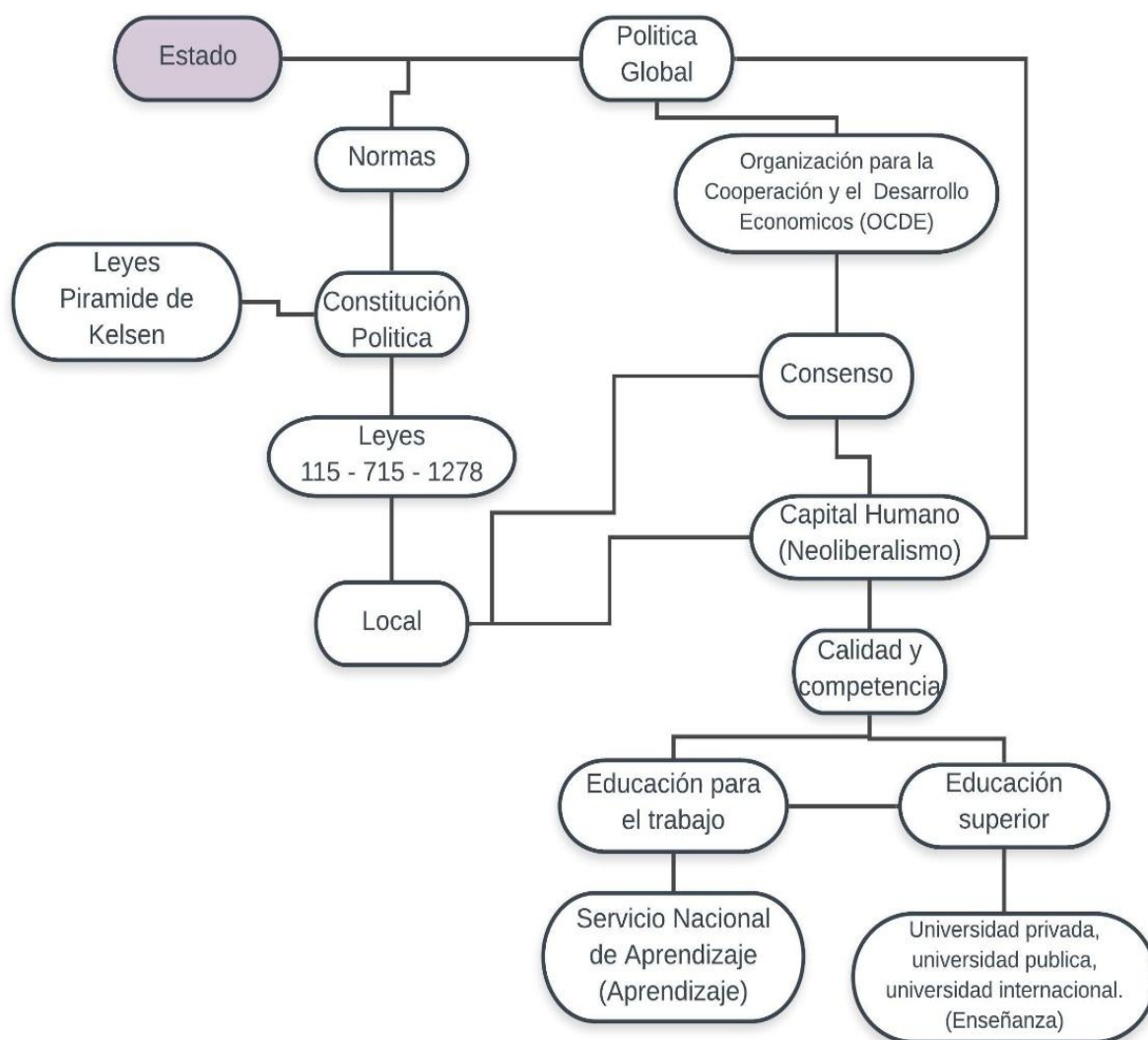
Cuadro 1. Fuente Elaboración propia: Capital humano y capital social.

Desde la perspectiva del capital humano en la cual se inscriben los planes de gobierno de los últimos dieciséis años, la educación es una mercancía y sus resultados se miden a través de la ganancia de la inversión realizada.

Una vez analizado el Estado como el agente que propicia y articula las políticas educativas, con una posición inicial, una disposición y una toma de posición a través del gobierno de turno, pasamos a un segundo plano. La escuela vista por algunos intelectuales (pedagogos) colombianos, agentes que de manera transversal inciden

con sus discursos y narrativas en la cotidianidad de la escuela, ya sea de manera directa sobre los agentes docentes o aportando elementos para la comprensión de la institución sobre su quehacer y devenir.

A manera de síntesis, el mapa conceptual No 1 resume las posiciones disposiciones y toma de posición del Estado;



Mapa 1: elaboración propia: Estado; Posiciones disposiciones y toma de posición.

CAPÍTULO CUARTO

LOS INTELLECTUALES DE LA EDUCACIÓN (PEDAGOGOS), POSICIONES, DISPOSICIONES Y TOMA DE POSICIÓN. UNA INTERPRETACIÓN DE SUS DISCURSOS Y NARRATIVAS.

“...para comprender una obra, hay que comprender primero la producción, el campo de producción; la relación entre el campo en el cual ella se produce y el campo en el que la obra es recibida o, más precisamente, la relación entre las posiciones del autor y del lector en sus campos respectivos”.

(Pierre Bourdieu)

El capítulo anterior nos aproximó al Estado Colombiano, la normatividad que lo rige y las políticas aplicadas en relación con la escuela, evidenciando cómo la institución escolar responde a un proyecto político claro y progresivo, el cual mediante el consenso local articulado a las políticas globales, “sujeta “a la institución a un orden “mundial”, en donde la educación no responde a la búsqueda del saber científico y tecnológico, sino a la producción de un ser mercantil y mercantilizado.

La base que soporta el proyecto educativo nacional es la teoría del capital humano, vector que actúa como vehículo portador del neoliberalismo, que de manera gradual se instala y naturaliza en la sociedad a través de la escuela, transformando el currículo en cátedras de emprendimiento, libre mercado y comportamiento (moral), direccionando la escuela pública hacia la producción en masa de trabajadores ilusionados con el sueño de ser empresarios o por lo menos parte del engranaje.

La postura del Estado, como agente que detenta el poder, puede ser resistida por algunos, o reafirmada por otros. El presente capítulo pretende hacer un recorrido por y con el pensamiento de algunos intelectuales colombianos, que como agentes también habitan el campo de la escuela, será un diálogo sin la presencia física del

interpelado, en donde este no tendrá la oportunidad de dar explicación para ser comprendido, será un diálogo entre quien escribe ahora y el que escribió antes, es decir, una interpretación. Como afirma Paul Ricoeur;

En la situación simple del diálogo, explicar y comprender casi coinciden. Cuando no comprendo espontáneamente, pido una explicación; la explicación que se me da me permite comprender mejor. En este caso la explicación es sólo una comprensión desarrollada por preguntas y respuestas. La situación es totalmente distinta en obras escritas que han roto su vínculo inicial con la intención del autor, con el auditorio primitivo y con la circunstancia común a los interlocutores...A esta exclusión mutua, opongo la concepción más dialéctica de una interpretación entre comprensión y explicación...(Ricoeur, 2006, p.153)

El presente apartado tiene como objeto la interpretación y análisis de las diversas posturas de intelectuales de la educación en Colombia y su relación con la pedagogía, el discurso y el poder; así que nos sumergiremos en algunos textos de “la literatura disponible centrada en los más complejos problemas de la pedagogía –epistemológicos, conceptuales, contextuales prácticos- que (sic) presentan posiciones relativamente diferenciadas...” (Díaz y otros, 1998, p. 9)

Cualquier emprendimiento científico de clasificación debe tener en cuenta el hecho de que los agentes sociales aparecen objetivamente caracterizados por dos órdenes diferentes de propiedades: por un lado, por propiedades materiales que, empezando con el cuerpo, pueden ser numeradas y medidas como cualquier otro objeto del mundo físico; y, por el otro lado, por propiedades simbólicas que están fijadas a través de una relación con sujetos capaces de percibir las y evaluarlas y que demandan ser aprovechadas de acuerdo con su lógica específica. Esto implica que la realidad social es apta para dos lecturas diferentes: por un lado, aquellos que se arman con un uso objetivista de estadísticas para establecer distribuciones (en el sentido

estadístico y también económico), esto es, expresiones cuantificadas de la asignación de una cantidad definida de energía social, captadas a través de “indicadores objetivos” (es decir, propiedades materiales), entre un gran número de individuos competitivos; y, por otro lado, aquellos que se esfuerzan para descifrar significados y descubrir las operaciones cognitivas a través de las cuales los agentes las producen y descifran. (Bourdieu, 1977, p. 2)

Hoy en día en Colombia encontramos intelectuales que han dedicado su vida a investigar sobre la educación (escuela), frente a la cual han tomado diferentes posiciones, disposiciones y toma de posición (PDTP) en este capítulo nos ocuparemos de algunos de los intelectuales colombianos; selección no arbitraria, sino relacionada con la presencia de estos en el debate actual (presente) sobre la escuela.

La aproximación al pensamiento de los intelectuales en esta investigación, responde a una serie de cuestionamientos relacionados con el papel que juegan algunos agentes que constituyen y al mismo tiempo construyen y habitan el espacio-tiempo de la escuela; cuestionamientos que nos llevan por el sentido de la escuela, desde la perspectiva de la re-contextualización, re-significación, re-producción y producción de significados alternos, las relaciones que se dan entre estos sentidos, al mismo tiempo que nos preguntamos por los discursos que circulan desde la academia, por tal razón nos ocuparemos en las siguientes páginas de indagar y navegar en y con el pensamiento escrito de intelectuales como; Julián De Zubiría, Armando Zambrano, Marco Raúl Mejía, Alejandro Álvarez, Carlos Noguera y Guillermo Perry.

4.1 Julián De Zubiría Samper

De Zubiría parte de la pregunta: ¿Cómo diseñar un currículo por competencias? para dar respuesta a dicho interrogante se remonta a los años sesenta y trae al

presente la tesis dominante entre los pedagogos de la época cuyo argumento “era que los modelos tradicionales habían llegado a su fin al desconocer las necesidades, los tiempos, los ritmos, la diversidad y la dimensión socioafectiva de los estudiantes” (De Zubiría, 2013, p. 9), de tal manera que la finalidad de la escuela debería ser:

...la felicidad del niño y que dejara de ser el espacio normativo, rutinario, autoritario y pasivo, en el que se había convertido para darle paso a los centros de interés, la alegría y la actividad de niños y jóvenes de manera que les permitiera enfrentar la vida presente de mejor manera. Al fin y al cabo, el siglo XX había sido declarado el siglo de los niños. (De Zubiría, 2013, p. 9)

Las propuestas de Piaget, Ausubel, Feuerstein, Bruner y Kuhn son recogidas por De Zubiría (2013) desde la perspectiva de las estructuras cognitivas individuales previas, totalmente esenciales para explicar la modificabilidad de la inteligencia, teniendo en cuenta que el mundo subjetivo es elaborado como una construcción simbólica y que la cultura juega un papel fundamental por encima de la biología en el moldeamiento de la vida y la mente humana, de tal manera que el conocimiento no se acumula de manera gradual y sucesiva sino que debería responder a nuevos paradigmas, reivindicando el papel activo y central del individuo en todo proceso de aprendizaje y conocimiento, es decir que la nueva propuesta educativa de finales del siglo XX se enmarca en la llamada revolución cognitiva (2013, p. 11)

Sin embargo, como afirma De Zubiría, cincuenta años después esta revolución no logró transformar el sistema educativo;

...la gran mayoría de instituciones educativas siguen orientadas por un modelo pedagógico que supone que el aprendizaje es una construcción externa al salón de clase, y que las informaciones y las normas llegan a las nuevas generaciones gracias a la transmisión que realizan los maestros. (De Zubiría, 2013, p. 11)

De Zubiría señala que la revolución que se intentó en esas décadas no tocó para nada la naturaleza y el carácter de los contenidos escolares, aunque se presentó un cambio en la relación maestro alumno, “los principios epistemológicos y pedagógicos no cambiaron...los cambios que ha sufrido tienen más que ver con transformaciones sociales y políticas de las sociedades que con transformaciones impulsadas desde la propia escuela” (p.12).

En un segundo momento, De Zubiría señala un nuevo cambio en la concepción de la escuela de la propuesta de Piaget, demasiado abstracta para algunos, se concluyó que había que pedagogizarla y en dicho esfuerzo e intento acudieron intelectuales que propusieron la revolución constructivista “o la explicación del aprendizaje a partir de los procesos intelectuales activos e internos del sujeto involucrado” (p.13). De manera que en el contexto de la pedagogía emergen nuevas alternativas (estudiantes como investigadores), cambio conceptual, diagramas UVE, mapas conceptuales, sustentadas en las ideas de autores y autoras como Rosalín Driver, Porlan, Novak y Gowin;

Así, las nuevas corrientes constructivistas pasaron de considerar a los niños y a los maestros como simples reproductores mecánicos y repetitivos...a concebir a los niños y a los maestros actuando, pensando, investigando, inventando y creando a la manera de investigadores científicos de punta. (De Zubiría, 2013.p 13)

Pero De Zubiría afirma nuevamente que esta propuesta tampoco tuvo el efecto esperado, “los propósitos educativos continuaron girando en torno al aprendizaje de múltiples informaciones descontextualizadas y el sentido esencial de la escuela no ha cambiado” (De Zubiría, 2013, p. 14).

Una tercera vía sobre el cambio pedagógico de la escuela enunciada por Zubiría, es el trabajo por competencias, ahora la escuela dirige todos sus esfuerzos a

entregar a los educandos “herramientas para la vida”, “el supuesto con el que se ha reivindicado el optimismo pedagógico es que ya lo enseñado no se quedará solamente en la cabeza de los estudiantes, sino que le ayudará a transformar sus actividades” (De Zubiría, 2013, p. 14). Sin embargo;

Hay que entender que el profundo y generalizado sesgo académico e informativo que todavía domina en los planes de estudio...no permite, por lo pronto, hablar de que un verdadero cambio paradigmático en educación esté actualmente en curso, mucho menos hacia la formación integral, tal como nominalmente se expresa en la casi totalidad de los discursos educativos... (De Zubiría, 2013.p 14).

Planteando la anterior salvedad, Julián de Zubiría inicia un recorrido por el concepto competencia, poniendo en tensión lugares no comunes sobre el significado de dicha categoría, el investigador se aproxima al análisis crítico del concepto para tal efecto recoge el pensamiento de Aristóteles, desde la perspectiva del ser en potencia y el ser en acto, dos aspectos retomados por Noam Chomsky y Jean Piaget.

En primer lugar el pensamiento de Chomsky es recogido e interpretado por De Zubiría;

La actuación no puede ser un objeto de estudio de lingüística, ya que la actuación es singular, caótica y circunstancial, lo que no le permite ser abordada por la ciencia. A su juicio, a la lingüística le debería interesar la competencia y no la actuación, dado que esta última es incierta, azarosa, singular, variable y carente de regularidades.... (De Zubiría, 2013, p 15).

Tres características son esenciales en el concepto Chomskiano de competencia: a) La competencia es innata y formal. Corresponde al acto en potencia en el lenguaje aristotélico. b) Representa un conocimiento implícito que se representa en un “saber hacer”. c) Es un conocimiento especializado

y específico, en forma de un pensamiento mental modular. (De Zubiría, 2013, p.15).

El profesor De Zubiría afirma que es prácticamente inevitable relacionar el concepto de competencia propuesto por Chomsky con el concepto de inteligencia enunciado por Piaget;

Para Piaget la inteligencia es una capacidad formal, universal y desligada esencialmente del contenido y del contexto. Salvo casos excepcionales, el procesamiento intelectual se soporta formalmente para el estructuralismo genético; y, en este sentido, un joven con pensamiento hipotético-deductivo, por ejemplo, lo podía utilizar en diversos contenidos, realizando de esta forma cadenas hipotéticas-deductivas ya bien sea con contenidos matemáticos, sociales, literarios o naturales, entre otros. . (De Zubiría, 2013.p 15).

Según De Zubiría, hay tres aspectos coincidentes en el pensamiento de Chomsky y Piaget, “el formalismo, el sustrato biológico de nuestros comportamientos y el universalismo” dejando de lado el contexto. El contexto para el profesor De Zubiría es fundamental y, en contraposición a las ideas de Chomsky y Piaget, sostiene que “es equivocado identificar las competencias con capacidades formales, universales, descontextualizadas e innatas...asignarle un carácter formal a las competencias implica que se desconoce el papel esencial que cumplen los contenidos y el contexto en los procesos de pensamiento” (De Zubiría, 2013, p. 16)

Para reafirmar su postura, De Zubiría se apoya en Gardner, Feuerstein, Sternberg y sustentado en Vigotsky, Wallon, Merani y afirma que; “todo proceso humano es social, contextual, e histórico y que los procesos cognitivos, valorativos y prácticos deben entenderse demarcados por los procesos históricos y culturales en los que viven los sujetos” (De Zubiría, 2013, p. 16) y concluye respecto a las posturas de Piaget y Chomsky que:

La postura piagetana y chomskiana es en extremo racionalista, ya que entiende las competencias como un proceso exclusivamente cognitivo, aspecto comprensible cuando se formulan sus teorías, pero que resulta poco pertinente en un tiempo en el cual se consideran tan importante la dimensión cognitiva como la socio afectiva, ética y estética del ser humano. La definición aristotélica de ser humano como animal racional, pese a haber perdurado durante tanto tiempo, resulta hoy en día equivocada...porque desconoce las diversas dimensiones humanas...porque... existen pruebas de múltiples niveles de representación animal. (De Zubiría, 2013, p. 17)

Desmarcándose del pensamiento de Chomsky y Piaget, De Zubiría también pone en tela de juicio, la postura procedimental y las competencias como preparación para el trabajo y afirma que;

Se trataría, con las competencias, supuestamente de ligar la educación al trabajo, al crecimiento y a la productividad. Se trataría de formar individuos más eficientes para responder al mundo laboral. Ésta, sin dudarlo, es la acepción que mayor resistencia ha generado entre los maestros...es una preocupación comprensible de los educadores frente a la visión de una escuela al servicio de unos intereses económicos y no del desarrollo humano. (De Zubiría, 2013, p. 20)

El profesor De Zubiría, se para en la sociolingüística para tomar posición y alejándose del pensamiento de Noam Chomsky y Jean Piaget y echando mano de la competencia como una acción en contexto, como lo propone Hymes, enuncia su postura; a) La competencia se entenderá como un conocimiento en acto y no con el carácter formal que le asignaba Chomsky. b) Representa un conocimiento situado, concreto, contextual cambiante. c) El desarrollo cognitivo y lingüístico está altamente marcado por el impacto del mundo social y cultural en que se vive; en especial por padres compañeros y maestros. (De Zubiría, 2013, p. 23)

Esta postura se enmarca dentro del enfoque Histórico- cultural, de manera que el profesor De Zubiría se apoya en diferentes pensadores para justificar su posición como enunciamos arriba, el pensamiento de Hymes se torna en un sustento fuerte para sostener su argumentación, pero también acude a otros como Merani, Feuerstein, Einstein, Van Dijk, de tal manera que para este intelectual;

...las competencias implican el saber hacer, saber sentir y saber pensar;...son integrales en tanto involucran aspectos cognitivos, valorativos y práxicos. Esto significa que cuando se aborda un contenido desde la perspectiva de las competencias, debe trabajarse de manera integral y holística la dimensión cognitiva, la valorativa y la praxica. (De Zubiría, 2103, p. 29)

Ahora bien, la toma de posición de este autor se inscribe dentro del enfoque del desarrollo humano, desde la perspectiva contextual, que encierra aspectos socioculturales, institucionales y personales, haciendo énfasis en lo holístico interrelacional. Para este autor el saber es una respuesta del sujeto al entorno, el cual aporta elementos para la cotidianidad; el saber sirve para la vida práctica y el conocimiento está influenciado por el entorno (mundo social y cultural), responde al quehacer diario, es decir al “saber hacer en contexto”.

El profesor De Zubiría a partir del enfoque histórico-cultural toma posición desde las competencias, sustentadas en el saber hacer en contexto como respuesta a la economía de mercado; se basa en el aprendizaje y responde a la propuesta empresarial del emprendimiento en la que cada ciudadano será un empresario.

