

Pedagogía y Saberes

25 años

Nº 43, julio - diciembre de 2015

ISSN: 0121-2494

Bogotá, D. C. Colombia

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación

RECTOR

Adolfo León Atehortúa Cruz

VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

SANDRA PATRICIA RODRÍGUEZ ÁVILA

VICERRECTORA ACADÉMICA

María Cristina Martínez Pineda

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO

Luis Alberto Higuera Malaver

SECRETARIO GENERAL

Helberth Augusto Choachí González

SUBDIRECTORA DE GESTIÓN DE PROYECTOS, CIUP

Nydia Constanza Mendoza Romero

DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECTOR DE LA REVISTA

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez

EDITORA

Dora Lilia Marín-Díaz

TRADUCCIÓN AL INGLÉS

Martha Méndez Peña

TRADUCCIÓN AL PORTUGUÉS

Kamila Lockmann

Universidade Federal

do Rio Grande (RS)-Brasil

Asistencia Editorial

Karen Yurani Lugo

María Isabel Valencia

Estudiantes Facultad de Educación

La revista *Pedagogía y Saberes* está indexada en:
Publicaciones Científicas y Tecnológicas, PublÍndex, Colciencias,
en categoría B

Educational Research Abstract, ERA

Sistema de Información en Línea para Revistas Científicas de
América Latina, el Caribe, España y Portugal, LatÍndex

Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación
Educativa, IRESIE

Biblioteca Digital OEI

Ulrich Periodicals Directory

DIALNET

Preparación Editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Sistema de Publicaciones y Difusión del Conocimiento
Coordinadora

Alba Lucía Bernal Cerquera

Editora de Revistas UPN

Laura Rodríguez Mejía

Corrección de estilo

Martha Méndez Peña

Fernando Carretero Padilla

John Machado

Imagen portada

Título: Eclipse

Autor: Guillermo Quintero Valderrama

Técnica: Óleo sobre tela

Dimensiones: 72 x 56 cm

Diseño editorial y de carátula

Mauricio Suárez Barrera

Diagramación

Mauricio Salamanca

Finalización de artes

Johny Adrián Díaz Espitia

Tarifa Postal N.º 1037 de 1990

Dirección: Calle 73 N.º 11-73 A. A. 75144

pedagosaberes@pedagogica.edu.co

Bogotá, Colombia

Canje Interbibliotecario

Lina Marcela Manjarrés

División de Biblioteca y Recursos Bibliográficos

canjeupn@pedagogica.edu.co

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.

Comité Editorial

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Alejandra Beatriz Castillo

Universidad de Artes y Ciencias Sociales, Chile

Claudia Ximena Herrera Beltrán

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Guillermo Bustamante Zamudio

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Mario Díaz Villa

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

Olga Cecilia Díaz Flórez

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Comité Científico

Selma Garrido Pimenta

Universidade de Sao Paulo, Brasil

Carlos Augusto Hernández

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Gabriela Ossenbach Sauter

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Andrés Klaus Runge Peña

Universidad de Antioquia, Colombia

María Esther Aguirre

Universidad Autónoma de México, México.

Miguel Ángel Gómez Mendoza

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Montserrat Galcerán Huguet

Universidad Complutense de Madrid, España

Adolfo León Atehortúa Cruz

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

António Nóvoa

Universidad de Lisboa, Portugal

Martha Cecilia Herrera

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Maria do Carmo Martins

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Martha Lorena Salinas

Universidad de Antioquia, Colombia

Ileana Rojas Moreno

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Pares Evaluadores

Jesús Alberto Echeverri

*Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia*

Alberto Martínez Boom

*Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia*

Selma Garrido Pimenta

*Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil*

Alexander Ruiz Silva

*Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia*

María Lourdes C. González-Luis (Kory)

*Universidad de La Laguna
Tenerife, España*

Humberto Quiceno

*Universidad el Valle
Cali, Colombia*

Luz Amparo Villegas

*Universidad de Caldas
Manizales, Colombia*

Alfredo Veiga-Neto

*Universidade Federal do Rio Grande
do Sul Porto Alegre, Brasil*

Daian Tatiana Flórez

*Universidad de Caldas
Manizales, Colombia*

Nylza Offir García

*Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia*

Luis Felipe Valencia

*Universidad de Manizales
Bogotá, Colombia
Manizales, Colombia*

Olga Cecilia Díaz Flórez

*Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia*

Cecilia Soares Mombelli

Instituto Ato, IA, São Paulo, Brasil

Rafael Ríos Beltrán

*Universidad el Valle
Cali, Colombia*

José Alcides Castro

*Universidad de los Andes
Bogotá, Colombia*

Dora Lilia Marín-Díaz

*Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia*

David Andrés Rubio

*Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia*

Iveta Kestere

*University of Latvia
Riga, Letonia*

Theresa Bertino Algebaile

*Univerisdade Estadual do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil*