4.2 Armando Zambrano

El profesor Armando Zambrano en el texto “La mirada del sujeto educable”, aborda la pedagogía desde la mirada del otro, “...la mirada es la puerta de entrada en el

otro, el otro sin rostro sería como un camino sin linderos, abierto en sus magnitudes, despojado de sus fronteras o vuelto sobre el silencio de su historia” (Zambrano, 2000, p.138) para este autor la escuela no se remite solo al espacio de transmisión de las disciplinas y el control del educando, sino aquel lugar del mínimo gesto,

...ella, lo sabemos todos aquellos que nos interesamos por estudiarla, es un sitio donde se pueden propiciar los mejores encuentros y colectivizar las más bellas experiencias sobre los saberes; aunque también puede ser un epicentro donde la desgracia humana se erige en castillos inmóviles...(Zambrano, 2000,p.11)

Este pedagogo centra su mirada en las relaciones entre la otredad y la pedagogía...”la otredad, con toda su carga histórica, permite pensar inclusive lo trágico de la pedagogía y sus caminos” (Zambrano, 2010, p.89) reconoce en la pedagogía acontecer, movimiento “la pedagogía es abstracción; ciertamente, es una abstracción primera de la otredad. Y por serlo, ella escapa al reduccionismo de lo puramente estático” (Zambrano, 2000, p.90). Zambrano reconoce la pedagogía como el puente entre la conciencia del pedagogo y del otro como alumno, “ser inacabado”. (p.90)

Para Zambrano, lo pedagógico no se reduce a la enseñanza, no debe responder exclusivamente al mercado, al tiempo cronometrado para aumentar la producción (Taylorismo), que la escuela no sea ese lugar pensado como las...”grandes máquinas de producción de los saberes y de la enseñanza” en donde “el docente reproduce la lógica de la empresa” (Zambrano, 2000, p. 98), y afirma que;

...la lógica de la institución no entiende que, la pedagogía, que determina los ritmos de aprendizaje, debe escuchar al otro, como alumno, en sus deseos. El otro aprende cuando sabe que lo que aprende le servirá de manera decidida en su futuro como sujeto social... ¿Cómo y de qué manera despertar el deseo, cuando todo se juega en términos de precisión, de mercado? (Zambrano, 2000, p. 99)

Aquí surge la pregunta central producto de su preocupación por la escuela y los “marginados” que llegan y conviven en ella ¿Cómo despertar el deseo en aquellos sujetos que, debido a sus fracturas sociales o a la condena social que les impone la marginalización, tienen dificultades para aprehender la simbología escolar? Aquí Zambrano, se remite al sujeto social y su configuración, las diferencias evidentes y de legitimidad por el acceso al capital cultural, social y simbólico.

Para Zambrano, el sujeto social, se constituye desde “una realidad social que se expresa en todas sus manifestaciones con el lenguaje y los deseos...un sujeto que siendo portador de la diferencia...se le intenta unificar” (Zambrano, 2000, p.100). El pedagogo debe tomar distancia y el rostro del otro como metáfora lo interpela, ese “otro que en medio de sus constantes fugas y escapatoria (sic) logra silenciar el discurso del docente y lo obliga a mirarlo con un rostro con una voz y saber”. (Zambrano, 2000, p. 100)

La mirada del pedagogo, para Zambrano, debe estar entrenada para descubrir e inferir, porqué, aquel

...otro fracasa como sujeto social y escapa a la imposición de lo escolar no (sic) necesariamente porque su naturaleza sea así...Puede ser que el otro escape y que en su fuga se resista a volver a los aprendizajes o a los saberes y que como una especie de autista, se haga anónimo y se aleje por esta vía de la inclusión en la historia (Zambrano, 200, p. 100)

Es decir que para Zambrano no solamente el estudiante huye de la escuela y su método, sino que el contexto social en el que vive fuera de las aulas también incide en la decisión de no estar, y, para el pedagogo es obligatorio mediar entre el afuera y el adentro de la escuela, pues para este pedagogo no hay mejor lugar que ella...y este contexto esta articulado entre las decisiones familiares y las decisiones individuales del estudiante, y “un trabajo entre padres (sic) y escuela se hace cada vez más necesario” (p.101).

Zambrano afirma que “el sufrimiento de la post modernidad consiste en el rompimiento de la familia como lugar de socialización. El tiempo fugaz y la búsqueda intensa de un presente... se conoce como el acabamiento de la modernidad”. (Zambrano, 2000, p.101)

El profesor Zambrano propone el debate pedagogía- educabilidad, en relación con el fracaso escolar. Y argumenta que el “fracaso escolar encuentra su racionalidad en la incapacidad del pedagogo por hacer que el otro, a pesar de caer en el error, pueda tener éxito en su empresa escolar”, y continua “...más allá de la racionalidad instrumental escolar, el pedagogo, a través de los mínimos gestos, puede ser un detonante de la marginalidad y el fracaso” (Zambrano, 2000, p.35). Para dar respuesta a este debate, se pregunta ¿si todos los individuos tienen una capacidad innata para aprender y comprender la simbología escolar, por qué existe el fracaso escolar? (Zambrano, 2000, p. 35)

Para dar respuesta al anterior interrogante, el profesor Zambrano echa mano de las categorías propuestas por Pierre Bourdieu, capital cultural y capital social, para afirmar que el problema no solo debe leerse desde la responsabilidad política sino también desde la responsabilidad pedagógica, al afirmar que el “desconocer la diferencia de (sic) los ritmos de aprendizaje en los alumnos es condenarlos al fracaso y alejar muchos de ellos de sus centros de interés” (p .36).

El autor interpretado en esta investigación recoge elementos y categorías de intelectuales y pedagogos europeos como Philippe Meirieu, que desde la teoría del reconocimiento, enfatiza “que el pedagogo y, en general los estudiantes, deben aprender a recomenzar, aun si ello implica la sujeción a las normas y a los símbolos que promueve la institución escolar” (p.37), con el objeto de instalar e instaurar los individuos en la sociedad, parafraseando a Durkheim, Zambrano afirma que “la educación es una acción que permite introducir a los individuos dentro de patrones de comportamiento socialmente establecidos” (p. 39)

Y continua el argumento trayendo a Kant al escenario, para hacer referencia a la educación como acción racionalizada “la única criatura que necesita ser educada

es el hombre y a través de la educación este logra desprenderse de su estado de animalidad” (Zambrano, 2000, p.40) apropiándose de esta máxima de Kant, Zambrano hace referencia al efecto de la educación sobre el educando, enunciando categorías como; “acababilidad”, “perfectibilidad”, y “modificabilidad”, aspectos que se logran en el espacio social que tiene como génesis la familia, primer eslabón en la acumulación de capital cultural, aspecto que ya Kant había enunciado en otros términos en los métodos de crianza. La crianza, para Zambrano, es la relación familiar y su acción;

...a través de formas simbólicas que se refieren a un mundo cultural propio...el ambiente espacial será el fiel reflejo de las maneras y formas como cada miembro se relaciona con el mundo. El capital cultural se expresará de maneras distintas en cada uno (sic) y el arte como relación con el mundo dará cuenta de la pertenencia al mismo. (Zambrano, 2000, p. 41)

El siguiente escalón en la acumulación de capital cultural es la escuela y en particular el aula escolar, “como la unidad mínima de toda arquitectura educativa” (p.44) en donde “la práctica pedagógica que se desarrolle en el aula constituye una base importante para fortalecer los encuentros entre las diferencias...” (p.44). En conclusión, Zambrano descarga en la escuela una gran responsabilidad en la constitución del sujeto social, como única posibilidad para “ser alguien en la vida” (p.45)

En cuanto a la PDTP, Zambrano reclama una escuela que enseñe para el futuro, no solo lo relacionado con el trabajo y la producción, sino la escuela de los valores en la “educabilidad” y en la “perfectibilidad” de un sujeto social humano bondadoso. La escuela debe salir del aula, traspasar los muros y disponerse a entablar un diálogo con la familia, pues según él, el paso de una época a otra, de la modernidad a la postmodernidad está marcado por la destrucción de la familia. Toma posición afirmando que el maestro (pedagogo) debe conocer la individualidad y los ritmos de aprendizaje de cada individuo mediante los centros de interés.

4.3 Marco Raúl Mejía

El educador colombiano Marco Raúl Mejía, en el texto “Educación (es) en la (s) globalización (es), da cuenta de cómo los cambios “en las dinámicas productivas, sociales y culturales” (p.), relacionados con el poder y este articulado a los cambios tecnológicos, han reconfigurando la sociedad en los últimos treinta años, desde la perspectivas de “clases, trabajos, socializaciones, conocimientos...luchas y pedagogías” (Mejía, 2006, p.13)

En plural, Mejía va a señalar las múltiples caras que presentan los hechos en la globalización, desde “las nuevas maneras de la crítica y de la teoría crítica...” (Mejía, 2006, p. 13) mediante narrativas que;

...nos exigen una interpretación diversa que supere el componente económico y político, al que la mayoría de los seres lo hemos reducido, generando una interpretación múltiple que produzca nuevas teorías que nos permitan identificar la manera como este fenómeno se presenta actualmente... (Mejía, 2006, p. 23)

En una crítica a la interpretación singular de la globalización, el profesor Mejía cuestiona al capitalismo, “...una forma de control que nos hace creer que esa globalización capitalista y neoliberal es la única posible” (Mejía, 2006, p. 23).

Como respuesta plural a la posición singular de pensamiento único, Mejía afirma que “la única globalización no es la capitalista y neoliberal” (p.25), sino que existen otras narrativas, relacionadas con la temporalidad de otras culturas que no reconocen, ni están instaladas en el espacio tiempo occidental, que no permiten la total homogeneidad del mundo. Esta perspectiva, como herramienta de análisis, abre una nueva ventana para indagar sobre el campo de la escuela en el marco de las globalizaciones y su administración neoliberal.

La dicotomía entre las globalizaciones y la administración neoliberal requiere de “una separación analítica de estos dos procesos con el fin de orientar y discernir los

diferentes fenómenos que acontecen en la globalización” (Mejía, 2006, p. 26) con el propósito de comprender el capitalismo globalizado, para;

...dar cuenta de la manera como hoy opera esa globalización, establecer las distancias de las posiciones críticas y, desde la especificidad de educadores...realizar una reflexión apropiada que permita el develamiento de los nuevos campos en los cuales hoy se libran las luchas por el poder. (Mejía, 2006, p. 26)

Mejía, caracteriza los cambios que produce la globalización, destacando entre otros los siguientes;

a) Se intensifican las relaciones sociales humanas a escala global. b) Lo local y lo universal se articulan, integran a todos los sujetos a lo lejano desde nuestro mundo cercano, para construir la idea de lo “glocal” .c) Los procesos productivos se transforman superando los modelos tayloristas, fordistas, post-fordistas y las formas post-industriales, e instaurando tendencias del “toyotismo”. d) Se construye un mundo intercomunicado e interdependiente... e) La producción se organiza desde el capital constante (ahora centrado en la tecnología y el conocimiento), lo que genera una modificación del capital variable. Esto explica en parte el desempleo en el mundo. f) Las condiciones del trabajo se transforman, surge el nuevo asalariado del conocimiento (trabajador subjetivo). Se reestructuran las clases sociales y emerge el trabajador flexible, base del nuevo proyecto productivo. (Mejía, 2006, p. 27)

Los anteriores postulados nos inducen a preguntarnos por la lectura que Marco Mejía hace sobre la escuela, articulada a las categorías de análisis propuestas por él; cómo enuncia el espacio-tiempo de la institución, cómo lee la nueva crisis desde la perspectiva de las globalizaciones y el neoliberalismo como administrador;

Paradójicamente, en un mundo atomizado, la escuela pasa de ser un simple aparato ideológico del Estado a convertirse en una institución central

encargada de brindar unidad a la reestructuración social y cultural que se vive. En su reorganización son fundamentales a la reproducción capitalista los procesos gestados en ciencia y conocimiento, por lo cual la escuela recupera su centralidad con dinámicas radicalmente nuevas como el aprender a aprender (que desplaza la instrucción), el conocer cómo se conoce (que desplaza el conocimiento enciclopédico), y el cambiar en medio del cambio, (que genera lo que pudiéramos llamar una adaptabilidad mental a la forma de ser de la época), lo que exige la reconfiguración de su institucionalidad y de la pedagogía. (Mejía, 2006, p. 84)

Marco Mejía afirma que los análisis de corte reproductivista no son suficientes para entender la nueva dinámica de la escuela, en especial cuando la crítica se centra en la educación para el trabajo, pues la mirada es simplista y no da cuenta del papel de la globalización neoliberal del presente. Según este autor, hay que reinventar la crítica, en tanto que los intentos de abandonar la escuela y remplazar a los maestros con la inteligencia artificial es un proyecto en curso, así como las máquinas han remplazado al obrero en la producción de las fábricas,

Es visible el intento por modificar el proyecto escolar y educativo, con la introducción de las TICs en la escuela, reduciéndolos a instrumentos para el mejoramiento de la enseñanza, desplazando la función del docente, convirtiéndolo en un simple operador técnico bajo la idea de calidad asimilada a estándares y competencias, despojándolo de su función crítica y pública, así como de su papel como agente democratizador. (Mejía, 2006, p.85)

Desde la perspectiva enunciada en la cita anterior, el capitalismo globalizado refunda la escuela y para tal efecto se sustenta en las leyes como mecanismo de presión, En Colombia la ley 115 de 1994 y la ley 715 de 2002 son el reflejo de dichas reformas;

Esto nos muestra cómo el capitalismo de estos tiempos refunda la escuela para hacer que le sea propicia al nuevo proyecto de desarrollo...en este sentido, no estamos ante una simple sustitución de la escuela por los nuevos

procesos tecnológicos, sino frente a una reconstitución de la misma... (Mejía, 2006, p. 86).

Por otro lado, este educador señala cómo al final del siglo XX se observa un cambio notable en la identidad de la ciudadanía, fruto de la crisis del Estado de Bienestar y la imposición del mercado sobre toda actividad humana, construyendo los nuevos ciudadanos consumidores. La quiebra del imaginario liberal también transgrede los derechos, en especial el derecho a la educación como se había concebido durante parte del siglo XIX y todo el siglo XX, afectado por la transformación del trabajo asalariado. “En este capitalismo globalizado y neoliberal del nuevo siglo, aparece un conjunto de características desintegradoras de ese viejo derecho a la educación, ordenador de un proceso educativo que ahora cumple nuevas funciones en la reestructuración de la sociedad, abriendo el camino para el retorno de derechos individuales” (Mejía, 2006, p. 90)

El educador Marco Mejía señala además, que la teoría del capital humano desde la década de los sesenta es el motor del discurso de la escuela; la escuela cambia y su objetivo se dirige hacia la constitución de un nuevo sujeto preparado para el trabajo. El lenguaje de la escuela incorpora categorías como competencias, estándares y calidad, apoyados con las nuevas tecnologías educativas en especial aquellas relacionadas con la informática.

La escuela emergente potencia las individualidades, a través de las competencias y habilidades, garantizando la inserción en el individuo en desmedro del derecho social, garantizando una mejor mano de obra para el mercado. “Allí, las políticas educativas van a garantizar la transmisión de creencias, de competencias flexibles...que darán la patente al individuo para que salga a luchar...por los pocos empleos disponibles...” (Mejía, 2006, p. 96)

Dicha individualización rompe los procesos colectivos e instala en la subjetividad individual el concepto de renta “la medida para ello era la expansión de los sistemas escolares, universalización y cobertura...acompañados de un primer discurso de calidad” (p.95). La escuela de calidad reemplaza la escuela expansiva de las décadas

de los cincuenta y sesenta, generando un nuevo discurso que afectó el currículo, la pedagogía y la formación docente, respondiendo a un patrón internacional centrado en la eficiencia y la eficacia, al respecto Mejía afirma que existen cinco corrientes que recogen el concepto de calidad a saber:

- a) El traslado de la idea de calidad de la empresa a la educación, (eficiencia y eficacia), globalización capitalista y neoliberal.
- b) La calidad desde el desarrollo de proyectos específicos (contexto), desde la perspectiva local (proyectos de vida).
- c) La calidad medida mediante pruebas estandarizadas globales de carácter censal, basadas en un modelo preconcebido (tipo tecnologías educativas).
- d) La búsqueda de calidad desde la perspectiva crítica (horizontes de sentido), para la construcción de teorías alternativas sobre el concepto de calidad.
- e) La quinta corriente se opone rotundamente al concepto de calidad. “La calidad es un discurso que corresponde al mundo de la fábrica y que no puede dejarse entrar en la educación”. (Mejía, 2006, p.258)

El profesor Mejía pone en tensión el concepto de calidad en cuanto este concepto es trasladado de la empresa y la fábrica a la escuela, rompiendo con lo que denomina como perspectiva crítica (horizontes de sentido). En cuatro de los cinco enunciados evidencia como la calidad está sujeta a la eficacia y la eficiencia, convirtiendo la escuela en una empresa que responde a las exigencias de la globalización capitalista neoliberal como él la denomina.

En lo relacionado con las “pedagogías críticas en tiempos del capital cognitivo”, el profesor Mejía argumenta que no existe una teoría común que recoja las diferentes miradas y posturas de los agentes. Sin embargo, en esta pluralidad emergen resistencias al proyecto multiculturalista de la globalización en singular mediante la construcción de nuevas globalizaciones “en plural”;

Las propuestas críticas de este tiempo deberán cuestionar las bases de ser humano y de proyecto de sociedad sobre las que nos están afirmando la

escuela de los estándares y las competencias productivistas y debe ser capaz de plantear alternativas, entendiendo que en el control de las globalizaciones estamos al interior de ellas y es en ese espacio-tiempo en donde acontecen al tiempo múltiples globalizaciones, desde nuestras especificidades del mundo del sur y desde los grupos desconectados de esos grandes desarrollos. Este hecho crea una interculturalidad que enfrenta el multiculturalismo de la globalización en singular, y hace posible la construcción de globalizaciones alternativas u otras globalizaciones. (Mejía, 2006, p. 2)

Marco Mejía considera una escuela más justa, aquella que involucre el contexto local y con ello la cultura propia latinoamericana, como “cuarto paradigma” fundamentado en la educación popular, en donde la educación emerge como un hecho de recontextualización ético, con la pretensión de transformar las condiciones de los “excluidos y segregados” desde una perspectiva política.

El profesor Mejía toma posición desde las “pedagogías críticas” y propone otras narrativas que se opongan a la dicotomía globalización-neoliberal, dicha resistencia pasa por la oposición al proyecto multicultural de la globalización mediante la interculturalidad como fuerza plural que sustenta su posición, disposición y toma de posición (PDTP) en lo “glocal”, lo étnico y el diálogo de saberes.

4.4 Alejandro Álvarez

En el ensayo “El maestro historia de un oficio”, define la escuela como un “acontecimiento”, atravesado por el pensamiento de la época, en donde la instrucción emerge como una necesidad que responde a sucesos dispersos de carácter político, social y económico. De estos hechos surgen los saberes como estrategia y dispositivo que a través de técnicas y mecanismos hicieron posible;

...que aquella máquina para instruir se materializara en la escuela, institución que viabiliza la estrategia; el dispositivo, entonces, es un mecanismo de escolarización. El dispositivo de escolarización pone a operar una época en

función del pensamiento que la delimita y le define sus características. De esta forma la escuela surge como un acontecimiento de saber (Álvarez, 1991, p. 2).

Conjuntamente con la época, Álvarez reconoce en el poder un lugar preponderante, atravesado por una serie de “acciones minuciosas, cotidianas a veces mezquinas y oscuras, realizadas por diferentes grupos sociales, que (sic) van dándole a la escuela condiciones de posibilidad para constituirse” (Álvarez, s.f, p. 2); al mismo tiempo, hace énfasis en las relaciones que se van dando entre los protagonistas de dichas tensiones y cómo las “relaciones de fuerza, pugnas y luchas continuas entre los sectores implicados, van configurando una geografía de poder sobre la que se perfilan los contornos de la escuela” (Álvarez, 1991, p.2).

Entonces, la escuela es vista por este intelectual como el lugar enmarcado por una época y unas relaciones de poder, que surge como;

Un mecanismo que atrapa y articula enunciados dispersos, los cuales, a su vez, la prefiguran, definiendo la forma de hablar sobre ella, de otra parte, la escuela es objeto de luchas y enfrentamientos, de pugnas y refriegas, siempre actuantes, siempre presentes, siempre creadoras. Del calor de la batalla es de donde surge la escuela. (Álvarez, 1991, p. 3)

Álvarez pregunta, ¿para qué sirve la escuela? Con la malicia que esta pregunta encierra y la angustia que él afirma, produce, la pregunta tiene la intencionalidad de develar la historia de la escuela, ponerla en cuestión, pensar qué sucede con esta institución;

Es la angustia por el presente la que nos lleva a buscar la historia de la escuela. Parece ser que llegamos a un punto en el que es posible pensar que ésta ya no es necesaria, y es justamente en ese momento en el que empezamos a dudar de la legitimidad de lo que está instituido, he allí la angustia que nos lleva a pensar en la historia de ese presente. (Álvarez, 2014, párr. 7)

Álvarez revela la génesis de la escuela, el lugar en donde la teología lograba darse a conocer por medio del adoctrinamiento;

La evangelización o el adoctrinamiento cristiano, por esa razón en ella se enseñaban pasajes bíblicos, cánticos religiosos y preguntas del catecismo; allí no habían grados, ni psicología, ni métodos, ni evaluaciones, ni profesionales de la enseñanza, lo que allí acontecía tenía que ver más bien con un ritual religioso, ordenado por la tradición evangélica, de llevarle la palabra de Dios a todos los hombres desde su nacimiento. (Álvarez, 2014, párr.18)

Alejandro Álvarez, desde la perspectiva genealógica, afirma que esta institución en sus albores no respondió a la voluntad política de un gobierno, ni al sistema jurídico ni a la legislación;

Se han mostrado en primer lugar unas condiciones de saber que hicieron posible hablar de ella, nombrarla. Pero no era un saber homogéneo, coherente, más bien un saber disperso que provino del afuera de la propia escuela. Fueron otras disciplinas, otras nociones las que permitieron atraparla en conceptos. La escuela fue, en este caso, un medio que atrapó y articuló enunciados dispersos: la patria, lo sagrado, la pobreza, la luz, la agricultura, etc., prefiguraron la escuela, definieron la forma de decir y hablar de ella; pero a la vez atrapados por este acontecimiento...acontecimiento saber. (Álvarez, 2011, p. 62)

Para Álvarez, el concepto pedagogía no es connatural a la escuela cuando se proponen la escuela y la pedagogía, se dirá que tienen que estar de acuerdo con el orden de la naturaleza; la naturaleza tiene que ver con un supuesto orden que le sería propio y por extensión debía regular todo el proceso pedagógico, “con lo que se ha nombrado hasta ahora, se puede decir que la escuela no creó un saber propio y tampoco la pedagogía definió la escuela” (p.62). La escuela tuvo otra forma de visibilizarse ¿entonces a que precepto respondía esta institución?; para Álvarez la escuela iba más allá de la transmisión de conocimientos,

...de alguna manera ella sirvió para instituir en la sociedad la preocupación por lo verdadero y lo falso, lo normal y lo patológico, lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo. Ella también nació de y para la verdad. La voluntad de verdad, de alguna manera, fue su partera en la historia. (Álvarez, 2011, p.83)

El profesor Álvarez enuncia que la razón de ser de la escuela en un primer momento era enseñar a leer y escribir a los campesinos y artesanos, con el propósito de extender la gramática de la lengua, “el arte de hablar bien y la ortografía” (Álvarez, 2011, p.84).

La escuela descrita por Álvarez se mantuvo hasta mediados del siglo XX, cuando se evidenció la necesidad de formar maestros, que respondieran a las nuevas condiciones económicas por las que atravesaba el país, de tal manera que;

...durante los años cincuenta...se fundaron la mayoría de las normales rurales que hoy existen...como (sic) respuesta al nuevo modelo económico...de igual manera las políticas educativas se orientaron hacia la creación de colegios de secundaria, algunos de ellos técnicos, para los cuales se necesitaba un nuevo tipo de maestro formado en las facultades de educación. (Álvarez, 2006, p.3)

En el lenguaje aparecieron dos clasificaciones que diferenciaban el origen y la función de los docentes, maestros para la escuela primaria y profesores en la secundaria. Sin embargo, esta dicotomía ha ido desapareciendo con el transcurso del tiempo, pues desde los años sesenta hasta nuestros días la mayoría de maestros en Colombia han accedido a la universidad, aplicando a un gran número de licenciaturas relacionadas con las ciencias de la educación, dejando de lado paulatinamente dichas diferencias. El siglo XXI trajo consigo nuevas miradas sobre la institución y una nueva lectura de la realidad;

...la vida de los maestros, ahora profesionales en una proporción importante, se tocó con la política, con los debates teóricos que en las universidades se

daban sobre el destino del país y con la dinámica cultural que se jalónaba desde diferentes sectores... (Álvarez, 2006, p. 57)

Como respuesta a esta nueva organización, el Estado se reacomoda y reformula la escuela, involucrando a nuevos actores alejados del campo de la pedagogía, los profesionales de otras disciplinas son llamados a competir con el quehacer docente. Se evidencia la “despedagogización” del maestro involucrando en la enseñanza básica a profesionales con formación “científica y tecnológica”:

...el estado logró reformar el Estatuto Docente para que a mediano plazo el maestro sea un profesional, pero no de la pedagogía (que nunca lo fue tampoco) sino de las ciencias, un científico que sabe enseñar. Lo que le exige este nuevo Estatuto es un nuevo título profesional cualquiera, con el cual puede vincularse a la docencia e ingresar a la carrera docente en el sector público oficial... (Álvarez, 2006, p. 58)

Álvarez se pregunta, ¿qué sigue para los maestros y el papel que ellos deben jugar en la sociedad postindustrial?, y como respuesta afirma, “no es lo mismo ser profesional de la docencia que intelectual de la docencia” (Álvarez, 2006, p.58). Ahora el maestro debe preguntarse por sí mismo y no por su saber (la epistemología), ni por su condición laboral (el sindicato), tampoco por el sujeto que aprende (la psicología) y menos por la escuela (la sociología); como estas preguntas las hicieron otros, al maestro le queda el yo, su papel en la sociedad y como intelectual;

La pregunta del maestro por el sí mismo como intelectual es la que le permite entender que se es sujeto producido, y entonces está en condiciones de perder el rostro y la identidad, y liberarse del peso de administrar la razón, la conciencia y obedecer a las prescripciones de la ciencia o de la ética o de la política o de la sociedad, que no son más que invenciones de la sociedad disciplinaria. (Álvarez, 2016, p.58)

En últimas, al maestro de hoy no le queda más que mutar, a la par con la institución, lo cual le “implicaría ser sujeto colectivo y desarrollar allí la movilidad para mutar siempre, como condición de ser sujeto liberado hoy” (Álvarez, 2006, p. 60)

Años después, Álvarez (2016), en el artículo *Volver a la escuela*, enfrenta abiertamente a aquellos que insisten permanentemente en poner en entredicho a esta institución. La postura de Álvarez critica a aquellos que consideran la escuela como el lugar de reproducción social, o como el lugar de maltrato y abuso, y en últimas contra aquellos que consideran esta institución como inflexible y tradicional, y plantea:

...que la escuela es un espacio en el cual las nuevas generaciones tienen la oportunidad de vivir unos años protegidas de la incertidumbre y de la velocidad que la sociedad contemporánea propone como un deber ser al que parece inevitable plegarse (Álvarez, 2016, p. 78)

El profesor Álvarez recuerda que las reivindicaciones normatizadas hoy, pertenecieron al lenguaje de la lucha histórica de los maestros. Pero la gran preocupación de este intelectual radica en los nuevos agentes que se han apropiado del discurso; los medios y la empresa en su quehacer han hecho del discurso otrora lucha y su eslogan de batalla;

Para comprobarlo, basta con ver los programas de televisión, los realities y los demás programas de concurso, los parques de diversión, los planes turísticos, los deportes de aventura y de alto riesgo; se trata de un proyecto ético que está recogido en la publicidad. Eso es lo que se generaliza hoy por todos los medios, y eso es lo que se le exige a la escuela. Se supone que una escuela renovada y a la altura de los tiempos prepara a los jóvenes para vivir en esa sociedad... (Álvarez, 2016, p. 79)

Sin embargo, esta apropiación deja serias dudas cuando se observa a los empresarios del discurso apropiarse de las reivindicaciones, con el objeto de

construir un hombre nuevo arrojado a las contingencias del presente. Pero sorprende más que estos nuevos estilos de vida, tan publicitados por los empresarios, sean acogidos y hagan parte del discurso enmarcado en las políticas educativas;

Cuando nos estaba gustando la posibilidad de inventarnos a nosotros mismos, de hacer de nuestra vida una obra de arte, de pensar un devenir estético de nuestra existencia, de crearnos permanentemente en prácticas de vida cada vez más autogestionadas, al margen del control del Estado, nos encontramos con que ese es un propósito generalizado y que pierde todo su potencial minoritario. Estas consignas las vemos agenciadas, fundamentalmente, en el nuevo discurso de las políticas educativas. (Álvarez, 2016, p.79)

Alejandro Álvarez enuncia y denuncia la nueva escuela y las cuatro bases sobre las que pretende pararse, para constituir un nuevo ser y con ello un deber ser.

- a) En primer lugar; la Ley de Ciencia y Tecnología, que posiciona a la ciencia y la tecnología desde la perspectiva de un modelo competitivo, la comunicación y el uso del conocimiento que involucra una red que articula usuarios y clientes.
- b) En segundo lugar; las directrices ministeriales que proponen una escuela para la autogestión, la innovación, las competencias y el aprendizaje.
- c) En tercer lugar la reforma al sistema nacional de formación de maestros (innovadores, competitivos, flexibles y creativos).
- d) En cuarto lugar, tiene que ver con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), el cual desde la década de 1950 era la institución que formaba para el trabajo en la modalidad de educación no formal, y ahora ya es parte de la educación formal y certifica en competencias laborales para el paso de la educación básica secundaria a la educación técnica y superior. (Álvarez, 2016, p.80)

Para responder a esta nueva realidad, Alejandro Álvarez anuncia la presencia de un movimiento de “inflexión”, que él denomina “de vuelta a la escuela”, que opera de manera no organizada contra el modelo puesto en marcha en el año 2002 basado en: a) La gestión escolar (autorregulación de la comunidad educativa); b) Las competencias (como remplazo de los currículos) c) El autoaprendizaje (ruptura alumno-maestro). d) Las pruebas saber (indicador de calidad).

Esta iniciativa expresa una tendencia de muchos colegas, que sin mayores niveles de organización están volviendo a la escuela para ocuparla y ayudar a detener el ritmo vertiginoso de los cambios que la acosan. Volver a la escuela sería un movimiento de maestros que están o han estado en ella y proponen habitarla y reconstruir sus muros poroseados de tantas maneras; incluso, por nosotros mismos. Reconstruir sus muros no significa que la encerremos y la aislemos de lo que pasa hoy en la sociedad; no se trata de eso: se trata de que tengamos tiempo de pensar, de distanciarnos de tantas obviedades y lugares comunes, para que en colectivo, con estudiantes, maestros y familias, reconstruyamos el tejido social y nos juntemos a trabajar como artesanos, con la lentitud propia de quienes quieren hacer las cosas con delicadeza, para disfrutar lo que pasa en la cotidianidad de ese espacio que todavía no ha terminado de diluirse en la incertidumbre del afuera. Este movimiento, no declarado aun como tal, es el que, creo, me ha llevado a dirigir el Instituto Pedagógico Nacional (el colegio de la Universidad Pedagógica). (Álvarez, 2016, p. 80)

Desde la perspectiva de la escuela como acontecimiento, el profesor Alejandro Álvarez toma posición en defensa de la institución, reconoce el papel de ésta en la constitución de un sujeto “arrancado” de manos de la publicidad, el consumo y el mercado (usuario-cliente), acompañado por el maestro, intelectual, sujeto colectivo que muta como respuesta a los cambios de la institución a través de un movimiento de inflexión que él denomina “de vuelta a la escuela”.

El maestro Álvarez propone el regreso a la escuela, no para aislarla de la realidad, sino como esa esfera de la vida que le permite al infante alejarse de la incertidumbre y de la velocidad del espacio tiempo contemporáneo. Las PDTP del profesor Álvarez se evidencian en la crítica que él hace contra la autogestión escolar, las competencias, el autoaprendizaje y las pruebas internacionales como indicador de calidad.

El debate propuesto por el profesor Álvarez cuestiona a quienes enuncian la escuela como el lugar de la reproducción social (inflexible y tradicional), las competencias y la mercantilización de la institución (vendedor-cliente) y pone en juego las condiciones de posibilidad del maestro como intelectual, como sujeto liberado hoy.

4.5 Carlos Noguera (Notas sobre el fin de la educación);

Noguera afirma que la “modernidad fue el proyecto de educación de la humanidad” (Noguera, 2109, p. 1) pues, “nunca en la historia humana se había considerado que todos los humos debían ser educados” (p.1), el autor habla sobre cómo en esta época (que según él estamos abandonando), se comenzó a pensar en la educación como una necesidad. Noguera se pregunta “si la educación fue tan solo una etapa de la historia ¿Cómo pudo ser posible la humanidad? ¿Acaso no es la educación una condición para la humanidad?” (p.1), de manera que a su estilo y echando mano de Kant, Erasmo y Locke nos recuerda que Kant ponía en el centro de la condición humana la educación como única posibilidad de humanidad. Erasmo “veía en la educación una fuerza más eficaz que la naturaleza y Locke “creía que somos lo que somos por la educación” (p.1), y continúa:

La humanidad como proyecto es impensable sin la adecuación, pero la hominización y la humanización como procesos evolutivos y culturales, pudieron llevarse a cabo al margen de la educación...la educación tiene su historia y no es la historia de la humanidad, por ello no debemos confundir

socialización y enculturación con educación...mientras que los animales pueden imitar y aprender, solo el ser humano enseña. (Noguera, 2019, p. 1)

Es decir que para este autor, la educación no es paralela a la vida humana, pero si es una facultad de esta especie, “es decir que la condición de enseñar fue condición para la hominización y es necesaria en el proceso de humanización” (Noguera, 2019.p 19) volviendo a Kan nos recuerda que la educación tiene que ver con los “cuidados y la formación”, de tal manera que la educación está relacionada con un proceso social, en donde los humanos refinan o pulen una serie de técnicas, que les permiten supervivir en las condiciones de exigencia planetaria, “pero solo la llamada cultura occidental, recientemente, durante la época que está terminando, consideró que todos sus individuos debían someterse a un proceso sistemático de enseñanza, con el propósito de su refinamiento cognitivo, ético y estético” (Noguera, 2019, p. 2).

De manera que la educación desde la perspectiva de Carlos Noguera “es un proyecto para construir humanidad...proyecto formulado como una utopía” (p.1)

...desde la utopía pansófica de Comenio en el siglo XVII hasta los recientes anuncios de la constitución de ciudades educativas y sociedades de aprendizaje es posible percibir una preocupación inédita, constante y cada vez más insistente en la necesidad de educación de todos los individuos. (Noguera, 2010, p. 2)

El profesor Noguera (2010) reconoce tres momentos o modos de pensar y practicar la educación: a) El Estado enseñante o de la Razón de Estado enseñante (siglos XVII y XVIII); b) El estado educador (Siglo XVIII); Sociedad del aprendizaje (Siglo XIX y XX)

El estado enseñante se sustentó en la didáctica “el Homo docilis, es decir, aquel Homo dócil que en el lenguaje pedagógico del siglo XVII significaba un individuo

capaz de aprender y de ser enseñado, fue la forma de subjetivación correspondiente con ese tipo de saber y sociedad” (Noguera, 2010, p.3). En segundo lugar, en los conceptos de educación y formación “las disciplinas están vinculadas al momento del “Estado educador”; el Homo civilis, el individuo civilizable, fue su forma de subjetivación conveniente” (p.3). En tercer lugar, Noguera afirma que la psicopedagogía Francesa y Alemana “es la disciplina ligada a la “sociedad del aprendizaje” y la forma de subjetividad correspondiente con esa manera particular de gobierno pedagógico...denominado el Homo discens, es decir, el Homo aprendiente o el Homo que aprende” (p.10).

Las tres etapas propuestas por Noguera están contenidas dentro de la modernidad y delimitan el principio y el fin de esta, reconociendo en ella un profundo sentido (“marca”) pedagógico. Noguera se ocupa en sus investigaciones de la educación, en especial aquella de carácter universal propuesta por Comenio, que según él ha llegado a su fin, pues el cambio y la emergencia de otra época, agenciada por el neoliberalismo producen otras subjetividades y al respecto argumenta;

La típica infancia moderna, tal como la conocimos los adultos de hoy, parece haber desaparecido. Nos estamos acostumbrando a ver en nuestras aulas, en nuestras casas, no infantes, sino pequeños adultos, adultos en miniatura que no solo tienen derechos, sino que los exigen. Los pasivos y obedientes seres que fuimos cuando éramos niños son ya un asunto del pasado y queda claro que la actividad, o mejor, la hiperactividad es una marca de los nuevos, mientras que la obediencia, por ejemplo, es vista como signo de un pasado oscuro que ha quedado definitivamente atrás. (Noguera, 2013, p. 44).

Esta mirada de Noguera sobre el infante contemporáneo, lo lleva a proponer una nueva tesis, que parte de la premisa relacionada con los diferentes roles que jugó el Estado como enseñante y educador para transformarse en la sociedad de aprendizaje, y al respecto afirma:

...las prácticas educativas contemporáneas pueden ser entendidas como un síntoma de la crisis de las disciplinas...y al mismo tiempo como una respuesta a esa crisis. A su vez, tales prácticas educativas pueden ser mejor comprendidas si las analizamos a la luz de la noción de gubernamentalidad neoliberal. (Noguera, 2013, p. 45).

El profesor Noguera aclara la diferencia entre gubernamentalidad neoliberal y las doctrinas económicas neoliberales, en la medida en que la noción de gubernamentalidad está relacionada con la pedagogía y esta con las “prácticas de conducción de la conducta propia y de los otros y que desde el siglo XVI, por lo menos, esas prácticas han ocupado un lugar central en los procesos de gobierno de la población” (2013, p. 46).

Para llegar a la tesis del estado actual de las cosas, Noguera hace un recorrido por el pensamiento de autores como:

a) Michael Foucault en referencia a la crisis de las disciplinas, quien afirma que la disciplina como fuerza para mantener el poder perdió su eficacia, de tal manera que se hace necesario pensar en una sociedad sin disciplina. b) Hannah Arendt, quien relacionaba la crisis de la educación con “una fuerte tendencia a igualar o borrar las diferencias entre los jóvenes y los viejos, entre personas con talento y sin talento, entre niños y adultos, entre profesores y alumnos” (Noguera, 2013, p.47). y, c) Margareth Mead, quien propuso tres categorías como modo de organización cultural posfigurativo, cofigurativo, prefigurativa, que en su orden están relacionadas con: el pasado de los adultos y su relación con el futuro de las nuevas generaciones (posfigurativo), cuando se aprende más entre la misma generación o colegas (desarrollo próximo, migración de jóvenes, conversión religiosa, etc.), “fenómenos todos ellos que llevan a hacer inoperante el saber de la tradición y el papel de los adultos y ancianos como guías para la vida de las nuevas generaciones” (p.49) (cofigurativo) y cuando el recién llegado “el nuevo” represente el

porvenir “es ...el recién nacido quien hoy representa lo que será la vida, algo de lo que no sabemos, algo que ignoramos, pues los cambios acelerados, la velocidad de las transformaciones contemporáneas han hecho imposible vislumbrar cómo será el futuro” (prefigurativa). (Noguera, 2013, p. 49)

Autores como Erick Hobsbawm, Compayré y Nietzsche fortalecen la postura del profesor Noguera en aspectos como; el auge de la cultura juvenil, la disciplina cultural como eje central de la educación y la cultura como creadora de hábitos (p.51)

Pero es importante resaltar el papel que juega Rousseau en el análisis que hace Carlos Noguera;

El naturalismo rousseauiano, su creencia en la bondad natural y en las potencias del ser humano, se enmarca en una nueva forma de conducción de sí y de los otros que aspira a un gobierno suave, sin excesos, sin presiones externas directas: confianza plena en una naturaleza bondadosa que solo precisa de espacio, de tiempo y de libertad para desenvolver la humanidad primigenia marchitada por la civilización y su pretenciosa escuela (enseñanza). Pero esta propuesta de libertad y naturalidad no fue una renuncia al cultivo, al adiestramiento. Nada más extraño a ese gobierno que la idea de un dejar hacer o de un abandono silvestre. Se trata de una extraña forma de llevar a cabo el gobierno: invisibilizarlo o, mejor, trasladarlo del lado del adulto, del maestro hacia el medio, hacia la naturaleza. Eso lo entendieron muy bien los pedagogos de la escuela activa que pretendieron, antirrousseauianamente, volver la escuela renovada el medio natural de la infancia. (Noguera, 2013, p.55).

En resumen y según Noguera, el dejar hacer (laissez-faire) espíritu actual de las prácticas pedagógicas, sería el resultado de un cálculo imprevisto, relacionado con

la visión que Rousseau tenía sobre la escuela y una respuesta a la pérdida de la eficacia de las disciplinas:

El gobierno neoliberal sería la era de los sistemas autorreferenciales...que funcionan para su propio beneficio dejando de ser funcionales en términos más amplios a la totalidad del sistema. La llamada contemporánea a la búsqueda de la felicidad y el éxito personal está en esta perspectiva. Igualmente sucede con la idea de pensar al humano como un aprendiz permanente, como un empresario de su capital humano cuyo éxito o fracaso solo depende de la calidad de sus elecciones y de sus habilidades para dejar fuera de juego a los competidores. (Noguera, 2013, p. 55)

Para Noguera, el neoliberalismo marca el fin de la escuela tal y como fue propuesta y desarrollada en la modernidad, ahora es otra institución que se apresta para la instrucción como afirma Álvarez, un Servicio Nacional de Aprendizaje que certifica en competencias laborales, para el paso de la educación básica secundaria a la educación técnica y superior:

Pero también podríamos concluir que ese proceso que llevó a la consolidación de esas dos nuevas disciplinas dio forma, al mismo tiempo, a unas nuevas maneras de organización y funcionamiento de los colectivos humanos que, en Occidente, podríamos denominar como las sociedades educativas, es decir, sociedades en donde el ser humano (entendido desde entonces como una especie de Homo educabilis) se vio obligado a aprender (a ser enseñado, a educarse) a lo largo de toda su vida, y no sólo en la escuela, sino en la ciudad, en cualquier parte del espacio social. Y es en este sentido que entendemos la gubernamentalidad como: a) Proceso que en todo Occidente llevó, desde el siglo XVI, a la constitución de una sociedad educadora en donde todos, sin excepción, deben ser enseñados, educados y aprender permanentemente; b) Proceso a través del cual las antiguas artes de educar cedieron el paso a nuevas disciplinas como la didáctica y la ciencia

de la educación; c) Proceso a través del cual el gobierno de sí y de los otros se apoyó, primero en la enseñanza de todo a todos y, posteriormente, en la educación de todos como forma de alcanzar la libertad y la mayoría de edad, es decir, la plena Humanidad. (Noguera, 2013, p.148).

El profesor Noguera toma posición desde el discurso de la modernidad y afirma que la educación fue un proyecto universal, de manera que la humanidad como proyecto sin educación es impensable, la única especie que enseña es el humano (“homo educabilis”). El proyecto reconocido por Noguera como una utopía pansófica, refleja la cultura universal occidental cuya preocupación es la educación de todos los individuos.

Noguera reconoce tres etapas en las cuales divide la modernidad desde la perspectiva de la educación, el individuo capaz de aprender y ser enseñado (saber y sociedad), el individuo civilizable a través de los conceptos de educación y formación (surgimiento de las disciplinas vinculadas al Estado educador), y en tercer lugar, la disciplina ligada a la sociedad del aprendizaje (gobierno pedagógico, el homo que aprende).