Pedagogía y Saberes

43

Segundo Semestre 2015

Contenido

Editorial

A propósito de nuestros 25 años 5
Carlos Ernesto Noguera-Ramírez

Pedagogía y Saberes: 25 años 7-8
Alberto Martínez Boom

Artículos

Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica 9-28
Andrés Klaus Runge Peña
Diego Alejandro Muñoz Gaviria
Carlos Ospina Cruz

Libertad y saber en el discurso pedagógico moderno. Elementos de análisis crítico de un discurso hegemónico 29-35
Armando Zambrano Leal

Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur 37-48
Marco Raúl Mejía

Pedagogies of the Walking Dead 49-57
Michael A. Peters
Tina Besley

Pedagogía de los muertos vivientes 59-68
Michael A. Peters & Tina Besley
Martha Méndez Peña (traductora)

Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s) 69-78
Carlos Ernesto Noguera-Ramírez
Gustavo Adolfo Parra

La literatura y su enseñanza... Segundo llamado 79-89
Guillermo Bustamante Zamudio

Why We Are in Need of Pedagogical Sciences (as Design Sciences) A Few Brief Notes 91-100
Jan Masschelein

Por qué necesitamos de ciencias pedagógicas (como ciencias del diseño) unas breves notas 101-110
Jan Masschelein
Martha Méndez Peña (traductora)

O Pensar-sentir na formação da cidadania contemporânea 111-120
Danilo R. Streck

A educabilidade como nexo da experiência civil contemporânea: Aproximações investigativas 121-132
Julio Groppa Aquino

Formación e investigación: una discusión a propósito del Instituto Jean-Jacques Rousseau, de Ginebra, Suiza (1912-1947) 133-147
Carlos Jilmar Díaz Soler

Educación para el desarrollo o la promesa de empleabilidad como factor de formación 149-166
Hedilberto Granados López

Reseña del libro *La investigación apasionada* 167-171
Guillermo Bustamante

Índice por Autor 173-192
Política editorial 193-197



Título: Serenata nocturna
Autor: Guillermo Quintero Valderrama
Técnica: Óleo sobre tela
Dimensiones: 74 x 37 cm

Editorial

A propósito de nuestros 25 años

Hace un cuarto de siglo nació esta revista como un escenario para la discusión y difusión de la producción sobre y desde la Pedagogía. Con este número quisimos celebrar ese acontecimiento intelectual convocando a investigadores de distintos países, idiomas y perspectivas para reflexionar sobre la Pedagogía, sus conceptos y sus relaciones con otros saberes. El resultado es un panorama de los problemas, discusiones y elaboraciones actuales desde ópticas diversas y en el cual se perciben ecos de las principales tradiciones pedagógicas (francesa, alemana y crítica-anglo/latinoamericana).

Hoy ratificamos nuestra apuesta por mantener un espacio editorial para la difusión del saber pedagógico en su diversidad, lo que en otras palabras significa una contribución a la consolidación de un Campo Conceptual de la Pedagogía. Entendemos que este es un propósito central para la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional en un momento en el que, por una parte, desde diversos escenarios, se reconoce la importancia de la educación, de la formación, del aprendizaje permanente como estrategia para enfrentar diversas problemáticas de orden social, cultural, político y económico; esto es lo que los colegas europeos denominan *educacionalización*, los anglosajones *learning society*, y algunos otros *sociedad pedagógica* o *pedagogización social*. Por otra parte, emergen y cobran fuerza propuestas como las de “hackear” la educación y la escuela o en el que se abren paso movimientos como *home schooling*. ¿Son unos y otros muestras del fortalecimiento de la(s) pedagogía(s) o, por el contrario, de su crisis y decadencia?

Para discutir sobre estos y otros asuntos que involucran el pasado, presente y porvenir de la Pedagogía seguirá abierta nuestra revista. Desde aquí queremos contribuir no sólo con la formación de los maestros sino con el análisis y comprensión de los problemas educativos y pedagógicos del país en un periodo crucial de nuestra historia.

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez

Director

(2015)



Título: Staccato

Autor: Guillermo Quintero Valderrama

Técnica: Óleo sobre tela

Dimensiones: 99 x 79 cm

Pedagogía y Saberes: 25 años

Hace 25 años, un grupo de profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, entre los cuales se encontraba la rectora de entonces Graciela Amaya de Ochoa, nos lanzamos a fundar la *Revista Pedagogía y Saberes*. El tiempo transcurrido desde su primera edición en 1990 parece suficiente para vislumbrar cómo aquello que nos propusimos arraigó, se sostuvo, mutó y se potenció a lo largo de sus 43 apariciones públicas. No se trata, por supuesto, de realizar un balance, sino de celebrar la conveniencia de quien puede mirar desde lejos, a grata distancia, y poder descifrar o incluso actualizar algunos argumentos que nos llevaron a insistir en la necesidad de fundar este proyecto cultural de gran envergadura para la Universidad y para el campo conceptual y estratégico de la pedagogía.

Una revista suele emerger en medio de exigencias, las nuestras trataban de plantear un debate conceptual, incluso estrictamente conceptual, sobre el lugar y el papel de la pedagogía y de los saberes al interior de las prácticas formativas de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Debate profesoral más o menos restringido a criterios investigativos de quienes alimentaron y orientaron académicamente el horizonte de lo pedagógico a finales de la década de los ochenta e inicios de los noventa.

La potencia de *Pedagogía y Saberes* coincide con su nominativo, la Universidad ya tenía desde 1978 una publicación seriada dedicada a los asuntos de la educación, hacía falta consolidar otra producción y, con ella, a la comunidad académica capaz de poner en circulación los acumulados pedagógicos de la misma universidad. No sé hasta dónde esta insistencia se haya mantenido en la revista. No creo exagerar si llamo la atención sobre este viejo clamor que aún hoy resulta vital: necesitamos una inteligencia pedagógica, requerimos una élite pedagógica, podemos asumir la responsabilidad de una intelectualidad pedagógica capaz de sostener la osadía de un pensamiento pedagógico contemporáneo.

Propender por esta “excelencia pedagógica” es un sello institucional que insinúa tanto una aspiración como una valoración. Es decir, acciones poco sencillas en un mundo cambiante y acelerado que obliga a maestros y profesores a lanzarse en una carrera por la actualización de sus saberes, carrera que claramente podría estar perdida de antemano. En especial porque muchos de los elementos que servían de paisaje constitutivo a la pedagogía parecen estar en cuestión: las posibilidades de la autoridad pedagógica, los límites de la transmisión cultural, el lugar de la enseñanza, las promesas de la formación, incluso, algunas de las rutinas cotidianas de la escuela. Por eso la valoración, por eso una revista que intente dotar a la escritura de valor, de las potencias de la valoración pedagógica.

Más allá de la crisis que tanto se reitera sobre la pedagogía y la enseñanza, tenemos aún el camino del escéptico: problematizar, escribir, seguir pensando. *Pedagogía y Saberes* nombra una institucionalidad pedagógica que tiene la obligación de interrogar los claroscuros de discursos y prácticas que todavía se nos presentan con excesiva homogeneidad. Ni la educación, ni el currículo, ni la evaluación, ni el aprendizaje, ni siquiera la propia utopía pedagógica son reductibles a un lenguaje de consenso o a un código de conveniencia. La pregunta acerca de qué entendemos por estas y otras cuestiones merece una amplia discusión académica y social. El calado de las concepciones que se ocultan detrás de algunas respuestas rápidas evidencia que no se trata de un simple debate sectorial, sino que nos jugamos diversas concepciones de lo ético y de lo social.

Alguna relación quisiera advertir entre el impulso de *Pedagogía y Saberes* y la creación, unos años después, de la maestría en Educación, construcción que obedecía al mismo entusiasmo de afirmación pedagógica que a veces asume la forma de la escritura, pero

también la disposición de una empresa cultural novedosa, arriesgada, capaz de resistir la oposición y la falta de liderazgo. Estas aventuras intelectuales merecen un reconocimiento mínimo a quienes ayudaron con la invención, me refiero particularmente a Germán Vargas Guillén y Álvaro Ramírez, así como a aquellos que la han impulsado y garantizado su consolidación, los profesores y editores Tomás Vasquez, Nylza Offir García y Carlos Ernesto Noguera, actual decano.