El profesor Noguera en su disertación evidencia un cambio de época, la escuela ha cambiado, el gobierno Neoliberal se instituye desde los sistemas autorreferenciales y ve al ser humano como un “aprendiz permanente”, como un “empresario de su capital humano”. El profesor Noguera reconoce el presente de la educación como un síntoma de la crisis de las disciplinas y considera que la escuela se debe rescatar.

4.6 Guillermo Perry y otros (“Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la educación para todos los colombianos)

Enunciamos a Guillermo Perry por ser el intelectual, profesor, político y economista más reconocido del equipo que abordó el problema de la educación en ésta

investigación, desde la perspectiva de la econometría, como herramienta para analizar la crisis de la educación en Colombia.

No podemos hablar de pedagogos o intelectuales de la educación, como hicimos con los autores analizados paginas arriba, pero debido a la relevancia de sus ideas, acogidas por el último gobierno de Santos, como espíritu del plan sectorial educativo 2014-2018, consideramos conveniente y actual recoger la tesis propuesta por el equipo que acompañó a Guillermo Perry¹, “Tras la excelencia docente”.

En el prefacio, el documento propuesto por el grupo de investigación inicia reconociendo que Colombia es uno de los países más desiguales del mundo, razón por la cual consideran pertinente “generar conciencia” para acabar con la “inequidad” a través de la “educación de calidad”. El equipo de investigación se pregunta ¿por qué apostarle a la calidad educativa? y responde;

La educación —conjuntamente con las ventajas geográficas, la riqueza natural y la madurez institucional— es uno de los factores más importantes para el progreso económico regional y nacional...la cantidad de la educación...incide en la productividad y el crecimiento económico de una nación... (Fundación compartir, 2014, p.19)

Los investigadores afirman que educación y progreso económico son dos factores indisolubles para el desarrollo de una nación, una vez se haya consolidado la cobertura universal, la promoción y graduación escolar; se “requiere consolidar sectores productivos intensivos en mano de obra calificada que genere alto valor

¹Sandra García Jaramillo, Catherine Rodríguez Orgales (Universidad de los Andes), Darío Maldonado Carrizosa (Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario) y Juan Esteban Saavedra Calvo (Centro de Investigación Económica y Social Dornsife de la Universidad de California del Sur y RAND Corporation).

agregado. Para esto, resulta fundamental...mejorar la educación de todos los colombianos” (2014, p.19)

La investigación aborda el problema colombiano y argumenta que en este país la oferta de programas universitarios para la docencia es amplia, aunque poco apetecida por los mejores estudiantes egresados del bachillerato;

... en Colombia cerca de la tercera parte de los docentes en primaria y casi una cuarta parte de los docentes en secundaria tienen menos de cuatro años de formación terciaria. Esto es desafortunado por dos motivos. Primero...en Colombia existe una correlación positiva entre la proporción de docentes con más de cuatro años de formación profesional de una institución educativa y el desempeño académico de sus estudiantes. Segundo...los docentes profesionales con más de cuatro años de formación se concentran en las regiones con mejores condiciones socioeconómicas, lo que tiende a exacerbar la desigualdad de oportunidades educativas. (2014, p. 24)

Desde la perspectiva del enfoque metodológico desarrollado por el equipo de “Tras la excelencia docente”, señala el debate de los años sesenta (Reporte Coleman, 1966) relacionado con la influencia de las características sociodemográficas de los estudiantes en el rendimiento académico, y aclara que aunque el debate está abierto;

...sí existen importantes diferencias entre colegios en su capacidad para mejorar el aprendizaje... En este contexto, uno de los objetivos...es corroborar la gran variabilidad en desempeño académico que existe entre colegios, una vez se eliminan las diferencias en la composición socioeconómica de sus estudiantes. (Fundación Compartir, 2014, p. 50)

El equipo de investigación sustenta, porque dejaron de lado los aspectos socioeconómicos y culturales, para centrarse en el desempeño docente a través de

los resultados que obtuvieron los estudiantes en las pruebas internacionales, especialmente las relacionadas con el Programa Internacional de Evaluación Estudiantil (PISA);

En 2009, PISA recolectó información de cerca de 470,000 estudiantes en representación de 65 países y territorios. Encontramos, en efecto, que una vez se eliminan las diferencias socioeconómicas, existe gran variabilidad entre colegios — inclusive aquellos de un mismo país— en el aprendizaje observado de sus estudiantes. (Fundación compartir, 2014, p. 50)

Para eliminar las diferencias socioeconómicas, el equipo de investigación argumenta que aunque es importante tener en cuenta los diferentes insumos educativos para que la investigación cuantitativa sea más análoga a la producción de bienes de una empresa, se presentan dos dificultades; “primero, la función de producción generalmente se desconoce. Segundo, aun si se conociera, es inusual tener información sobre todos los insumos educativos presentes y pasados que afectan el aprendizaje”. (p.51)

Para justificar el método utilizado, los investigadores argumentan que estudios realizados en diferentes países demuestran que el número de estudiantes por clase y las condiciones de infraestructura de los colegios tienen menor incidencia que la calidad de los maestros.

De manera similar, aunque las inversiones en construcción escolar en lugares donde antes no había colegios tienen en el largo plazo un retorno económico positivo...éste es bajo en comparación con las inversiones en calidad docente. Cálculos recientes para Estados Unidos estiman, por ejemplo, que si se lograra reemplazar entre el 5 y el 10% de los peores maestros por otros de calidad promedio, el país obtendría puntajes en PISA comparables a Canadá y Finlandia, los líderes en desempeño internacional. (Fundación Compartir, 2014, p. 52)

Para realizar la investigación en campo los investigadores tuvieron en cuenta los siguientes aspectos; a) calidad docente medida por percepciones de los estudiantes; b) uso de pruebas académicas estandarizadas y evaluación para rendición de cuentas; c) autonomía escolar; d) liderazgo del rector... (Fundación Compartir, 2014, p. 52)

Estos cuatro aspectos según los investigadores permiten inferir la calidad docente, pues además de la evidencia empírica existen otros estudios que corroboran los resultados;

Para medir la calidad docente, utilizamos las percepciones de los estudiantes, que son una de las mejores rúbricas para medir la efectividad docente. Estudios recientes demuestran que los estudiantes son capaces de distinguir la efectividad docente en términos de cómo los maestros se preocupan por el bienestar estudiantil, controlan efectivamente el aula, son capaces de clarificar ideas, retan a los estudiantes a pensar y a esforzarse, los cautivan y los empoderan... Igualmente, un estudio reciente demuestra que, acompañadas de medidas complementarias como el valor agregado del docente en pruebas estandarizadas y la calificación a partir de observación de prácticas en el aula, las percepciones de los estudiantes acerca de la calidad docente (medidas a partir de un conjunto específico de preguntas similares a las que incluye el cuestionario PISA) sirven para distinguir maestros buenos y malos. Más aún, estas percepciones de los estudiantes sobre la calidad docente son psicométricamente válidas, confiables y estables en el tiempo... (Fundación Compartir, 2014, p. 54)

La investigación tomó como punto de referencia (línea base), cuatro estudios de caso internacionales (Singapur, Finlandia, Canadá (Ontario) y Corea del Sur), que hacen énfasis en la calidad docente, como eje fundamental de la calidad educativa desde las siguientes dimensiones: a) formación previa al servicio; b) selección; c)

retención y promoción; d) evaluación para el mejoramiento continuo; e) formación en servicio; f) remuneración (Fundación Compartir, 2014, p. 21)

Según los investigadores, no encontraron más que unas diferencias puntuales entre los cuatro casos analizados, aspecto que les permitió inferir que:

Hay pocos y muy selectivos programas de formación docente a nivel universitario; Los estudiantes de programas de pedagogía en estos países reciben becas y subsidios de manutención durante sus estudios; En estos sistemas se evalúa el desempeño docente para el mejoramiento continuo y las oportunidades de formación en servicio responden a las necesidades específicas de cada docente; la remuneración es alta y competitiva al inicio y durante su carrera profesional; como consecuencia, en estos países la docencia es una de las profesiones con mayor estatus social, logrando atraer a los mejores bachilleres del país a la profesión. (Fundación Compartir, 2014, p .21)

A partir de los anteriores referentes internacionales, la investigación fijó como objetivo diseñar una política de mejoramiento de la calidad de la educación, centrada en los docentes, mediante la

...revisión de prácticas del manejo docente en los sistemas educativos de mejor desempeño estudiantil en pruebas internacionales y la construcción de un marco de referencia para Colombia a partir de estos casos; la evidencia empírica a nivel internacional sobre el impacto de innovaciones y proyectos a pequeña escala para mejorar el desempeño docente y de estudiantes y un diagnóstico integral de la situación actual de los docentes colombianos (Fundación compartir, 2014, p. 6)

Parados en los argumentos anteriores, los autores de “Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la educación para todos los colombianos”, hacen una “Propuesta

Sistémica de Reforma para Colombia” desde la formación previa al servicio, basada en la homogenización de los programas de pedagogía, (promoción de la práctica e investigación pedagógica) para lo cual proponen;

Creación de nuevos programas de pedagogía y maestrías y transformación de aquellos que no cumplen con los estándares de excelencia (financiados mediante subsidios); Modificar los requisitos del Registro Calificado para los programas de pedagogía ; Revisar y actualizar los estándares de alta calidad (AAC) para todos los programas de licenciatura; Reglamentar y certificar los programas de pedagogía que deben cursar los profesionales no licenciados, con miras a que, en el mediano plazo, todos los programas de nivelación se conviertan en maestrías que sigan parámetros de alta calidad. (2014, p. 31)

A las cuatro propuestas de transformación de los programas pedagógicos, se articulan un quinto eje, que propone sostener mediante subsidios a estudiantes;

Asimismo, dos propuestas en este eje pretenden incidir en la reducción de las tasas de deserción. Por un lado, se plantea la creación de subsidios de sostenimiento para estudiantes sobresalientes de escasos recursos que actualmente están matriculados en programas de licenciatura con AAC. Por el otro, se sugiere aprovechar los concursos para financiar el mejoramiento y creación de nuevos programas de formación de docentes para que se reduzca la duración de los programas de cinco a cuatro años. (2104, p.31)

El documento en este aparte claramente propone una reforma, diseñando un plan de intervención que crea, modifica, revisa, actualiza y reglamenta los mecanismos operativos de las Universidades Pedagógicas o de las licenciaturas existentes en el país, como se describe a continuación:

Crear un plan nacional de becas condonables, (licenciaturas y maestrías) complementadas con subsidios de manutención; publicitar las garantías que

ofrece la carrera docente; crear sesiones de reclutamiento en colegios para promocionar los beneficios de la profesión docente; volver más rigurosos los requisitos de entrada de futuros docentes al magisterio, para que en un lapso de diez años se asegure que ingresen sólo los mejor formados (con mínimo cuatro años de formación universitaria) y quienes demuestren la mejor vocación y carácter para ejercer la docencia; Establecer estrategias para reducir la provisionalidad docente. (2104, p.31)

El documento afirma que los estudiantes que actualmente escogen la carrera docente no son los más idóneos, por lo cual debe ser política del Estado publicitar, escoger, reclutar y endurecer las exigencias para quienes deseen ser maestros en las instituciones escolares. Para llevar a cabo esta idea el equipo propone “evaluar a los docentes teniendo en cuenta los siguientes aspectos; Elaboración de rúbricas con criterios (más) detallados; Evaluación del superior jerárquico; Autoevaluación; Evaluación de pares; Evaluación de estudiantes; Observación de aula; Supervisión de asistencia y puntualidad de los docentes”. (2014, p.32)

Esta propuesta de “control” a la “calidad docente”, contempla premios para los maestros de mejor desempeño, relacionados con la formación en servicio, remuneración y reconocimiento;

- a) Formación en servicio: este eje llamado de intervención, contempla los siguientes aspectos; acompañamiento a los docentes novatos durante los dos primeros años. (mentoría); Identificar las necesidades de formación de los maestros para capacitarlos en sus falencias; Censo diagnóstico de los programas actuales de formación en servicio (curso de fortalecimiento) Curso de becas condonables para maestrías y doctorados para docentes sobresalientes en la evaluación docente. b) Remuneración y reconocimiento: equiparar los salarios de los maestros con los de otras profesiones de “prestigiosas” mediante: aumento en la remuneración promedio para los docentes del nuevo

estatuto; bonificaciones monetarias y en especie (mentoría, actividades de evaluación, zonas de difícil acceso); premiar a los rectores de instituciones educativas excepcionales; plan de retiro voluntario para los docentes regidos por el antiguo estatuto. (2014, p.32)

Los anteriores ítems hacen referencia a la operatividad de la propuesta, pero consideramos importante adentrarnos en la investigación y el ejercicio metodológico que les permitió llegar a las conclusiones que esbozan al inicio del documento.

La investigación sostiene un punto de vista diferente al reporte Coleman (1966), el cual planteaba que “las características sociodemográficas de los estudiantes...eran determinantes mucho más importantes del desempeño estudiantil” (Fundación Compartir, 2014, p.50). Más allá de las diferencias en la composición socioeconómica de los estudiantes, sí existen importantes diferencias entre colegios en su capacidad para mejorar el aprendizaje, para lo cual cita las investigaciones realizadas por la OCDE en 2005 y 2010 por los investigadores Rivkin, Hanushek y Kain respectivamente, (quienes eliminaron las variables socioeconómicas de sus investigaciones) aspecto que les permite llevar a cabo la investigación cuyo objetivo principal “es corroborar la gran variabilidad en desempeño académico que existe entre colegios, una vez se eliminan las diferencias en la composición socioeconómica de sus estudiantes” (p.50).

El equipo de economistas desarrolló un modelo estadístico, a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas PISA en el año 2009 este programa recolectó 470.000 pruebas de 65 países y territorios, este insumo les permitió a los investigadores de “Tras la excelencia docente” inferir “que una vez se eliminan las diferencias socioeconómicas, existe gran variabilidad entre colegios...en el aprendizaje observado de sus estudiantes”. (Fundación Compartir, 2014, p.50)

Continuando con la argumentación y justificación, los investigadores esbozan las dificultades para llevar a cabo la investigación dejando de lado insumos como “calidad de la infraestructura, dotación, los contenidos curriculares y el tamaño de las clases” (p.50) pero para este tipo de investigación “es inusual tener información sobre todos los insumos educativos presentes y pasados que afectan el aprendizaje” (50). Sin embargo, afirman que existen numerosos estudios que involucraron en las investigaciones diferentes insumos educativos para el aprendizaje, mediante la utilización del modelo de “regresión multivariada:

Un conjunto importante de estudios emplean modelos de regresión multivariada para estimar el impacto de un insumo manteniendo constantes otros atributos observables. Este enfoque caracteriza los estudios realizados hasta más o menos la década de los noventa. Un cuidadoso meta-análisis de estos estudios, en el cual se analizan de manera comparativa la contribución de diferentes insumos educativos, concluye que priorizar la inversión de recursos en seleccionar y retener maestros más educados y con mayor experiencia es más costo-efectivo para mejorar el aprendizaje que destinar, por ejemplo, esos mismos recursos en reducir el tamaño de las clases. (Fundación Compartir, 2014, p.51)

Para realizar la investigación a partir de los resultados en las pruebas PISA, los investigadores dividieron el campo de investigación en colegios de excepcional y pobre desempeño a partir de la definición de Vegas y Petrow, quienes afirman que “entendemos el aprendizaje...como el producto de un proceso productivo en el cual intervienen...: la organización escolar...recursos en el hogar, motivación, habilidad...calidad docente, currículo e insumos del contexto educativo” (p.53). En palabras de los autores veamos la definición para cada una de las categorías, (excepcional y pobre desempeño);

Definimos un colegio de excepcional desempeño como aquel que, independientemente de la composición socioeconómica de sus estudiantes,

obtiene (en promedio) puntajes en la prueba PISA dos desviaciones estándar por encima de la media para todos los colegios de la muestra, y (sic)...asimismo, un colegio de desempeño pobre es aquel que, una vez descontada su composición socioeconómica, obtiene puntajes que son en promedio dos desviaciones estándar por debajo de la media para todos los colegios de la muestra. (Fundación Compartir, 2014, p. 53)

El equipo de investigación de “tras la excelencia docente” concluye con respecto al método que;

El principal resultado de este análisis es que, una vez descontadas las diferencias entre colegios en su composición socioeconómica, la diferencia fundamental entre los colegios de excepcional y pobre desempeño es la calidad del cuerpo docente. No hay diferencias, por el contrario, en áreas como la evaluación (específicamente el uso de pruebas estandarizadas), la autonomía escolar o las prácticas de manejo escolar. Estos resultados, sumados a la revisión de la literatura sobre la contribución de distintos insumos educativos al logro estudiantil, motivan el énfasis que a lo largo de este estudio se le da a la excelencia docente como eje de la calidad educativa. (Fundación Compartir, 2014, p. 53)

En conclusión; la investigación para determinar la calidad docente, “Tras la excelencia docente” ¿Cómo mejorar la educación para todos los colombianos? determinó que:

...respecto a lo que ocurre en los colegios de pobre desempeño, en los colegios de excepcional desempeño las percepciones de los estudiantes sobre la calidad docente son superiores en múltiples dimensiones que inciden en el aprendizaje... una vez descontadas las diferencias en la composición socioeconómica de los colegios y si la escuela es urbana/rural o pública/privada, los estudiantes de los colegios de excepcional desempeño

manifiestan que se llevan bien con sus maestros en mayor proporción (12 puntos porcentuales) que los estudiantes de colegios de pobre desempeño.(Fundación Compartir, 2014, p.60)

Este documento ha sido fuente de consulta para implementar la política del gobierno Santos, las recomendaciones y sugerencias que los investigadores propusieron han servido como guía para la evaluación docente que se está aplicando en los últimos años.

En la medida en que los economistas ven más cuidadosamente la teoría del capital humano surgen críticas sustanciales, como el de usar el promedio de escolarización como variable clave para indicar la inversión individual en capital humano, o el hecho de que muchos individuos no la conciben como un bien de inversión, o que en algunas empresas está siendo más importante la formación en el trabajo y que los años de estudio a menudo son irrelevantes como indicadores del nivel de cualificación. (Alonzo, 1996, p. 16)

El documento elaborado por los investigadores de la fundación compartir se sustenta en la teoría del capital humano, teniendo como eje central la calidad y las competencias; su incidencia en las políticas públicas especialmente en la evaluación docente y el impulso de una educación para el consumo se evidencia en las políticas públicas; propone una educación para el trabajo, el consumo y el mercado, mediante un acuerdo tácito (consenso) las escuelas direccionan sus proyectos educativos institucionales hacia un modelo empresarial que podríamos denominar “emprenderismo socioemocional” .

El equipo investigador de “Tras la excelencia docente” toma posición desde la teoría del capital humano, dispone la modificación de las condiciones de la carrera docente y propone una escuela estructura en los principios de la empresa privada con la participación del Estado.

4.7 Síntesis

Las diferentes posiciones y enfoques de los autores tratados en este capítulo nos aportan elementos para interpretar e interpelar la escuela desde su génesis hasta la contemporaneidad (presente), al mismo tiempo que rememoran a Comenio y Rousseau, develan un origen de la pedagogía fuera de las aulas. Mientras unos recuerdan con nostalgia la escuela de la modernidad, otros centran esta institución, como el lugar (espacio-temporal) en donde deben darse las luchas contra y con el sistema. Otros desde una perspectiva moral recomiendan que los pedagogos (maestros) aborden el problema de la familia, traspasando los muros escolares, pues en la recomposición de esta otra institución está el futuro de la escuela.

Por otra parte, el debate se centra en la nueva escuela, la de la globalización transportada sobre los hombros del neoliberalismo, visto éste no solo como un asunto de la economía sino como un nuevo sentido común que modifica al ser y a las instituciones, generando una nueva institucionalidad y con ella una nuevo lenguaje, el de los logros, los desempeños, los estándares, los aprendizajes básicos, la excelencia docente las competencias enmarcadas en la retórica de la calidad.

Pero, ni las lecturas nostálgicas ni las pedagogías críticas han podido detener la andanada de reformas consensuadas desde el poder hegemónico y las elites empresariales, que apuestan por una institución que responda a los intereses del capital económico, en detrimento del capital cultural, social y simbólico, que podría aportar a la institución desde la perspectiva de la adquisición de nuevos códigos que vayan más allá del sentido común.

De ahí que una de las razones por las que se produce (y se reconoce) socialmente la “necesidad” de la escuela, es por legitimar la lengua codificada, escrita, por oposición a la lengua hablada, popular. Y los profesores son los agentes de esa imposición, cuando evalúan la producción lingüística de los estudiantes y cuando autorizan (vía los títulos) el acceso a puestos y posiciones sociales. (Bustamante, 2003, p. 33-44)

El ejercicio del poder académico (universitario) se evidencia en los textos analizados, se imponen categorías de análisis sobre la escuela que no trascienden en su totalidad las paredes de los claustros, las investigaciones no llegan a la escuela de la localidad, del barrio, de la vereda; los debates sobre la escuela, las diferencias y los consensos no se dan en el seno de ésta, sino que llegan mediante nuevos currículos desarticulados y fragmentados.