El debate conceptual propio de esta revista pone en escena un trabajo académico de largo aliento: ¿cómo leer lo más próximo? ¿Cómo leer *Pedagogía y Saberes*? No quisiera indicar ningún modo salvo la reiteración de algunas líneas borgianas: eludiendo sinónimos, dejando atrás lo convencional, prefiriendo palabras habituales en lugar de palabras asombrosas, simulando pequeñas incertidumbres, narrando los hechos como si no se entendiesen del todo. Esa lectura, que puede ser otra lectura, muestra que es posible imaginar una revista como una partitura de la inteligencia, gesto colaborativo que se actualiza con sus diversas lecturas, en cuanto sugiere, abre, problematiza, afecta, dispone, desplaza y sospecha.

Alberto Martínez Boom

Profesor titular

Universidad Pedagógica Nacional

Director (1990)

Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica

Relations Between the Knowledge of Education and Training (Pedagogy), and the Knowledge of Humankind (Anthropology) in Comenius, Rousseau and Kant: Contributions of Pedagogical Anthropology

Relações do saber acerca da educação e da formação (pedagogia) e do saber sobre o humano (antropologia) em Comenius, Rousseau e Kant: Aportes da antropologia pedagógica

Andrés Klaus Runge Peña*
Diego Alejandro Muñoz Gaviria**
Carlos Ospina Cruz***

* Doctor en Ciencia de la Educación, Universidad Libre de Berlín. Profesor Universidad de Antioquia y profesor invitado Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales. Coordinador del grupo de investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH). e-mail: akrp777@gmail.com

** Magíster en Psicología, Universidad de San Buenaventura, Medellín y estudiante doctorado en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Profesor Universidad de San Buenaventura y director Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos, Universidad de San Buenaventura. Miembro Grupo sobre Formación y Antropología Pedagógica (FORMAPH). e-mail: diegomudante@hotmail.com

*** Doctor en Educación. Directivo docente municipio de Medellín y profesor catedrático Universidad de Antioquia. Miembro del Grupo sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH). e-mail: carlosospinacruz@gmail.com

Resumen

El artículo propone que no hay pedagogía sin consideraciones antropológicas y que no hay antropología sin consideraciones pedagógicas. A través de la lectura de tres autores considerados clásicos —Comenio, Rousseau y Kant— son analizados vínculos entre el saber antropológico y el saber pedagógico que habrían surgido en la modernidad; un periodo en cual la educación se tornó un asunto de reflexión sistemática que llevó al pensamiento pedagógico a incursionar en las reflexiones antropológicas.

Palabras clave

Antropología pedagógica, formabilidad, formación, Comenio, Rousseau, Kant

Abstract

The article proposes that there is no education without anthropological considerations, and there is not anthropology without pedagogical considerations. Through the reading of three classic authors —Comenius, Rousseau and Kant— the authors analyze the links between anthropological knowledge and pedagogical knowledge that would have arisen in modern times, a period in which the education became a matter of systematic reflection which led to the pedagogical thinking into anthropological reflections.

Key words

pedagogical anthropology, trainability, training, Comenius, Rousseau, Kant

Resumo

O artigo sustenta a ideia de que não há nenhuma educação sem considerações antropológicas, da mesma forma, que não há antropologia sem considerações pedagógicas. Através da leitura de três autores considerados clássicos —Comenius, Rousseau e Kant— são analisadas ligações entre conhecimento antropológico e conhecimento pedagógico, os quais surgiram na modernidade, um período em que a educação se tornou uma questão de reflexão sistemática, a mesma que levou o pensamento pedagógico a se articular com as reflexões antropológicas.

Palavras chave

Antropologia pedagógica, pedagogia, formabilidade, formação, Comenius, Rousseau, Kant