El dispositivo educativo, más allá de la anécdota de la época, está edificado en relación con el saber. A esa escala, no interesa precisar de qué tipo de relación se trata, o si ese saber es justo o no, si está o no “actualizado”... independientemente de esas variables —que suelen dar lugar a la queja—, la idea es que el dispositivo gira alrededor del saber. Por eso, pese a que cada vez más se tiende a no enseñar nada en la escuela, las asignaturas —al menos hasta ahora— continúan llamándose matemáticas, ciencias sociales, historia, física, química, filosofía, etc., nombres de disciplinas que producen saber. Digo que “se tiende a no enseñar nada”, porque ahora existe una serie de discursos y de “proyectos transversales” que mueven hacia otro tipo de actividades y convocan otro tipo de discursos en la escuela: inclusión, amor, diversión, valores, autoestima, sexualidad responsable, respeto por la naturaleza, etc. Esto pone contentos a muchos: por un lado, porque la distribución de este tipo de actividades no es homogénea, pues se presenta principalmente en la escuela pública de bajos recursos, y, por otro, porque cierto discurso actual se encuentra allí a sus anchas: a la luz —o a la sombra— de las tales “competencias” se va haciendo cierto —¡quién lo creyera!— el viejo discurso maniqueísta según el cual de la escuela unos salen a gobernar y otros a ser gobernados y a abrir zanjas; las competencias —Ojalá “ciudadanas”— para los que tienen poco capital simbólico y cultural, y los conocimientos para los que sí valoran esos capitales. (Bustamante, 2012, p. 87-88)

Esta manera de acceder al conocimiento y a las nuevas propuestas se evidencia en el campo de la escuela. La jerarquía social y cultural que desciende de manera vertical sobre el maestro, lo aleja con frecuencia del campo intelectual inscripto en la academia. Las dinámicas sociales de quienes interpretan la escuela difieren en alto grado de aquellos que la transitan en su cotidianidad.

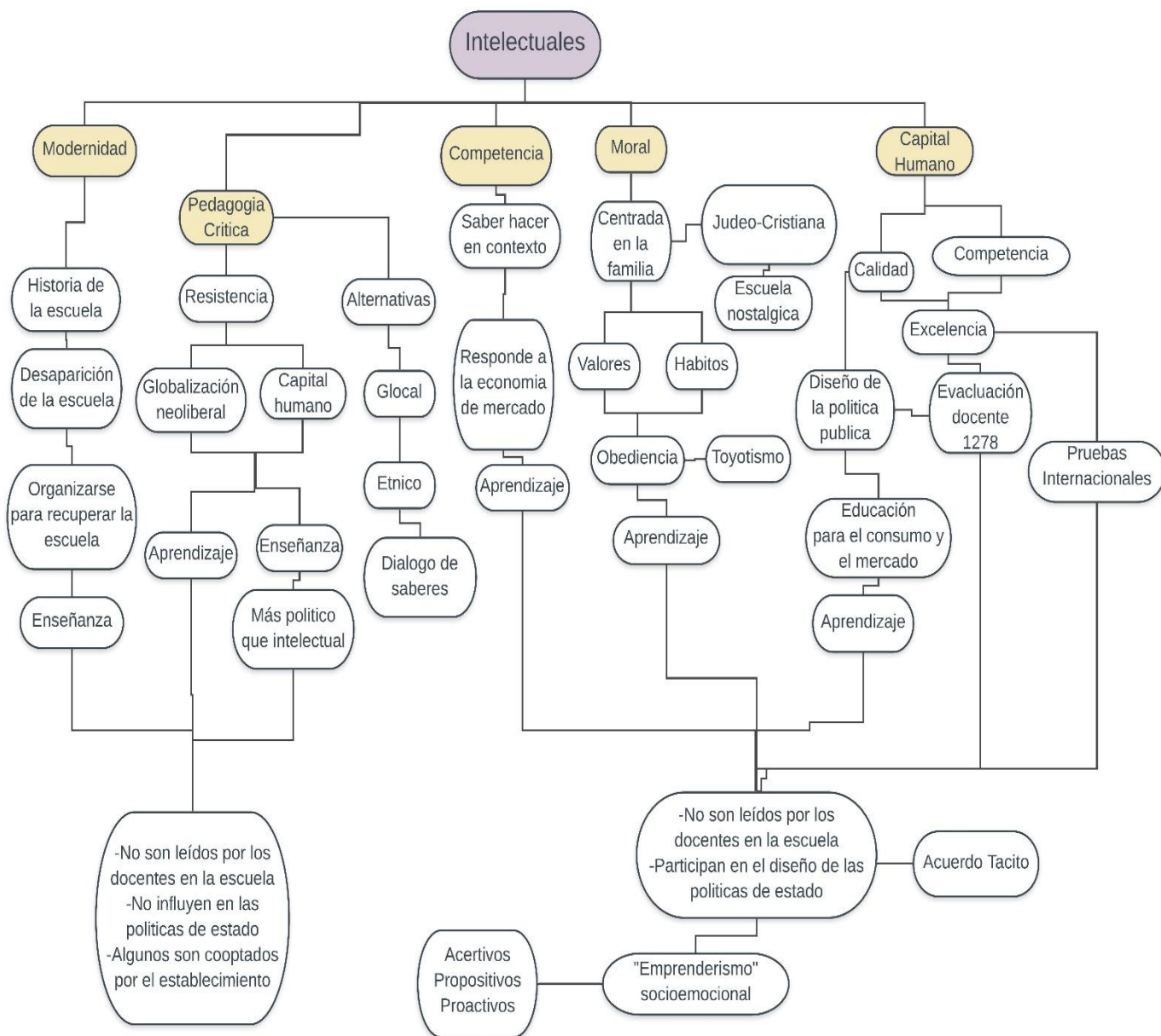
La escuela hoy parece responder a un consenso aparentemente invisible en el espacio-tiempo, consenso que se evidencia en las políticas educativas que apuntan a convertir la escuela pública en un gigantesco servicio de aprendizaje (SENA) que atraviese todo el territorio nacional, dejando de lado la enseñanza que gira alrededor del saber.

Los siguientes instrumentos (cuadro 1, mapa 2) sintetizan las PDTP de los intelectuales referenciados en la presente investigación.

Intelectual	Posición	Disposición	Toma de posición 179
Julián de Zubiría	Competencia: Sociolingüística	Parte del desarrollo humano, teniendo en cuenta el contexto, que encierra aspectos socioculturales, institucionales y personales haciendo énfasis en lo holístico interrelacional.	“Todo proceso humano es social, contextual, e histórico ... los procesos cognitivos, valorativos y prácticos deben entenderse demarcados por los procesos históricos y culturales en los que viven los sujetos”
Armando Zambrano	Moral: Teoría del reconocimiento	La escuela tiene una gran responsabilidad en la constitución del sujeto social, como única posibilidad para “ser alguien en la vida”	“Debe mantenerse la escuela como fuente de acumulación de capital cultural, “como la unidad mínima de toda arquitectura educativa”.
Marco Raúl Mejía	Pedagogía crítica	Cuestiona al capitalismo, como si fuera la única posible y la única visible en el espacio-tiempo del presente, “...una manera de enunciarla en singular que denota una forma de control que nos hace creer que esa globalización capitalista y neoliberal es la única posible” instaurando una forma de poder global unipolar.	Considera una escuela más justa, aquella que involucre el contexto local y con ello la cultura propia latinoamericana, como “cuarto paradigma” fundamentado en la educación popular, en donde la educación emerge como un hecho de recontextualización ético, con la pretensión de transformar las condiciones de los “excluidos y segregados” desde una perspectiva polito-pedagógica.

Alejandro Álvarez	Modernidad: Teoría del reconocimiento	Enuncia que la razón de ser de la escuela en un primer momento, era enseñar a leer y escribir a los campesinos y artesanos, con el propósito de extender la gramática de la lengua, “el arte de hablar bien y la ortografía”	“Volver a la escuela. Este movimiento, no declarado aun como tal, es el que, creo, me ha llevado a dirigir el Instituto Pedagógico Nacional (el colegio de la Universidad Pedagógica)”.
Carlos Noguera	Modernidad: Genealogía y arqueología del saber desde una perspectiva foucoulitiana.	Se ocupa en sus investigaciones de la educación, en especial aquella de carácter universal propuesta por Comenio.	“Es un proyecto para construir humanidad...proyecto formulado como una utopía...Utopía que está terminada, es el fin de la escuela de la educación de carácter universal. Fin de la modernidad”
Guillermo Perry y otros	Capital humano: Economía	Desde la econometría proponen un nuevo docente que responda a las necesidades del mercado.	“La educación — conjuntamente con las ventajas geográficas, la riqueza natural y la madurez institucional— es uno de los factores más importantes para el progreso económico regional y nacional...la cantidad de la educación...incide en la productividad y el crecimiento económico de una nación”.

Cuadro 2. Fuente elaboración propia: Posiciones disposiciones y toma de posición



Mapa 2; Fuente: Elaboración propia: Posiciones, disposiciones y toma de posición de los intelectuales.

CAPÍTULO QUINTO

5. LOS MAESTROS DE ESCUELA, POSICIÓN DISPOSICIÓN Y TOMA DE POSICIÓN

“El papel del sistema escolar es desde este punto de vista capital, los profesores son un filtro o una pantalla entre lo que los investigadores buscan decir y lo que los estudiantes reciben...”

Pierre Bourdieu

En los capítulos anteriores nos aproximamos a la escuela colombiana desde el Estado y la mirada de algunos intelectuales, con el propósito de evidenciar las bases que soportan la estructura de dicha institución. La escuela regida por la normatividad y las interpretaciones que de estas hacen los gobernantes, sujetos a consensos globales y locales, y, los intelectuales que interpretan los enunciados, acontecimientos y contingencias que atraviesan el espacio tiempo de dicha entidad, nos aportan elementos para comprender e interpretar la institución. Pero, para consolidar la idea de investigación desde el enfoque relacional propuesto en la metodología, hace falta un agente que materialice a través de su voz y subjetividad dicha entidad.

Una vez recorrida la etapa inicial, la escuela inmersa en un estado y las interpretaciones que de ella hacen los intelectuales, es necesario traer al escenario un tercer agente que consolide la idea que tenemos de la institución en este presente. Aquel que juega el papel de materializar, a través de su voz, el discurso del Estado y el discurso de las disciplinas, con sus características particulares. Corporizar la escuela, hacer que pase del texto a la acción, del texto al contexto, del contexto a otro texto, es el rol del maestro (a). Con el discurso incorporado en las facultades, complemento del capital cultural incorporado en la familia y la escuela, se configuró su habitus que habla a través de su palabra y su ser. ¿Cómo

develar las particularidades de este habitus? Y ¿cómo a través de este habitus inseparable del capital cultural, este agente significa y resignifica la escuela? Son las preguntas que trataremos de resolver mediante una serie de interpelaciones directas (entrevistas semi-estructuradas), apoyadas en la teoría del espacio social.

Ahora bien, el enfoque relacional rompe la dicotomía objeto-sujeto y nos permite conversar con la subjetividad de un agente instalado en el campo de la escuela, y la teoría del espacio social propuesta por Pierre Bourdieu, nos permite leer el espacio-tiempo en el que devienen las relaciones de los agentes que habitan esta institución desde la perspectiva de la clase social.

El concepto clase social propuesto por Bourdieu no hace referencia a una clase organizada y movilizadora, sino teórica, que privilegia las relaciones (teoría del espacio social) por encima de la substancia (teoría marxista);

La construcción de una teoría del espacio social presupone una serie de rupturas con la teoría marxista. Primero, ruptura con la tendencia a privilegiar las substancias — aquí los grupos reales cuyo número, límites, miembros, etc. se pretende definir— en detrimento de las relaciones y con la ilusión intelectualista que lleva a considerar la clase teórica construida... como grupo efectivamente movilizadora. Segundo, ruptura con el economicismo que conduce a reducir el campo social, espacio multidimensional, al campo económico (únicamente, a las relaciones de producción económica, constituidas de ese modo en coordenadas de la posición social). Finalmente, ruptura con el objetivismo que va de la mano con el intelectualismo, y que conduce a ignorar las luchas simbólicas que tienen lugar en los diferentes campos, y en donde se ponen en juego nada menos que la representación del mundo social y, en particular, la jerarquía en el seno de cada campo y entre los diferentes campos. (Bourdieu, 1984, p.27)

La representación del mundo como un espacio de relaciones, fuerzas y capitales determina la posición y disposición de los agentes en la estructura social y por ende en el campo de acción en donde el agente desarrolle su espacio vital.

Tomar en serio la noción de estructura social es suponer que cada clase social, por ocupar una posición en una estructura social históricamente definida y por estar afectada por las relaciones que la unen con las demás partes constitutivas de la estructura, tiene propiedades de posición relativamente independientes de propiedades intrínsecas tales como cierto tipo de práctica profesional o de condiciones materiales de existencia. (Bourdieu, 2002, p.121)

La condición de clase y la posición de clase son dos categorías que evidencian las relaciones de fuerza y sentido, en el campo escolar, en donde el capital cultural refleja el origen social y favorece la construcción social de la realidad. Tomando como referente teórico la estructura social y la posición que cada agente ocupa dentro de dicha estructura, nos aproximaremos a los agentes docentes desde su trayectoria y experiencia de vida en el campo de la escuela.

Luego de comprobar que el poder pura y simplemente económico y sobre todo "la fuerza desnuda del dinero" no constituyen necesariamente un fundamento reconocido del prestigio social, Max Weber distingue a la clase social como un grupo de individuos que, compartiendo la misma "situación de clase", es decir, la misma "situación de mercado", tienen las mismas oportunidades típicas en el mercado de los bienes y del trabajo, condiciones de existencia y experiencias personales...por cierta posición en la jerarquía del honor y del prestigio (Bourdieu, 2002, p.131)

Los párrafos anteriores nos sirven como apoyo para iniciar el recorrido en compañía de las palabras de los maestros y las maestras de la escuela, unos enunciarán su experiencia en la escuela pública y los otros serán la voz del día a día en la escuela

privada. Veamos pues sus posiciones, disposiciones y tomas de posición en tanto agentes que materializan el quehacer de la institución.

5.1 Representación del mundo social

El espacio social presenta gran diversidad de aristas o dimensiones aquí pretendemos abordar una de ellas, relacionada con el capital cultural inicial de los maestros y las maestras, su primera escuela, el nivel educativo de sus padres, el carácter privado o público de las instituciones en las que cursó sus estudios y un pequeño número de detalles que develan por qué la decisión de ser maestro o maestra. Estos elementos aportan luces sobre el campo de la escuela, sin pretender con esto generalizar, pues el campo de la escuela es tan amplio y diverso que sería un exabrupto concluir de manera tajante y resumir en el habitus de un agente, toda una institución:

Se puede así representar el mundo social bajo la forma de un espacio (con muchas dimensiones) construido bajo la base de principios de diferenciación o de distribución constituidas por el conjunto de las propiedades activas dentro del universo social considerado, es decir, capaces de conferir a su detentador la fuerza, el poder en ese universo. Los agentes y los grupos de agentes son definidos de este modo por sus posiciones relativas en ese espacio. (Bourdieu, 1984, p. 28)

El universo social de la escuela, vista desde la perspectiva de la “metáfora espacial” de campo, reúne un sin número de agentes que ocupan en ella un lugar o posición que los define de acuerdo con el rol que jueguen en dicho espacio-tiempo. Los maestros y las maestras, agentes visibles que convierten la metáfora en realidad, juegan un papel hasta ahora fundamental, pues contribuyen en la suma de capital cultural, social y simbólico de los iniciados (estudiantes). Los maestros y las maestras como diría Virno, “convierten el verbo en carne” y Ricoeur “el texto en acción” pero, ¿quiénes son estos seres que escogieron este camino? ¿Cuál es su

origen social? ¿En dónde recibieron las primeras letras? ¿Cuál es su habitus y capital cultural y en qué medida este define su posición frente a la escuela?

Las siguientes páginas son el producto de un diálogo, no solo a través de una entrevista preparada y dirigida a unos maestros seleccionados al azar, sino, la síntesis de una conversación permanente de quien escribe como testigo directo del quehacer en el campus de las instituciones escolares. No es exclusivo del consenso y de los acuerdos, quizá es la diferencia la que nos acerca, la de un maestro no licenciado, con aquellos iniciados y preparados en la mayoría de los casos para formar niños y niñas.

...la relación entre las posiciones sociales (concepto relacional), las disposiciones (o los habitus) y las toma de posición, las “elecciones” operadas en los dominios más diferente de la práctica...puede conducir a identificar de modo indudable propiedades estructuralmente diferentes o a distinguir equivocándose, propiedades estructuralmente idénticas...Más generalmente, el espacio de las posiciones sociales se retraduce en un espacio de tomas de posición por intermedio del espacio de las disposiciones (o de los habitus); o, en otros términos, al sistema de separaciones diferenciales que define las diferentes...propiedades de los agentes (o de las clases construidas de agentes). (Bourdieu, 2011, p. 28)

En este aparte es la oralidad la que nos interpela, es el texto vivo no escrito el que se evidencia, la memoria y el olvido como elementos constitutivos del habitus inseparable del capital cultural emergen en un diálogo que configura una dialéctica entre el que pregunta para escribir y el que habla para ser oído. Como afirma María Aguirre, “Recurriendo a la historia oral podemos penetrar, tal vez un poco más que si lo hiciéramos de otra manera, en la forma en que un actor social ha vivido determinados acontecimientos, o bien, ha participado en determinados procesos” (Aguirre, 1998, p. 16).

Los agentes entrevistados narran la escuela desde su experiencia, significando y resignificando la institución. Hacen memoria, viajan por su propio pasado, recuerdan el tiempo en que eran alumnos en la escuela primaria, en la secundaria y en la universidad.

En segunda instancia, la familia y la escolaridad de los padres emergen como ese espacio-tiempo en donde se tiene contacto con el capital cultural del otro, ese otro que aportará las primeras voces que forjan el habitus del oyente, como elemento constitutivo de la subjetividad, pero con diferencia a un simple sujeto atado encerrado en sí porque el habitus permite un diálogo con el afuera, con la realidad objetivada.

5.1.1 El hogar y la primera escuela (Capital cultural incorporado y capital cultural objetivado)

Las estrategias educativas, entre ellas el caso específico de las estrategias escolares de las familias o de los hijos escolarizados, son estrategias de inversión a muy largo plazo, no necesariamente percibidas como tales, y no se reducen, como cree la economía del "capital humano", sólo a su dimensión económica, o incluso monetaria...(Pierre Bourdieu)

Como se propuso en la metodología para abordar el diálogo con los agentes maestros, se acudió a entrevistas semi-estructuradas, que nos permiten a través de “preguntas planeadas, flexibles y ajustadas a los entrevistados, adaptarnos... al interlocutor para aclarar términos e identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Díaz, Hernández y otros, 2013, párr.9). Esta técnica de recolección de datos nos permitió acercarnos a diferentes agentes (maestros y maestras) de colegios públicos y privados de Bogotá. Los maestros y las maestras entrevistadas pertenecen a diferentes instituciones escolares y desarrollan su actividad docente en disciplinas como educación básica primaria, ciencias naturales, matemáticas, idiomas, ciencias sociales, artes y orientación.

Para acercarnos al habitus y el capital cultural inicial de los docentes entrevistados, nos permitimos evidenciar a través de citas los puntos comunes y aspectos que separan el pensamiento de unos y otros. Los maestros y las maestras entrevistadas pertenecen a ocho instituciones escolares, cinco de ellos laboran en colegios públicos y los otros cinco restantes en colegios privados, cada uno pertenece a una disciplina diferente, educación básica primaria, ciencias naturales, matemáticas, idiomas, ciencias sociales, artes y orientación.

Veamos los enunciados que emergen en el discurso de los maestros y maestras entrevistados, la constitución de su habitus en relación con la escuela y el nivel educativo de sus padres.

5.1.1.1 Capital cultural y las relaciones familiares (Capital cultural incorporado)

... la familia es, ciertamente, una ficción, un artefacto social, una ilusión en el sentido más vulgar del término, pero una "ilusión bien fundada" porque, producida y reproducida con la garantía del Estado, recibe de éste, en cada momento, los medios para existir y subsistir. (Pierre Bourdieu)

La familia como referente atraviesa permanentemente el discurso del entrevistado hay una evocación bucólica del papel del padre pero en especial el de la madre, no solo el agradecimiento por la reproducción biológica sino especialmente el de la inculcación de valores:

En efecto, la familia juega un rol determinante en el mantenimiento del orden social, en la reproducción, no sólo biológica, sino social, es decir, en la reproducción de la estructura del espacio y de las relaciones sociales. Es uno de los lugares por excelencia de acumulación del capital bajo sus diferentes especies y de su transmisión entre las generaciones: ella salvaguarda su unidad por y para la transmisión, a fin de poder transmitir, y porque ella es en

tanto que transmite. Ella es el "sujeto" principal de las estrategias de reproducción. (Pierre Bourdieu, 1994, párr.10)

La referencia al padre o a la madre de manera separada (dicotómica) diferencia el papel que cada uno juega en la constitución de la subjetividad, ya sea por su presencia física o por su ausencia (física o en el papel de mentor). Veamos como los progenitores son traídos al presente por sus hijos maestros:

...mamá... es odontóloga y mi papá... hizo algunos semestres de comercio pero no terminó la carrera. Sin embargo siempre ha sido un hombre muy ilustrado buen lector... los dos me inculcaron bastante el tema de (sic) la lectura desde muy niña, un poco...el amor por la historia, que es...tal vez lo que yo siempre he (sic) querido y lo que siempre me ha gustado ha sido un poco desde la línea de mi papá; desde muy niña me leía historias... me compraba libros de historia, me sentada en sus piernas y me leía textos de historia. Me contaba cuentos de otros países entonces a partir de allí desarrolle...el amor por esa disciplina... (Entrevista 1). Por la cercanía del hogar con la escuela, por la parte profesional de mi madre como educadora luego ella decidió crear una institución también educativa y en la casa...estamos relacionados junto con mis hermanos con los textos escolares... con... la planeación o la evaluación de trabajos de clases escolares porque era la labor de mi madre...y esa cercanía con el ámbito escolar creo que tuvo incidencia... (Entrevista 3) Mi madre es docente de básica primaria con énfasis en matemáticas, especialista en sistemas educativos y medio ambiente así mismo le permitieron enfocar y mostrar el ejemplo a sus hijas, que es lo que le impulsó a salir adelante y no quedarse con lo poco. Mi padre sí fue una de las personas que no supo aprovechar sus habilidades y las oportunidades que se le presentaron (sic) con mi mama, ya que le daba el estudio para que se capacitara, se quedó con su básica primaria y parte del bachillerato... (Entrevista 7)

Aquí se evidencia cómo la acumulación de capital cultural de la familia es transmitida a los futuros maestros, el acercamiento a los libros de historia y textos escolares genera un habitus que reproduce el contexto, no como una fiel copia sino con los matices propios de la época, que recoge la experiencia vivida de tal manera que la exterioridad se incorpora por familiarización. “Estaríamos entonces ante un habitus primario producto de las inculcaciones iniciales y “llamadas al orden” que recibimos en nuestra primera infancia y que son, por tanto, las más antiguas y las más perdurables”. (Nardacchione, 2017, p.2)

El habitus juega un papel mediador entre el capital cultural incorporado y el capital cultural objetivado. El primero hace referencia a la primera infancia la del hogar y el segundo al mundo externo, en especial aquel relacionado con la escuela, caso que se evidencia en los maestros cuyos padres tuvieron un nivel bajo de escolaridad;

Los dos alcanzaron a tener hasta octavo de bachillerato ahí fue donde se conocieron y hasta ahí llegó el marco educativo... (Entrevista 4). Mi mamá... como hasta tercero de primaria más o menos y mi papá...yo creo que terminó como hasta bachillerato no estoy segura... (Entrevista 5) Mi madre hasta tercero de primaria y mi padre noveno de bachillerato. (Entrevista 6). Mis padres no culminaron sus estudios, sin embargo, fueron personas muy dedicadas a sus oficios, mi madre como docente y mi padre como constructor a pesar de no tener un título lo ejercieron por muchos años de manera satisfactoria hasta recibir su pensión... (Entrevista 8). Mi madre cumplió con éxito sus estudios de bachillerato y mi padre no los terminó. (Entrevista 2).

El capital cultural de los padres, medido en grados de escolaridad, es bajo, aspecto que limita la movilidad social de los hijos, quienes logran superar este obstáculo con la intermediación de la escuela que interviene en la modificación del habitus (capital cultural objetivado). “La interiorización de la exterioridad se produce... por intermedio de dos tipos de procesos de socialización: los implícitos o por simple

familiarización, y los explícitos o metódicos producidos por el sistema escolar fundamentalmente, pero también por instituciones religiosas, políticas,... etc.” (Nardacchione, 2017, p. 2)

En términos más generales, la propensión a invertir en el sistema escolar depende del peso relativo del capital cultural en la estructura del patrimonio: a diferencia de los empleados o de los maestros de escuela que concentran sus inversiones en el mercado escolar, los jefes de familia, cuyo éxito social no depende en el mismo grado del éxito escolar, invierten menos "interés" y trabajo en sus estudios, y no obtienen el mismo rendimiento de su capital cultural. (Bourdieu, 2011, p. 41)

La mayoría de maestros entrevistados son hijos de obreros y trabajadores de clase popular con grado de escolaridad bajo y en menor medida hijos de docentes y profesionales. Para todos ellos la escuela representa un lugar social muy importante, el cual se convierte en una estrategia de inversión a largo plazo.

5.1.1.2 La escuela (Capital cultural objetivado)

Al entrevistar a los maestros (as) sobre la primera escuela a la que ellos asistieron enfatizan sobre la importancia de los valores y el rigor de la disciplina, veamos algunas respuestas;

...desde mi niñez estudié en un colegio católico de monjas... eso (sic) te genera cierta visión...del mundo, distinta en cada... manera,...en el marco de la religión católica... yo siento... que adquirí muchos valores, valores que...como docente los sigo aplicando...los valores fuertes que (sic) enseñaron las monjas. (Entrevista 1).

Estudié en un Colegio militar...en donde se mantenía...un régimen de formación académico y disciplinario con unos niveles que (sic) consideraría...más estrictos que en la escuela pública... (Entrevista 3)

Estudié en una Institución Privada, con esfuerzo pero Dios me dio la fortuna más grande, “mi madre”. (Entrevista 7)

Durante mi niñez la enseñanza fue más estricta a diferencia de la actual, se estudiaba, memorizaba y existía mayor respeto para los docentes. Había mayor exigencia a nivel académico y disciplinario. Estudié en una escuela pública llamada Rafael Núñez en Suba... (Entrevista 8)

Hombres y mujeres entrevistados coinciden en la importancia de los valores (morales), naturalizados a través del discurso de la escuela, especialmente aquellos muy cercanos al judeo-cristianismo (respeto, tolerancia, lealtad, honestidad, etc.). La escuela es vista por la mayoría de docentes como el segundo espacio moralizador e inculcador de valores después de la familia. En segundo lugar, se enuncia de manera reiterada el problema de la disciplina (conducta), el recuerdo es una queja relacionada con la situación actual por la falta de rigor, compromiso, orden, normas y el respeto por la jerarquía y el conducto regular.

Y, de hecho, no es seductor ni fácil proceder a una estimación completa de los costos del sistema actual. Sin duda, el modelo puro de un sistema que subordinara la elección de sus herramientas pedagógicas a un único fin, a saber, la formación de especialistas (se trataría de especialistas de lo general), nunca pasa de ser una utopía: encargado de producir valores por referencia a valores que no son otros que los de la sociedad para los cuales los ha producido, un sistema de educación real está siempre investido de funciones múltiples e inconmensurables, de manera que no puede otorgarse preponderancia a tal o cual sin comprometer los valores últimos que una sociedad, o mejor dicho, los grupos que la componen, incorporan en su representación de la cultura. (Bourdieu, 2009, p. 98)

Cuando se está en crisis, los recuerdos dan fortaleza, como refugio para enfrentar la realidad y los cambios, para los cuales casi nunca estamos preparados “todo tiempo pasado fue mejor” es la frase maniquea que enfrenta lo bueno y lo malo, antes que en la estructura y el habitus, las dificultades son resueltas con cuestionamientos de tipo moral (valores y disciplina).

Como el dominio de la lengua legitima puede adquirirse por la familiarización, es decir, a través de una exposición más o menos prolongada de la lengua legitima, o por la inculcación expresa de reglas explícitas, los grandes tipos de modos de expresión corresponden a modos de adquisición, es decir, a diferentes formas de combinación entre los dos principales factores de producción de la competencia legitima, la familia y el sistema escolar. (Bourdieu, 1985, p.36)

La familia y las relaciones que en su seno se dan, las primeras voces, los primeros sabores, los primeros rostros, la primera educación, son el primer elemento constitutivo de la subjetividad. El habitus inseparable del capital cultural comienza a forjarse en estos primeros pasos, tomando elementos maternos y paternos ya establecidos. En esas primeras relaciones ya heredamos e imitamos a los otros, hay un habitus que se exterioriza para hablar con el recién llegado, un capital cultural transformado en palabras, un capital social en relaciones y un capital simbólico que interrelaciona lo legítimo del espacio particular con la legitimidad ostentada por el poder dominante.

5.1.2 De alumno a docente (capital simbólico)

“...estudiar no es crear sino crearse, no es crear una cultura, menos aún crear una nueva cultura, es crearse en el mejor de los casos como creador de cultura o, en la mayoría de los casos, como usuario o transmisor experto de una cultura creada por otros, es decir, como docente o como especialista. Más

generalmente, estudiar no es producir, sino producirse como alguien capaz de producir". Pierre Bourdieu

El estudiante está inmerso en una paradoja, se educa para dejar de serlo, "Pues ese "hacer" ficticio, la educación, prepara con ese ejercicio a los estudiantes para hacer, haciendo lo que hay que hacer para hacerse" (Bourdieu, 2009, p. 84), Este ejercicio provisional, una vez finalizado lleva al estudiante a asumir su rol profesional; "Dicho de otro modo, el estudiante no tiene ni podría tener otra tarea que trabajar por su propia desaparición en tanto que estudiante" (p.84) Y en el caso que nos ocupa el estudiante se prepara para hacerse maestro, es decir que trabaja en doble sentido: desaparecer como estudiante y reaparecer en la escuela como profesor. Veamos la experiencia narrada por los maestros y las maestras en la Universidad.

Yo siento que las monjas me formaron mucho como mujer, después obviamente uno va adquiriendo otras visiones entré a una universidad pública, a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas a estudiar...licenciatura en ciencias sociales. Obviamente, la visión cambió totalmente...el colegio privado y además religioso tenía unas dinámicas muy distintas y entrar a la universidad pública... una cultura con muchas cosas diferentes (sic)...es un poco también entrar a cuestionar hasta cierto punto a la iglesia, sentarme a analizar incluso la historia de la iglesia, también entrar en desacuerdo con algunos conceptos o con algunas tradiciones y digamos que para mí fue interesante tener esa experiencia,... yo lo considero como un aprendizaje. (Entrevista 1)

Emerge la voz de la mujer reafirmada, que inicia por el camino de una "profesión femenina", de la escuela privada religiosa a la escuela pública laica; el debate y el extrañamiento aparecen, matizados por el "yo lo considero como un aprendizaje", experiencia que rompe el cordón umbilical con la escuela primaria y secundaria.

...yo tenía la ilusión como muchos jóvenes seguramente al egresar de la educación media de (sic) ingresar a la a la universidad pública... a la Universidad Nacional y en mi caso me incliné por la psicología, pero también se contempló la opción de la licenciatura en psicología y pedagogía en la universidad pedagógica al obtener el ingreso en esta última y no en la Universidad Nacional, comencé a cursar los estudios de...licenciatura de psicología y pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional... el sueño de la universidad pública...había una seducción un interés por ingresar a la universidad pública...debido a que los últimos años de formación...en la educación media vocacional hicieron que pensara como opción la educación pública, como una perspectiva...la opción social y política de acceder a...la educación...El dilema frente a poder obtener un cupo que era bastante difícil por la cantidad de aspirantes. (Entrevista 3)

El paso definitivo de la escuela a la Universidad es una “ilusión” pues la dificultad en Colombia de ingresar a la educación superior a una institución reconocida (legitimada) es toda una odisea. Sin embargo, la “Universidad pública” es un espacio significativo para la sociedad. Valor que se refleja cuando el docente narra su historia y ejerce su labor:

Cuando llegamos de Neiva la verdad fue como una carrera, empezar a buscar colegio acá en Bogotá, yo quería estudiar en el colegio Francisco José de Caldas porque me imaginé un colegio inmenso, pero las cosas cambiaron... Nosotros llegamos a vivir en el barrio Bonanza en la 80 con Boyacá...mis papas me ubicaron en un colegio privado ahí mismo en Bonanza en el colegio Rosmari era bilingüe...hice hasta sexto (11)... por el promedio me becaron entonces por eso al final no me sacaron del colegio. Mis padres... en ese tiempo tanto...papá como mamá eran vigilantes... entonces la beca era un apoyo económico...nunca me retiraron ni me movieron para otro colegio, hice todo el bachillerato en ese colegio. Ese colegio me marcó el futuro... me di cuenta que salí con muy malas bases... aunque es uno como estudiante el que se forma pero realmente... el entorno

tiene que ver mucho...los maestros... los compañeros; el nivel académico era muy bajo muy bajo. Con respecto a la universidad....para mí fue muy curioso; lo único que me acuerdo es que no quería ser profesor, porque me di cuenta que... ese colegio “magullaba” mucho al docente tanto las directivas como nosotros los estudiantes. Pero...entonces ... pasó... que estude ingeniería de sistemas, diseño gráfico... artes plástica y electrónica...en universidades privadas... como de garaje que llaman... entré a la pedagógica a estudiar Inglés, tuve problemas al retirarme de la universidad pedagógica y después curiosamente ingresé a la Universidad Distrital en el programa de artes, donde veía todas las áreas, música, plásticas, técnicas. En la universidad pública uno se da cuenta que hay unos niveles cognitivos muy fuertes por parte de los compañeros, notaba que su producción verbal y la argumentación también pues yo sentía en términos de capital cultural había un vacío una brecha y eso que habían compañeros de colegios públicos y de otros colegios. No quería ser maestro... quería ser artista, no era la ilusión del artista, sino la ilusión de haber tenido cercanía el hecho de asistir a los talleres, centros de formación yo me proyecte desde ahí ser un tallerista. (Entrevista 4)

El deambular constante por el territorio permite adquirir capital cultural “empírico”, pero la academia requiere cierta estabilidad, el maestro describe cómo intentó pasar por muchas “universidades” y carreras antes de decidirse...no quería ser maestro, repite varias veces.

Bueno... el bachillerato fue en un colegio femenino privado de Colsubsidio... en los Rosales, lo que más me (sic) marcó de esa educación... fue que tenía un profesor en sociales que nos permitía mucho discutir sobre las relaciones que se daban frente a la política, frente a la toma de decisiones eso me llamaba mucho la atención. También en el colegio al ser femenino nos enseñaban a tejer teníamos una clase de manualidades. Sin embargo, al final me decidí por estudiar inglés, pues siempre digamos que uno ve Inglés a través de primaria y en el bachillerato empezamos a hablar empezamos a tener

siempre clase de Inglés,... digamos que cuando decidí tomar mi carrera en licenciatura...en la Distrital es en básica con énfasis en Inglés y Lengua Castellana. Estudié en colegios privados pero como me llamaba la atención ser docente cursé la licenciatura en la Universidad distrital. Admiraba mucho mis maestros entonces esa admiración me llevó a formarme como maestra... en la Distrital encontré la oferta que me llamaba la atención. (Entrevista 5)

La admiración que profesa la entrevistada por los maestros y el papel de mujer emergen con fuerza nuevamente, como el deseo de ser maestra se convierte en una vocación, es la respuesta a la representación elaborada durante años, el capital cultural adquirido en el hogar se va fraguando lentamente en el espacio-tiempo por el cual circula el agente.

...la representación que los agentes se forjan de su posición en el espacio social es producto de un sistema de esquemas de percepción y de apreciación (habitus), a su vez producto incorporado de una condición definida por una posición determinada en las distribuciones de las propiedades materiales y del capital simbólico, y que toma en cuenta no solamente las representaciones que los demás acuñan a propósito de esta posición y cuya sumatoria define el capital, sino también la posición en las distribuciones retraducidas simbólicamente en estilo de vida. (Bourdieu, 2011, p. 205)

De alumno a docente, el capital simbólico toma cuerpo (representación social), el maestro no es un ser ajeno al capital cultural, social y simbólico que representa la sociedad en la cual se instala, su habitus se ha modificado, la escuela ha permeado sus cimientos ahora es maestro.

5.1.3 Los docentes y la escuela

“El sistema escolar en las sociedades modernas es uno de los lugares donde se fabrican personas, donde se crean las formas

de pensar, las formas de actuar, en relación directa con la familia”. Pierre Bourdieu

Cuando el maestro deja de ser alumno para entrar nuevamente en la escuela como mentor y poseedor del saber, parece despojarse del pasado y revestirse con un halo que le permite marcar distancia con el antes y el ahora. El pasado relativamente reciente parece distante y el presente eterno, solo interpelado por las voces de los alumnos, cuyo lenguaje ya no parece familiar ni conocido.

El capital cultural incorporado da paso al capital cultural objetivado, el maestro parece ser otro y a través de sus palabras añora ese lugar, en donde la disciplina y el saber aparentemente eran los pilares que constituían y hacían sagrado el espacio-tiempo en el que se levantaban las paredes y el espíritu de la institución... “todo tiempo pasado fue mejor” retumba en la queja y en el recuerdo de los interpelados.

Al preguntar a los docentes por la institución en la que ellos están inmersos parece desaparecer la estructura, la historia, el quehacer que marca y demarca una época, solo se atisba el presente como el espacio tiempo en donde emergen las malas maneras y la mala crianza de los educandos, los cuales deben ser domeñados por el poder legítimo, instituido e institucionalizado.

Algunos maestros escudriñan en los intersticios de la institución y consideran que la escuela responde al poder, y ven en ella el lugar para instaurar la ideología, es decir es un lugar de entrenamiento para el mercado y el consumo. Otros muy pocos, esperan que la escuela sea un lugar en donde el saber y la razón constituyan un nuevo ser con nuevo habitus que constituya una nueva subjetividad.

Un aspecto generalizado hoy en los discursos sobre la escuela está relacionado con las relaciones sociales como afirman dos de las entrevistadas “la escuela es un lugar donde se pueden aprender diferentes conocimientos pero también es un lugar

donde se comparte con otras personas ya sean docentes, estudiantes y compañeros” (Entrevista 8) “es un sitio donde toca preocuparse más por lo convivencial que por lo académico (Entrevista 6) es decir que la constitución y construcción de las subjetividades que habitan este espacio están atravesadas por las relaciones convivenciales como afirma Piedad Ortega “el aula constituye un microsistema, un nicho afectivo, un espacio para el diálogo y las diferencias que genera un ambiente particular fruto de la relación entre los sujetos que intervienen en esta” (Ortega, 1998, p.130).

Otros maestros lamentan que la escuela haya perdido el rumbo que se había trazado en el pasado;

... todo ha cambiado,... creo que la escuela hoy ya no forma de memoria ni se busca en algunos casos orientarlos en el razonamiento lógico, ni probabilístico se requiere de más lectura, pero no en esos textos que sean impuestos sino que tenga un fundamento de conocimiento, no formar para que sean robots, sino encontrar y potenciar las habilidades y destrezas que se vayan adquiriendo o que hayan nacido con estas, creo que falta formación en casa como complemento, porque la escuela no es la encargada del 100% de formar a los niños(as), jóvenes y adolescente del mañana. Se requiere... generar conciencia en los hogares, desde la (sic) raíz para que ese árbol con los demás fundamentos vaya creciendo no tampoco tan recto porque hay falencias, no somos perfectos, pero sí que generaran a futuro un fruto maduro y abundante que se sentirán felices de lograrlo, además creo que en la vida también se requiere de caer, para levantarse y fortalecer con carácter y eficiencia lo que se tiene como objetivo, como meta. (Entrevista 4)

La docente trata de resumir la actual crisis de la escuela, “no se usa la memoria, no hay razonamiento lógico, ya no se utilizan las herramientas científicas, no se lee, hay que potenciar las habilidades sean innatas o no, la escuela debe articularse con la familia”, el enunciado de la maestra no reconoce como punto nodal, las diferencias sociales que profundizan las distancias en capital cultural, social y

simbólico, además de lo económico. Su mirada busca la solución en la familia, pero no se pregunta por el tipo de familia que existe hoy y menos si la escuela del presente responde a rumbos y a acuerdos implícitos desde lo local y lo global.

Desde nuestra perspectiva vemos que la escuela colombiana aun navega en tres momentos por un lado, la integración moral (los valores) y la imposición del lenguaje legítimo desde la perspectiva de los modos y modales impuestos por el poder hegemónico (violencia simbólica), a la par que intenta preparar a los futuros ciudadanos para el trabajo industrial (SENA), asunto que no termina por consolidarse, pues el desarrollo industrial se dio en otras latitudes, quedando una masa de trabajadores para los servicios y una industria incipiente que no logra materializarse, y por último, la escuela actual preparando estudiantes para la sociedad de mercado, por ende, para el consumo.

La escuela tiene un peso específico muy importante para la sociedad, como espacio de encuentro, de reconocimiento, pero para algunos maestros limita la creatividad y desmotiva;

La escuela es indispensable ya que es un espacio de encuentro para compartir con otras personas conocimientos y a su vez interactuar es importante para el reconocimiento de los otros para la vida social de niños y niñas no obstante, tiene problemáticas por ser una escuela que disciplina y no motiva a los estudiantes en su creatividad, sino que es un aprendizaje sistemático que genera una desmotivación. (Entrevista 3)

La función socializadora de la escuela es reconocida por los maestros como el aspecto más relevante, por encima de la inculcación de conocimientos básicos, parece responder a la necesidad de los niños y las niñas del presente de tener una familia, o por lo menos de construir relaciones “familiares”, pues la mayoría de estudiantes pasan el tiempo extraescolar solos y el espacio de la escuela es importante por las relaciones y lazos duraderos, quizá más que los conocimientos básicos allí impartidos.

Yo venía de un colegio digamos donde obviamente los chicos tenían una capacidad económica mayor, las familias también y llegué a un sector... donde los niños tienen muchas carencias económicas, donde hay muchos problemas sociales, donde las familias viven de manera muy precaria, pero ahí entendí una cosa muy bonita, después de muchas experiencias también duras pero también muy gratificantes ,...es que allí sí se da la experiencia... los niños realmente sí ven al maestro como una persona que además de brindarles un conocimiento puede brindarles afecto. (Entrevista 1)

La escuela pública parece desprenderse de la función encomendada en la norma que impulsa los derechos básicos de aprendizaje (alfabetización funcional). La función cada día más marcada de la escuela está relacionada con la construcción y recomposición del tejido social, de tal manera que la búsqueda de afecto de los escolares parece una constante que se enuncia en cada discurso, como un llamado, un SOS. Esta problemática recurrente en los discursos de los maestros llama la atención y el cómo abordar el papel de la escuela sin dejar de lado la enseñanza es la pregunta a resolver, pues la institución homogeneiza y masifica, sin dejar espacio ni recursos para abordar la problemática, cada docente responde sin recursos ni preparación a la problemática. Mientras que afuera de los muros escolares se diseña la política pública y el currículo, dentro de estos la lucha es invisibilizada por los resultados obtenidos externamente, en los que se mide el nivel mediante pruebas estándar que desconocen la realidad social en la que están inmersos los estudiantes y sus familias. Mientras los pedagogos y críticos van por un rumbo distinto, la descomposición social no permite ni siquiera que los maestros de la escuela pública se aproximen a los conocimientos básicos, pues la nueva recomposición social demanda esfuerzos que limitan el espíritu de la academia y las exigencias de quienes reclaman mayor nivel intelectual y cognitivo en los educandos. Como afirma Laval, “la educación pública es también un campo de fuerzas, una confrontación de grupos e intereses, y una lucha continua de lógicas y de representaciones” (Laval, 2004, p.24).