Fecha de recepción: Octubre 14 de 2015

Fecha de aprobación: Noviembre 12 de 2015

Introducción

El propósito de este artículo es mostrar la relación permanente, ya sea implícita o tematizada, que ha mantenido el pensamiento pedagógico con el pensamiento antropológico desde la Modernidad. En el momento en que la educación se vuelve un asunto de reflexión sistemática, es decir, desde que surge la pregunta —racionalmente elaborada— por la necesidad, condiciones, propósitos, fines, legitimidad y justificación de la educación, vemos cómo con ello el pensamiento pedagógico incursiona necesariamente en lo antropológico. El que la educación sea posible —o no (como lo sustentan algunos determinismos)— pone toda reflexión pedagógica en confrontación con un pensamiento antropológico, generalmente referido a la formabilidad del ser humano, a la posibilidad o no de su educación y al camino, determinaciones y fines para llevar a cabo dicha tarea. En este sentido, se hace presente en el campo pedagógico la pregunta igualmente importante por la formación, por el proceso humano de constitución de sí. El discurso pedagógico de la modernidad tendrá, entonces, dos temas centrales de indagación: la educación y la formación (Benner, 1998) a los que no le es ajeno el saber antropológico. Esta inextricable conexión es lo que llamamos en este trabajo *antropología pedagógica*¹ y tiene que ver con las consecuencias antropológicas de pensar —pedagógicamente— la educación y la formación, y las consecuencias para la educación y la formación que se dan en el marco de ciertas consideraciones antropológicas.

El punto de partida de este escrito es que tanto la socialización, la educación como la formación se basan en presupuestos sobre el ser humano que están en las distintas concepciones antropológicas, en este caso de los autores trabajados, específicamente como ser formable, perfectible, maleable, mejorable,

transformable, indeterminado, humanizable. Desde ese punto de vista, el saber antropológico ha sido y es parte indispensable de la pedagogía. Por cuestiones de espacio y de la mano de algunos autores (Comenio, Rousseau, Kant) vamos a tratar de mostrar entonces que no hay pedagogía sin consideraciones antropológicas y que no hay antropología sin consideraciones pedagógicas. Como escribe Fullat (1997):

¿Quién puede definir la dirección de una biografía humana o de la historia entera? Pasma, pues, ante lo que sea indefectiblemente el hombre. Tal perplejidad antropológica pide ayuda a la pedagogía. El ente humano queda percibido como esencia inesencial, como tarea. La suma de datos se muestra flaca en vista a entregar al hombre. El cómo, el qué y el quién sea el *anthropos* es doctrina que no le viene dada a este, sino que constituye su quehacer primario. El hombre pasa a ser animal crístico. Esta palabra hay que entenderla desde su etimología griega: *krisis*, en griego clásico, significó “decisión”; provenía del verbo *krino*, “yo decido”. Al hombre le incumbe tener que decidirse, y aquí interviene ya el proceso educador. Este pende de la decisión antropológica. Sin antropología no resulta posible la pedagogía (p. 22).

El concepto de antropología pedagógica

La antropología pedagógica, como expresión para nombrar un campo de reflexión, resulta de la mezcla entre, por un lado, *antropología*, entendida como teoría, estudio, discurso, tratado, reflexión sobre el ser humano —y tiene que ver con la capacidad del ser humano de volverse a sí mismo objeto de percepción, observación, cuestionamiento, indagación, reflexión e investigación—. Ella abarca, en un sentido amplio, el conjunto de enunciados (científicos, filosóficos, socioculturales, etc.) que resultan de la reflexión metódica y rigurosa y de la investigación sobre el ser humano.

Estos sistemas de enunciados (teorizaciones, conceptualizaciones, etc.) se amplían, complementan y modifican entre sí de un modo permanente. De manera que se percibe una constante disputa interpretativa por lo humano. Además, en vista de la *doble historicidad* (Wulf, 1992) que plantea que tanto los seres humanos, como las teorías sobre ellos (antropologías), son históricas, resulta complicado hoy en día pretender hacer afirmaciones o desarrollar teorías sobre el ser humano con pretensiones de validez última y de universalidad. La historia de las investigaciones y reflexiones sobre el ser humano

1 Una de las primeras menciones a la expresión “antropología pedagógica” la ofrece el pedagogo español Pedro de Alcántara García en sus *Prolegómenos a la antropología pedagógica*, de 1880. De gran difusión fue también el libro *Antropología pedagógica*, de la médica y pedagoga italiana María Montessori, como resultado de sus lecciones de 1906. Trabajo que consiste en un tratado de antropometría con una fuerte carga racista, eugenésica y clasista. En el contexto alemán está el pedagogo de las ciencias del espíritu Hermann Nohl —no muy alejado del pensamiento de la mencionada autora, pero con un discurso más filosófico— con el trabajo *Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde* (Carácter y destino. Una antropología pedagógica), de 1929, que fue editado nuevamente como parte del *Handbuch der Pädagogik*, proyecto de edición conjunto entre Nohl y Pallat que recogía lo más importante de la pedagogía de ese tiempo. Este libro fue traducido al español en 1950 simplemente como “Antropología pedagógica”.