La escuela hoy es una escuela en donde se recogen todas las problemáticas que realmente a veces no aparecen en las noticias, en los medios... oficiales te das cuenta también que hay una necesidad de saber, no solo en aspectos materiales sino también afectivos en los chicos, hay una necesidad inclusive para el docente como para los niños que llegan. También de formación del trato con el otro y siento que a veces la escuela es un refugio, no solamente para los niños sino inclusive también para los docentes, como en mi caso, para mí también se ha vuelto un refugio...para (sic) dispersarnos de esta cotidianidad que a veces nos atropella...a veces nos damos cuenta de las injusticias y (sic)...desigualdades y (sic)... uno se da cuenta que desde aquí puede hacer algo... (Entrevista 2)

La escuela pública colombiana está inmersa en un dilema con múltiples aristas; por un lado, el Estado representado en el gobierno toma como punto de partida el modelo exigido por organismos internacionales (OCDE): educación para el trabajo y los pedagogos e intelectuales proponen una escuela rigurosa en cuanto a la transmisión de conocimientos y por otro, la realidad apabullante que deja ver la crisis social por la que atraviesan quienes llegan a sus aulas, afectados por muchas formas de violencia física y simbólica.

Yo la veo muy distante, veo que pocas veces.... la experiencia de la cotidianidad está cercana ...dialogando con su contexto inmediato y lo que sucede alrededor territorialmente, localmente, en el sentido que pareciese ser que la escuela logra abstraerse...porque encuentro una gran distancia en la mirada de la escuela y sus objetivos, entre los docentes, entre los directivos docentes, entre las familias que tienen también una idea de la escuela para sus hijos, entre los propósitos del gobierno, del Estado y los lineamientos públicos que se han querido normativizar, incluso de los objetivos internacionales que en otros organismos y entidades se ha buscado unificar. De tal forma que creo que hay una aplicación en la escuela de los propósitos de acuerdo a quien logra imponer en la cotidianidad su

mirada en esas tensiones y esas formas (sic) de poder quién logre determinar y encauzar ese rumbo hace que una institución pública sea muy diferente a otra Incluso en la misma localidad con condiciones territoriales poblacionales muy similares, cada institución veo que tiene unas dinámicas muy diversas. (Entrevista 4)

La mayoría de los discursos de los maestros y maestras están atravesados por la desesperanza, no ven una salida clara, sus análisis se quedan en la cotidianidad, en lo local, sus exigencias generalmente señalan el problema de la convivencia, atravesada por la supuesta desarticulación de la familia, en la falta de valores morales y señalan reiteradamente la falta de compromiso de los educandos y sus padres. Esto nos conduce a preguntarnos si en verdad el problema está en ese lugar, si es necesario observar más allá, si los docentes está preparados para ver con otras lentes la sociedad y la distribución de los diferentes tipos de capitales.

No...basta con combatir las evidencias primarias...con las condiciones sociales en las que se produce...Le es preciso aún examinar atentamente esta relación que sólo en apariencia es autoexplicativa; y buscar la razón de la paradoja que pretende que la relación con el capital escolar permanezca igual de fuerte en los dominios que la escuela no enseña. (Bourdieu, 1979, p.9)

Ahora bien, en la escala de las enunciaciones, el lenguaje globalizado como es de esperarse, también penetra en la escuela poco a poco, para terminar instalándose de manera natural la calidad, los logros, las competencias, las escuelas de padres, los proyectos transversales y una gama de términos que van constituyendo el nuevo lenguaje de la escuela:

...una educación de calidad es una educación que permite el libre y buen desarrollo de un estudiante y del maestro..., porque una educación de calidad también va entendida con la formación del maestro, con la formación... de las familias por medio de talleres, eso entiendo por

calidad...se llenan formatos...y se abordan problemas como... el tema de discapacidad y la una inclusión: (Entrevista 5)

El maestro apropia el lenguaje del mundo económico, lenguaje que no es axiológicamente neutro sino que tiene una intencionalidad política y cultural. “La institución escolar, en su conjunto, experimentó, como otras instituciones, pero con una intensidad excepcional, una verdadera «transferencia terminológica», que preparó las reformas de inspiración liberal” (Laval, 2004, p.83). Calidad para un buen desarrollo, capacitación permanente para padres y maestros, todo consignado y registrado en formatos, el maestro debe estar preparado para abordar todos los problemas sociales y la escuela el lugar de recepción.

El objetivo...de la escuela y las políticas educativas... es dar una educación de calidad, donde se formen mejores seres humanos en pro de ayudar al prójimo, ciudadanos con valores... que ejerzan sus derechos y cumplan con sus deberes y puedan convivir en armonía. (Entrevista 8)

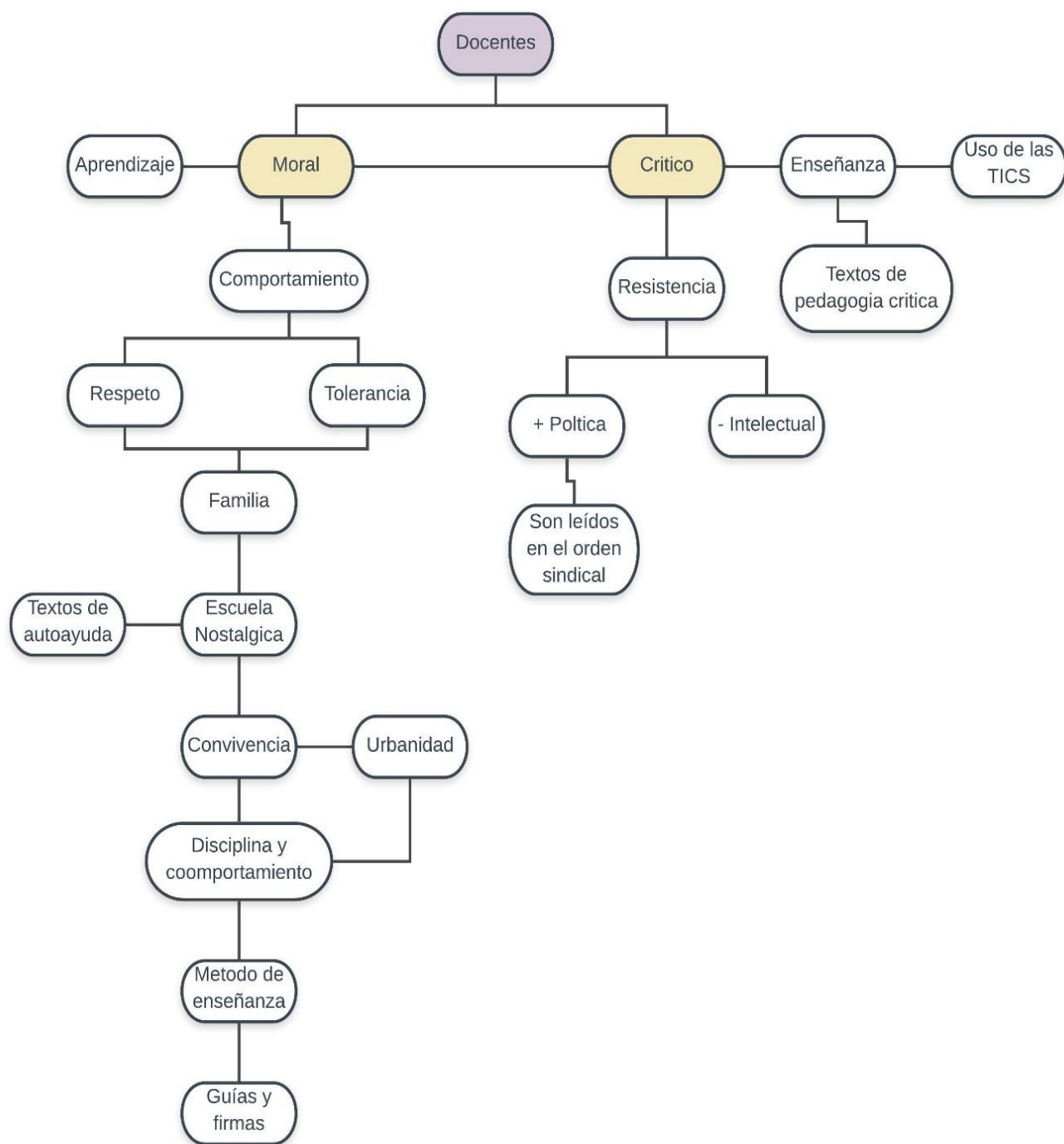
Aquí se cruzan los valores morales (caridad) con los propósitos del “capital humano” “Así... el capital humano reuniría los conocimientos, las cualificaciones, las competencias y características individuales que faciliten la creación del bienestar personal, social y económico” (Laval, 2004, p.60). Sin embargo, en respuesta a la inmovilidad que produce el lenguaje incorporado de otros espacios sociales, algunos docentes cuestionan las políticas neoliberales que invaden el espacio escolar y argumentan:

...la calidad es un concepto opuesto al concepto normativo...la calidad se entiende (sic) como el resultado de las pruebas que se han estandarizado, que se han homogeneizado por el estado, todas uniformes para diferentes contextos escolares... también calidad es (sic) aumentar el nivel de cobertura en tanto que un mayor número de estudiantes por aula...la calidad se ha asociado al nivel de una menor deserción, en mi concepto la (sic) calidad...estaría determinada al ascenso social, cultural, académico, intelectual, científico y tecnológico de los estudiantes (entrevista 3)

En la práctica, cuando el Estado habla de calidad se observa retención y cobertura; la retención escolar se mide por el número de establecimientos que adopten la jornada única y la cobertura por el número de estudiantes matriculados en el territorio nacional. El ascenso social se mide en categorías individuales como movilidad social, propuestas por la teoría (metáfora) del capital humano” esta metáfora del «capital humano» desemboca, sin embargo, en una visión muy empobrecida de los efectos de la «inversión en el saber», considerado fundamentalmente como una fuente de beneficios de productividad”. (Laval 2004, p. 62)

En síntesis, los maestros y las maestras con un habitus incorporado en el hogar recorren el espacio-tiempo de la escuela, experimentando transformaciones objetivas (capital objetivado) que les permiten adaptarse a las condiciones que exige la institución; unos naturalizan los cambios y el lenguaje sin mayores interrogantes, otros los menos, cuestionaran el quehacer y las políticas impuestas verticalmente, pero todos, al final, incidirán en la apropiación de los diversos capitales con los que se topará el educando...capital cultural, social y simbólico.

El siguiente mapa conceptual sintetiza el papel de los maestros y las PDTP:



Mapa 3. Fuente: elaboración propia. Posición, disposición y toma de posición de los maestros.

CAPÍTULO SEXTO

REFLEXIÓN FINAL

El Estado, los Intelectuales y los maestros, tres agentes que hacen parte del entramado de la institución escolar, son leídos desde el lugar en el que se instalan en el espacio-tiempo de la escuela (presente). El Estado desde la posición instituida en la constitución y las posiciones que toman los gobernantes, amparados en la interpretación que ellos hacen de la ley (disposición); los intelectuales que a través del lenguaje escrito interpretan la institución desde diferentes perspectivas, su génesis, la coyuntura, la contingencia y el presente; y, los maestros inmersos en el día a día que la cotidianidad les impone, como académicos, como cuidadores, como agente moralizador, como reproductor, como crítico y un etcétera de labores no planeadas que surgen con el devenir de la institución.

Los tres agentes antes mencionados constituyen la trama de esta investigación, que intenta responder a preguntas como: ¿Cuál es el sentido de la escuela hoy, qué discursos circulan desde la academia, desde las políticas hegemónicas y desde los actores que la viven? ¿Hay confluencia en estos sentidos?, ¿hay posibilidad de interacciones, de encuentros o de imposiciones, subordinaciones entre unas y otras posiciones de los diferentes actores? ¿Ha cambiado el sentido de la escuela hoy? ¿Qué caracteriza la contemporaneidad que hiciera necesaria otro sentido para la escuela? ¿Qué cambios en la época hacen necesarias transformaciones en la escuela? ¿Existe un consenso hoy desde el poder hegemónico?

El Estado sustentado en las políticas trazadas por sus gobernantes a través de acuerdos y convenios (consenso) a nivel local y global, deja entrever la unidad de criterios políticos en torno al capital humano. Se evidencia el papel que juegan entidades internacionales como la OCDE en la imposición del modelo educativo, con el ajuste y acomodo de las leyes a sus propósitos, especialmente en lo relacionado con la educación para el trabajo con énfasis en el “aprendizaje”, centrado en el emprendimiento, el consumo y el mercado como afirma Laval,

La representación que el neoliberalismo tiene de la educación puede parecer de un simplismo bíblico: al igual que cualquier otra actividad, se asimila a un mercado competitivo en el que las empresas o cuasi empresas, especializadas en la producción de servicios educativos, sometidas a imperativos de rendimiento, pretenden satisfacer los deseos de individuos responsables de sus elecciones con el suministro de mercancías o cuasi mercancías. Esta concepción procura que se admita como evidente el hecho de que las instituciones deban estar «guiadas» en lo sucesivo por las demandas individuales y las necesidades locales de mano de obra, y no por una lógica política de igualdad, solidaridad o re distribución en el territorio nacional En este nuevo modelo, se considera la educación como un bien de capitalización privado. (Laval, 2004, p.135)

Según este enfoque, la escuela debe ocuparse (de hecho lo está haciendo) de la combinación de competencias relacionadas con la autoeficacia en la ejecución de tareas, la regulación emocional, la mentalidad abierta y la relación con los demás, en términos de: motivación, responsabilidad, autocontrol, perseverancia, optimismo, control emocional, empatía, confianza, tolerancia, creatividad y asertividad entre otras, acompañados de la literatura de autoayuda.

Lo anterior con el objeto de lograr un ser dócil y funcional a la empresa y al mercado, en términos de trabajo y consumo, tomando como base la calidad, la competencia y la cobertura:

Uno de los cambios más importantes en la transformación de los sistemas educativos con frecuencia encubierto por la masificación del alumnado, reside en la adopción por el discurso interno de la Institución escolar de una ideología dócil a las lógicas del mercado; hasta el punto, mediante una operación de metaforización eficaz, de asimilar la propia escuela a un mercado escolar. Y, naturalmente, las categorías de liberalismo convertidas en «evidentes», alientan las prácticas y los comportamientos que acaban por

crear una realidad que parece asemejarse a otros mercados existentes.
(Laval, 2004, p.155)

El lenguaje eufemístico atraviesa la esfera escolar, desde el eslogan de campañas políticas hasta la implementación de los planes de gobierno, bachillerato por ciclos, cuarenta por cuarenta, jornada única, Colombia la más educada, el día E (de la excelencia), derechos básicos, estándares básicos, calidad, capital humano y un sin número de epítetos y adjetivaciones que solo son eso, pero que en la práctica se reducen a la cobertura, evaluación docente y pruebas externas.

El Estado colombiano de manera gradual pero sistemática desmonta el carácter público de la escuela, privatizando la institución mediante concesiones y entregando los servicios logísticos a operadores privados. La privatización se logra mediante la deslegitimación que opera bajo la evaluación institucional, que registra resultados externos y la adopción de la jornada única como los dos referentes principales. El logro de dichas metas será premiado con recursos, desestimulando a aquellos que no las alcancen.

En cuanto al consenso, podemos afirmar que es tácito y responde al orden internacional y a las políticas trazadas por los organismos multilaterales representados en el último tiempo por la OCDE, organización que aboga por la liberalización del comercio, la homogenización cultural y la estandarización de la escuela. Los dos últimos aspectos son recogidos desde la perspectiva de las competencias socioemocionales que en los últimos años son el caballo de batalla de la pedagogía blanda, centrada en lo socioafectivo que deja de lado el conocimiento científico y tecnológico y enfatiza en lo comportamental (la domesticación del niño). (Ver mapa 1)

En segundo lugar, están los intelectuales que analizan la situación de la escuela; para efectos de estudio los ubicamos en cinco categorías, de acuerdo con los

enunciados propuestos en los textos analizados, a saber: Modernidad, pedagogías críticas, competencias, moral y capital humano. (Ver mapa 2)

En cuanto a los ubicados en la modernidad son aquellos intelectuales que indagan y escriben sobre la historia de la escuela, dichos intelectuales están de acuerdo sobre los profundos cambios de la institución y su posible desaparición, como ente construido y constituido para la enseñanza; según ellos, su función ha sufrido una metamorfosis en relación con el régimen disciplinar (conducta) y a la misión de las disciplinas (gramática). Ahora la escuela está destinada para el aprendizaje, saber hacer en contexto y el control del comportamiento de los que por allí pasan está relacionado con aprender a obedecer, es decir, ser asertivos, proactivos y propositivos y no reactivos, estudiantes alfabetizados pero sin la comprensión gramatical que cada disciplina demanda y aptos para cumplir funciones con poca demanda intelectual o cognitiva.

En segundo lugar, los intelectuales de las pedagogías críticas proponen la resistencia al sistema, mediante acciones políticas contra la globalización neoliberal y el capital humano, en donde lo local converse con lo global sin perder el carácter cultural (étnico) mediante el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diferencia. Podemos afirmar que la pedagogía crítica está más predispuesta al debate político en tanto su discurso es antisistémico y su crítica está dirigida contra el orden establecido, pero muchas veces esta pedagogía es mal interpretada por sus seguidores dejando de lado la enseñanza de manera que se convierte en un ejercicio contestarlo contra el régimen establecido, pero que deja de lado la misión del maestro, enseñar la gramática disciplinar.

Los intelectuales de las competencias argumentan que el saber hacer en contexto es fundamental para el desarrollo humano, en tanto que ese saber puede articularse a la economía de mercado. El saber hacer, saber sentir y saber pensar en contexto generaría un ser integral desde la perspectiva cognitiva, valorativa y práctica, en

pocas palabras, un trabajador cualificado que responda al mercado y al consumo desde el aprendizaje funcional.

Desde la perspectiva moral, algunos intelectuales reconocen en la escuela un punto nodal para reconstituir la familia; según esta postura, la escuela debe traspasar los muros e integrar la familia o recomponerla si esta no existe en términos nucleares. El papel del docente estaría muy cercano al de un trabajador social, pues este debe conocer a cada estudiante en su ser individual y social para diseñar un plan de vida para que este se inserte de manera “asertiva” en la sociedad. Desde este lugar de enunciación la escuela juega el papel de mediador entre el Estado y la familia.

Por último, los intelectuales del capital humano, que centran el desarrollo de la escuela en parámetros econométricos, para medir el rendimiento y la tasa de retorno de la inversión en educación en términos de calidad y competitividad como respuesta al mercado. Este modelo responde con claridad a las demandas del capitalismo global e interviene en el diseño de las políticas públicas mediante la normatividad para preparar a los educandos para el emprendimiento, con técnicas de gobierno y la evaluación para el control, desde la perspectiva del “emprenderismo socioemocional”.

Paradójicamente, la mayoría de los intelectuales, pedagogos y críticos de la escuela no son leídos por los maestros, ni tenidos en cuenta por el Estado a la hora de diseñar las políticas educativas, unos cuantos son cooptados por el establecimiento y aquellos que se inscriben y suscriben al modelo son los que asesoran la construcción y ajuste del sistema educativo en Colombia (capital humano).

Los maestros de escuela, clasificados en este estudio desde las perspectivas moral y crítica podemos señalar que los primeros hacen énfasis en el comportamiento del estudiante (urbanidad) y los segundos se paran en la resistencia al modelo. Los primeros contemplan el respeto y la tolerancia como un principio fundamental que

indica el origen familiar del educando y los segundos hacen referencia al sistema imperante, el cual hay que cambiar. (Ver mapa 3)

Los maestros centrados en la moral recalcan la importancia de los valores para una sana convivencia, a través de la disciplina, su método de enseñanza se centra en el discurso moralizante y la didáctica disciplinar se relaciona con guías de aprendizaje, libros de texto y literatura de autoayuda.

En cuanto a los maestros inscriptos en las pedagogías críticas, su labor se centra en el activismo político, como ejercicio de resistencia al poder hegemónico establecido; en cierta manera dejan de lado la gramática disciplinar para enfrentar las imposiciones globales en el orden sindical.

Los agentes que habitan la institución escolar entablan relaciones de fuerza (luchas), medida por la acumulación de capitales:

...las luchas que ocurren en el campo ponen en acción al monopolio de la violencia legítima (autoridad específica) que es característico del campo ...aquellos que, dentro de un estado determinado de la relación de fuerzas, monopolizan (de manera más o menos completa) el capital específico, que es el fundamento del poder o de la autoridad específica característica de un campo, se inclinan hacia estrategias de conservación -las que, dentro de los campos de producción de bienes culturales, tienden a defender la ortodoxia, mientras que los que disponen de menos capital se inclinan a utilizar estrategias de subversión. (Bourdieu, 2002, p. 121)

La lucha por el territorio escolar muestra una marcada inclinación hacia la implementación de las políticas neoliberales, de tal manera que la educación básica recoge los derechos básicos de aprendizaje y la educación media representada por los grados decimo y once son articulados al Servicio Nacional de Aprendizaje, con el fin de vincularlos a carreras técnicas y tecnológicas que se asemejan más a

especialidades en oficios varios, que a carreras profesionales, dejando de lado la enseñanza disciplinar.

La postura moral de muchos maestros es congruente con el sistema neoliberal, pues al basarse en la sumisión promueve cierta desesperanza cínica que no permite ver más que el designio y el destino como una opción de vida. También contribuye al pensamiento mágico, estimulado por lo que nosotros llamamos “emprenderismo socioafectivo”, discurso ideológico que propone una solución pragmática al problema del empleo...“bajo esta visión, la difusión del espíritu emprendedor obedecería más a la subjetividad de juicios y creencias que al producto de un trabajo consensual y racional de oportunidades reales que produzcan impacto social y pongan freno al desempleo...”(Ararat, 2010, p. 3) aspecto que pone en entredicho a la OCDE.

Una vez construidas las relaciones entre los diferentes agentes que habitan el espacio-tiempo de la escuela y las propiedades intrínsecas para cada uno de ellos, damos por terminada la presente investigación, no sin antes advertir que solamente es una mirada de tantas que se puede dar a esta institución; quedan abiertas un sin número de preguntas, como la relación o diferencia entre aprendizaje y enseñanza, el papel de los niños y jóvenes, el papel de la familia, de los medios de comunicación, de la empresa; asuntos que pueden ser abordadas teniendo como referente conceptual y epistemológico a Pierre Bourdieu y otros.

Bibliografía

- Adorno, T (1998). *Crítica de la Cultura y la sociedad II*. México: Ediciones Akal S.A.
- Aguirre Lora M. (1998). *Tramas y espejos, los constructores de historias de la educación*, México: Plaza y Valdés Editores. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=tPuLC4Th5UwC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Álvarez Gallego, A. (1991). El maestro: historia de un oficio. *Revistas pedagógicas*, 22-23, 1-15. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5196/4285>
- Álvarez, A. A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria: En busca del sentido actual de la escuela*. Volumen 21 de Colección Mesa redonda, Magisterio.
- Alzamora G.C. (2013). *La configuración del campo de la formación docente permanente en el Nivel Medio en la Argentina. Estudio del caso de la provincia de la pampa* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de la Pampa. Recuperado de <https://bit.ly/2X2OTcX>
- Apple, M. W. (1997). *Teoría crítica y educación*. Argentina: Niño y Dávila Editores.
- Ararat, J. (2010). La ideología del emprendimiento. Una mirada desde el análisis crítico del discurso. *Universidad EAFIT*. (17). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3223/322327248001.pdf>
- Aróstegui, J. (2004). Retos de la memoria y trabajos de la historia. *Revista de Historia Contemporánea*. (3), 15-36. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/pasado-y-memoria-revista-de-historia-contemporanea-num-3-la-memoria-del-pasado-789410/>

Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida: Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial.

Atehortúa, C. (5 de diciembre de 2014). El concepto: Servicio Público. Periódico El Mundo.com. Recuperado de https://www.elmundo.com/portal/opinion/columnistas/el_concepto_servicio_publico.php#.XWGRJ-hKhaQ

Atehortúa, A. (2006). *La Revolución Educativa, transcurso, resultados y perspectiva. En Análisis político*. Bogotá: IEPRI, Universidad Nacional de Colombia. 19 (57).126 - 152 Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/44656/1/46278-224947-2-PB.pdf>

Baño, B. F. (2010). *La escuela de la multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri*. (Tesis doctoral), Universidad de Valencia. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/31949/ba%c3%b1o.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bauman, Z. (2008). *Modernidad Líquida*. Argentina. Fondo de cultura económica. Recuperado de <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>

Bedoya, M. (2018). *La gestión de sí mismo. Ética y subjetivación en el neoliberalismo*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Benavides, V. N. (2009). *Escuela, Maestros e infancia. Representaciones sociales en un grupo de maestros*. (Tesis Pregrado). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/3012/7622/4371/Trabajo%20de%20grado%20final%20%20Nilsa%2010mayo2009%202.pdf>

Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. *Revista Aula de la Innovación Educativa*. 84. Recuperado de

<https://www.researchgate.net/publication/293159029> La educacion no es un mercado

Blanco, E. (2011). *La escuela como reproductora de exclusión socio - cultural: El caso de doce comunidades educativas vulnerables de la Ciudad de Chillán-Chile* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/941/TESIS%20156-120508.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Revista del departamento de sociología. Volumen año (2)*, 3-6. Recuperado de <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/lostresestadodelcc.pdf>

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Editorial Grijalbo. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/7/SIST_Bourdieu_Unidad_2.pdf

Bourdieu, P. (1990). *Espacio social y génesis de las clases en: Bourdieu Pierre, Sociología y cultura*, México: Grijalbo, págs. 281-310. Recuperado de <https://catedracoi2.files.wordpress.com/2013/05/bourdieu-pierre-sociologc3ada-y-cultura.pdf>

Bourdieu, P. (1994). El espíritu de familia. 135-145, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Traducción María Rosa Neufeld. Recuperado de <https://pizarrasypizarrones.blogspot.com/2011/07/espiritu-familia-bourdieu.html>

Bourdieu P. Y Wacquant. (1995). *Una invitación a la sociedad reflexiva*. Buenos Aires; Siglo veintiuno editores.

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

Bourdieu, P. (1997). La Esencia Del Neoliberalismo. *Revista Pedagógica, 35(II)*. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5426/44>

53

Bourdieu, P. (2000). *“Sobre el Poder Simbólico”*. Argentina, Intelectuales, Política y Poder. Buenos Aires; Siglo veintiuno editores.

Bourdieu, P., Passeron, J. (2001). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. *La Reproducción*, Libro 1. *Recuperado de* https://www.academia.edu/15391255/FUNDAMENTOS_DE_UNA_TEOR%C3%8DA_SOBRE_LA_VIOLENCIA_SIMB%C3%93LICA_PIERRE_BOURDIEU

Bourdieu, P. (2001). *Pensamiento y acción*. Argentina. Libros el Zorzal. Recuperado de https://issuu.com/escueladrechoshumanosucc/docs/pierre_bourdieu_-_pensamiento_y_acc

Bourdieu P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Recuperado de <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Bourdieu-P.-2002.-Campo-de-poder-campo-intelectual.-Itinerario-de-un-concepto.-Editorial-Montessor.pdf>

Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural: escuela y espacio social*. Buenos Aires; México: Siglo veintiuno editores.

Bourdieu, P. (2003). *Las estructuras sociales de la economía*. Barcelona. Anagrama.

Bourdieu, P. (2003). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores. Recuperado de https://www.proletarios.org/books/Bourdieu-Los_herederos_los_Estudiantes_y_la_Cultura.pdf

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores. Recuperado de <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/bourdieu-el-sentido-prc3a1ctico.pdf>

- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto*. Buenos Aires. Siglo XXI Editora Iberoamericana. Recuperado de <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Bourdieu-P.-2010.-El-sentido-social-del-gusto.-Elementos-para-una-sociolog%C3%ADa-de-la-cultura.-Editorial-Siglo-XXI.compressed.pdf>
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires; Siglo XXI Editora Iberoamericana.
- Bourdieu, P. (2011). *Espacio social y génesis de las clases*. Recuperado de http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Pierre%20Bourdieu%20-%20espacio_social_y_genesis.pdf
- Bourdieu, P. (2014). *Capital Cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires; Siglo XXI Editora Iberoamericana.
- Bowles S., Gintis H. (2014) El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista. *Revista de Economía Crítica*. LXV (18), 220-228. Recuperado de http://www.revistaeconomiacritica.org/sites/default/files/revistas/n18/15_Bowles-Gintis_Teoria-del-capital-humano.pdf
- Brown, W. (2007). *El pueblo sin árbitros, la secreta revolución del neoliberalismo*. Editorial Malpaso Ediciones SL.
- Bustamante, G, (2012). *El maestro cuadriforme*. *Revista Infancia imágenes*, 11(2), 87-97. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/5631/7161>
- Bustamante, G, (2003). *Competencias y evaluaciones masivas en Colombia una mirada desde Bourdieu*, *Revista Pedagogía y saberes*. (18), 33-44. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6047/5008>
- Calderone M. (2004). Sobre la Violencia Simbólica en Pierre Bourdieu. *La Trama de la Comunicación*. 9., 1-9. Recuperado de <https://n9.cl/agh0>

- Camilloni, A.R.W. de (2009). Estándares, evaluación y currículo. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3 (3). 3-4. Recuperado de https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv03n03a05/pdf_35
- Cavallini, G., Legaz Lacambra, L., & Sociedad de Educación Atenas. (1975). *La fábrica del deficiente: escuela, sociedad, cultura*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas.
- Capdevielle, J. (2011) El concepto de habitus: “con Bourdieu y contra Bourdieu”. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales* (10). Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3664>
- Carnoy, M. (1977). *La educación como imperialismo cultural*. España: Editorial Siglo XXI.
- Cerletti, A. (2003). *La política del maestro ignorante: la lección de Rancière*. Brasil: Laertes educación.
- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991) Artículo 1 [título 1]. Edición Actualizada 2016. Editorial Atenea Ltda. Bogotá Colombia.
- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991) Artículo 45, 46, 67, 68,70 [título 2]. Edición Actualizada 2016. Editorial Atenea Ltda. Bogotá Colombia.
- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991) Artículo 365 [título 5]. Edición Actualizada 2016. Editorial Atenea Ltda. Bogotá Colombia.
- Colombia. Congreso de Colombia. Por el cual se expide la Ley 1014 de 2006: De fomento a la cultura del emprendimiento (27 de enero 2006). Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1014_2006.html
- Colombia. Congreso de Colombia. Por la cual se expide la Ley 115 de 1994: Ley General de educación (8 de febrero de 1994). Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Colombia. Congreso de Colombia. Ley 715 de 2001: Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. (21 de diciembre de 2001). Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto Reglamentario 3020 de 2002: por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial 45028 (10 de diciembre de 2002). Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-104848.html>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1278 de 2002: Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. (19 de junio de 2002). Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Plan Sectorial 2010-2014: Documento No. 9. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf

Colombia. Congreso de Colombia. Ley 1753 de 2015: El Plan Nacional de Desarrollo 2014 -2018 “Todos por un nuevo país”. (9 de junio de 2015). Recuperado de <https://www.sic.gov.co/sites/default/files/documentos/LEY-1753-15%20Plan%20Nacional%20de%20Desarrollo%202014%20-%202018.pdf>

Da Silva, T. (1997). *El proyecto educacional moderno ¿identidad terminal?*
Recuperado de

http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA_Da_Silva_Unidad_7.pdf

De Zubiría, J. (2000). *Los Modelos Pedagógicos, Hacia una pedagogía dialogante*, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=wyYnHpDT17AC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

De Zubiría, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Díaz, Bravo, L., Torruco, U., Martínez, M., Varela, M. (2019). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Revista de Investigación Médica*, 8 (32), 1-6. Recuperado de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09_MI_LA%20ENTREVISTA.pdf

Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali. Universidad del Valle. Recuperado de https://www.academia.edu/4726536/Aproximaciones_al_campo_intelectual_de_la_educaci%C3%B3n

Entrevista No. 1, comunicación personal, noviembre de 2017.

Entrevista No. 2, comunicación personal, enero de 2018.

Entrevista No. 3, comunicación personal, febrero de 2018.

Entrevista No. 4, comunicación personal, marzo de 2018.

Entrevista No. 5, comunicación personal, mayo de 2018.

Entrevista No. 6., comunicación personal, julio de 2018.

Entrevista No. 7, comunicación personal, septiembre de 2018.

Entrevista No. 8, comunicación personal, septiembre de 2018.

- Estrada, J. (2003). *La contra "revolución educativa". Política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho. Recuperado de <https://issuu.com/jeansaco/docs/contrarevolucioneducativa>
- Fernández J., Puentes A. (2009). La noción de campo en Kurt Lewin y Pierre Bourdieu: Un análisis comparativo. *Revista Española de investigaciones sociológicas*. (127) 33 – 53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/997/99715163002.pdf>
- Fernández Liria, C., Fernández Liria, P., & Alegre, L. (2007). *Educación para la ciudadanía democracia, capitalismo y Estado de derecho* (2a ed.). Editorial José Martí
- Fernández, V. R. (2002). *Sólo control: panfleto contra la escuela*. Madrid: Editorial Páginas de Espuma.
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (12ª ed.). Madrid: Siglo XXI de España. Recuperado de <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- García Villegas, M., J.R. Espinosa Restrepo, F. Jiménez Ángel y J.D. Parra Heredia (2013), *Separados y Desiguales: Educación y Clases Sociales en Colombia*, Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia, Bogotá.
- Garton A, T., & Rodríguez Tapia, M. (2000). *Historia del presente: ensayos, retratos y crónicas de la Europa de los 90* (1 ed.). Barcelona: Tusquets.
- Giroux, H. A. (1986). *Más allá de la teoría de la correspondencia*. In P. d. Leonardo (Ed.), *La nueva sociología de la educación* (21-66). México: Ediciones el caballo.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Recuperado de: <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los->

Profesores-como-Intelectuales.pdf

Gómez y otros (1998). *Convivencia escolar enfoques y expectativas*, Recuperado de

<https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>

González, M (2015). La teorización de Julio Aróstegui sobre la historia del tiempo presente como historia vivida. *Revista de historia contemporánea. Hispania Nova* Universidad complutense de Madrid. Recuperado de <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/HISPNOV/article/download/2398/1297>

Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Argentina. Ferreyra Editor. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/7fa2/f33112b78cae7d92fb9d19e6bcc5f328af2f.pdf>

Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel*. México: Ediciones Era S.A. Recuperado de <https://kmarx.files.wordpress.com/2012/06/gramsci-antonio-cuadernos-de-la-cc3a1rcel-vol-1.pdf>

Hernández O, (2007). *El sentido de la escuela: análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de Bogotá*. (Tesis pregrado). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/1893/1/oscarhernandez.2007.pdf>

Illich, I., & Espinosa, G. (1978). *La sociedad desescolarizada* (2* ed.). Barcelona: Editorial Godot.

Isuani E. (1979). *Tres enfoques sobre el concepto de Estado* (Tesis doctoral), Universidad Buenos Aires. Recuperado de <http://www.aldoisuani.com/wp-content/uploads/2011/01/Tres-Enfoques-sobre-el-concepto-de-Estado11.pdf>

Jaramillo, J. (2011). Bourdieu y Giddens. La superación de los dualismos y la ontología relacional de las prácticas sociales. Cali Colombia.

- Laudo, Castillo X. (2010). *La pedagogía líquida: fuentes contextuales y doctrinales* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43102/1/XLC_TESIS.pdf
- Laval, Ch (2003). *La Escuela no es una empresa*. Barcelona. Paidós Recuperado de <http://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2018/03/Escuela-No-Es-Una-Empresa-Ch-Laval.pdf>
- Lucia, R. R. O. (2010). *El papel de la escuela en la construcción de sujetos. Análisis de las representaciones sociales de los egresados del Colegio Unidad Pedagógica. (Maestría en Educación), Universidad Pedagógica*
- Martínez, A. (2006). *“Pierre Bourdieu: Razones y Lecciones de una Práctica Sociológica”*. Argentina: Manantial.
- Martínez, A. (2008). *La escuela: un lugar para el común*. Recuperado de http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2008_La%20escuela_un_lugar_para_el_comun.pdf
- Mendel, G., & Vogt, C. (1981). *El manifiesto de la educación (6 ed.)*. México [etc.]: Siglo Veintiuno Editores.
- Mejía M. (2006). *Educación (es) en la globalización (es)*. Bogotá. Ediciones Desde Abajo.
- Miñana, C. (2005). *Entre el estado y el mercado, la construcción de lo público en la Escuela Colombiana, 1994-2005. (Estado, mercado y comunidad: reformas educativas y redefinición de lo público en Colombia, 1994-2005)*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=131905>
- Molina, S.(2007). *La escolarización obligatoria en el siglo XXI*. Madrid. Editorial La Muralla. Recuperado de <https://bit.ly/2Q1fiq1>
- Montoya, M., Vélez, C., Viafara, H., Castillo H., Quintero, N., Dussan, M.,...Pérez C. (2013). *Las políticas públicas en educación superior en Colombia (1992-*

2010): *diagnóstico e incidencias en las reformas institucionales*. Cali. Universidad de San Buenaventura – Cali

Moreno, D. (2012). *La corresponsabilidad del Estado y sus efectos penales según la Ley de infancia y adolescencia*. Bogotá: Doctrina Ley LTDA.

Noguera C, Marín D. (2019). La pedagogía considerada como campo discursivo. *Revista pedagogía y saberes*, (50). 29 -49. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n50/0121-2494-pys-50-29.pdf>.

Noguera C, (2010). Educar es gobernar: la educación como arte de gobierno. 42 (145). 1-10. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=es

Noguera C, (2013) Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejecución del animal humano en tiempos neoliberales. *Revista Colombiana de Educación* (65), 43 -60. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n65/n65a03.pdf>

OECD (2018). Revisión de Recursos Escolares. Colombia. 16. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/OECD-Reviews-School-Resources-Summary-Colombia-Spanish.pdf>

Piñeros, J. (2010). *Descentralización, gasto público y sistema educativo oficial colombiano: Un análisis eficiencia y calidad*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado de http://www.bdigital.unal.edu.co/3576/1/JosePineros_407622_TG_MCE_FC_E_UNAL.pdf

Planella, J. (2014). *El oficio de educar*. Barcelona: Editorial UOC. Recuperado de <https://n9.cl/u3i2>

Páramo, A. (3 de marzo del 2012). Bourdieu esta aun entre nosotros. *Periódico El Espectador*. Recuperado por <https://www.elespectador.com/pierre->

[bourdieu/bourdieu-esta-aun-entre-nosotros-articulo-330073](#)

- Portes, A. (1998). "Social capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology". *Annual Review of Sociolog.* (24), 1-24. Recuperado de <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.soc.24.1.1>
- Prat, A. (2015 de octubre). [Pierre Bourdieu: Crítica al Sistema Educativo]. Recuperado de <https://www.wattpad.com/story/51805264-pierre-bourdieu-cr%C3%ADtica-al-sistema-educativo>
- Portelli, H. (1973). *Gramsci y el bosque histórico*. México. Siglo veintiuno editores, S.A. Recuperado de <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2018/06/portelli-gramsci-y-el-bloque-histc3b3rico.pdf>
- Ranciére, J. (2007). *El Maestro Ignorante*. Barcelona: Laertes S.A. Recuperado de <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/El-Maestro-Ignorante-Ranciere.pdf>
- Ranciére, J. (2010). *Reseña El maestro ignorante, cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, (1ª ed.). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Redacción el Tiempo. (13 de febrero 2002). Haré revolución educativa: Uribe. *Periódico El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1319915>
- Ricoeur, P. (2006). *De la Hermenéutica del texto a la Hermenéutica de la Acción*. Fondo de cultura económica. Argentina. Fondo de cultura económica.
- Sarzuri, M. (2014). La fascinación educativa por la calidad. *Integra Educativa*, VII (2). 72. Recuperado de <https://bit.ly/34PKywh>
- Soto, S. a. (2004). Historia del presente: Estado de la cuestión y conceptualización. *Revista Historia Actual Online*, (3), 101-116. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/829443.pdf>

- Suarez, J. (2014). *La teoría del espacio social y los campos de Pierre Bourdieu*. [Apuntes]. Recuperado de <https://trabajosocialunam.files.wordpress.com/2014/02/la-teor3ada-del-espacio-social-y-los-campos-de-pierre-bourdieu.pdf>
- Trejos, C. (2007). La educación desde la teoría del capitalismo y el otro, *Revista Educere*, 11(36).5-7. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000100010
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA (Productor). (2018). Politización de la Pedagogía o pedagogización de la política [WEB]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=PczweLSeTuA>
- Uribe Vélez, Á. (2001). *Manifiesto Democrático*. Nombre asignado al programa de cien puntos de la campaña política “Uribe presidente
- Uribe Vélez, Á. (2001-2002). *De la incertidumbre a la confianza. Propuesta de Programa para la discusión ciudadana y bases para la discusión de una política de Estado sobre educación*. Recuperado de <http://www.UribePresidente.Com>. Recuperado: 1 noviembre de 2012
- Urueta, G.C. (2007). *¿Estudiar para el futuro o para el presente? Los sentidos de la escuela en el colegio Portal del Sol*. (Tesis). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/1012/7237/4419/Tesis-Estudiar-Urueta.pdf>
- Urueta C., (2007). *¿Estudiar para el futuro o para el presente? Los sentidos de la escuela en el colegio Portal del sol (Bogotá)*. (Tesis pregrado). Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/1012/7237/4419/Tesis-Estudiar-Urueta.pdf>

Villar, L. (2007). Estado de derecho y Estado social de derecho. *Revista Derecho del Estado*, No. (20), 76-83. Recuperado de [https://Dialnet-EstadoDeDerechoYEstadoSocialDeDerecho-3400539%20\(1\).pdf](https://Dialnet-EstadoDeDerechoYEstadoSocialDeDerecho-3400539%20(1).pdf)

Zambrano, A. (2000). *La mirada del sujeto educable*. Colombia: Grupo Editorial Biblioteca Pedagógica.