—es decir, la historia y dinámica de la antropología— es necesariamente una historia de *sus revisiones permanentes*.

Por otro lado, *pedagogía* se concibe, en su sentido moderno, como campo disciplinar y profesional (Hofstetter y Schneuwly, 1999, 2002; Runge, 2012; Runge, Muñoz y Garcés, 2010) o como un campo de producción de saber en el que se llevan a cabo indagaciones teóricas, prácticas y aplicadas sobre la educación y la formación humanas. La pedagogía, desde esta óptica, ni se reduce al saber del maestro con respecto a lo que hace —no es un saber orientador de la acción—, ni al hacer mismo del maestro. La pedagogía es una disciplina científica que forma parte de las ciencias sociales y humanas, que se ha institucionalizado en el contexto universitario de muchos países desde comienzos del siglo xx y que cuenta con unos desarrollos investigativos y una comunidad académica en consolidación permanente que produce saberes y conocimientos referidos a las problemáticas educativas y formativas.

El término *antropología pedagógica* como expresión genérica, sobre todo como se usa dentro del contexto alemán —tradición de amplio recorrido investigativo en este asunto (König y Ramsenthaler, 1980; Wulf y Zirfas, 1994)—, obedece a la pretensión de poner en relación dos campos disciplinares: la antropología y la pedagogía, y no una disciplina y un objeto de estudio (Runge y Muñoz, 2012) como salta a la vista en otros casos y contextos cuando se alude, por ejemplo, a antropología de la educación —en el mundo angloamericano—, antropología filosófica de la educación —en España—, antropología educacional, antropología educativa.

A pesar de sus contornos difíciles de delimitar y de los diferentes planteamientos desarrollados en su interior², la antropología pedagógica no se

2 Existen diferentes orientaciones y planteamientos de la antropología pedagógica desde inicios del siglo xx entre los cuales, siguiendo a Wulf (1994) y a Wulf y Zirfas (1994), se destacan *de modo ejemplar*: 1) los planteamientos de una antropología pedagógica de orientación filosófica (fenomenológico-existencial); 2) los planteamientos de una antropología pedagógica de orientación fenomenológica; 3) los planteamientos de una antropología pedagógica integradora; 4) los planteamientos de una antropología pedagógica como suma de las imágenes de ser humano (*Menschenbilder*); 5) los planteamientos de una antropología pedagógica en clave dialéctico reflexiva; 6) los planteamientos de una antropología pedagógica textual (sujeto como efecto o construcción discursiva), y 7) los planteamientos de una antropología pedagógica como un campo histórico y plural (antropología histórico-pedagógica). Nosotros nos inscribimos dentro de esta última perspectiva. Asumimos que la antropología pedagógica hoy es inconcebible sin una conciencia de su historicidad, tanto de su objeto como de sus planteamientos (saberes, conocimientos, conceptualizaciones) con respecto a ese objeto. Esa doble historicidad tiene

circunscribe a una antropología cultural o etnología de la educación, como se la concibe en el mundo angloamericano —por ejemplo, como se inauguró con el Congreso de Antropología de la Educación en Stanford en 1954— y, hasta cierto punto, también en España y Francia. Esta tampoco alude meramente a una etnografía de la educación o a una etnografía de la cotidianidad escolar, ni mucho menos se reduce a una preocupación por las formas de educación de grupos culturalmente diversos (etnoeducación, educación indígena, educación afro).

Por antropología pedagógica se entiende un campo de reflexión particular, pero no cerrado y con unos contornos flexibles, en el que se estudia al ser humano —como lo plantea Werner Loch (1963)—, en cuanto *sub especie educationis*, es decir, como ser formable, capacitado y necesitado de educación (educable).

La relación entre pedagogía y antropología: la antropología pedagógica y sus preguntas

La antropología pedagógica tiene como propósito incluir en la reflexión pedagógica los aportes, cuestionamientos, formas de proceder de las antropologías; pero, a su vez, busca hacer aportes a la reflexión antropológica desde el punto de vista de la formación y educación humanas. Precisamente, para ello ya Martinus Langeveld (1968) acuñaba la expresión *pedagogía antropológica*, como una manera de aludir al hecho de que la pedagogía, al ocuparse del ser humano como ser formable y educable (*homo educandus et educabile*), estaba también en condiciones de hacer aportes —enunciados— específicos sobre lo humano que no eran posibles desde otras disciplinas o saberes antropológicos. De manera que con la pregunta: “¿Qué dice sobre la problemática de lo humano en general el hecho de que el ser humano se tenga que educar?”, se llega a un cuestionamiento que pone en evidencia el potencial reflexivo de la antropología pedagógica. Se trata de un cuestionamiento interesante en el sentido de que, remitiéndonos nuevamente a Langeveld, se considera que solo mediante la educación el ser humano se hace humano —tal y como también lo planteara Kant— y que, por tanto,

que ver con que no solo el ser humano como objeto de estudio es histórico, es decir, que han cambiado las concepciones que de él se han tenido a lo largo de los tiempos, sino que esa historicidad alude a que el ser humano no es una naturaleza hecha, sino abierta, indeterminada y formable. Y de otro lado, también tiene que ver con que los saberes, enunciados, afirmaciones, saberes, conocimientos que se hacen sobre el ser humano son ellos mismos históricos.

la educación —la realidad educativa, la situación educativa, la experiencia educativa— determina —forma— de manera fundamental al ser humano.

La *cuestión antropológica* pone en marcha entonces un doble movimiento: por un lado, la pedagogía (el saber pedagógico) deviene en antropología (saber antropológico) al presentar su objeto o su asunto como un fenómeno central y fundamental de lo —parte de lo— humano que se vuelve relevante, a su vez, para su propio discurso y que ningún otro saber está en las condiciones para hablar con esa especificidad. De manera que, de otro lado, el saber pedagógico se convierte en saber antropológico-pedagógico —en antropología pedagógica— sin que con ello pierda —desvirtúe— su especificidad y su orientación —o mirada— pedagógica. Desde esta perspectiva, la pedagogía no se reduce a un campo de aplicación de las posibles máximas derivadas del sistema de enunciados y fundamentaciones ofrecidos por la antropología, sino que ella misma como antropología pedagógica hace aportes sobre lo humano con sus reflexiones, teorizaciones e investigaciones.

Así pues, las reflexiones de una antropología pedagógica parten o se enmarcan en el espacio abierto por la *formabilidad*³ (Herbart, 1935, 1984, 1986; Runge, 2013, Runge y Garcés, 2011) y *perfectibilidad* (Rousseau, 1980) humanas, en cuanto condiciones para que sea posible la educación y para que haya antropogénesis o *naturaleza en expansión* (Ferrero, 1998) y, por tanto, humanización.

Con los conceptos de formabilidad, maleabilidad, ductilidad, perfectibilidad e indeterminabilidad se alude a que el ser humano no nace hecho, sino que gana su determinación —su humanidad— con su incursión en el mundo humano y para ello se ve remitido a procesos educativos en su sentido amplio (educación funcional) o restringido (educación escolarizada, enseñanza, educación intencional). Así, mientras el tigre o la rosa desde su nacimiento son tigre y rosa, el cachorro de humano tiene que *ganarse su humanidad*, para lo cual se ve en la necesidad de

pasar por procesos educativos (enseñanza, instrucción, custodia, cuidado, acogida, asesoría, acompañamiento, etc.). Su ser humano, su humanidad —lo que por ella se entienda— está indefectiblemente remitido a la educación. Por tanto, el gran asunto de la antropología pedagógica se configura a partir de cuestionamientos básicos como el siguiente:

- ¿Qué significa o qué dice el hecho de que el ser humano para devenir en *humano* —en lo que se considera humano— tiene que pasar insoslayablemente por procesos educativos?

A ello le siguen otros interrogantes posibles:

- ¿Se puede llegar a ser humano sin educación —por ejemplo, los niños lobo—?
- ¿Qué dice el fenómeno de la educación sobre el ser humano en general?
- ¿Es formable y, por tanto, educable —o no— el ser humano y qué explicaciones hay para ello?
- ¿Es la educación una especificidad humana o se puede evidenciar en otras especies?
- ¿En qué se funda y en qué consiste entonces esa necesidad de educación?
- ¿Si devenir humano implica pasar por procesos educativos, entonces cómo comprender esos procesos educativos —como legitimarlos, justificarlos, fundamentarlos— de manera que no contraríen lo humano mismo —que vayan en contra, distorsionen, no le hagan justicia a lo que se entiende por lo humano—?
- ¿Si uno no nace sino que se hace ser humano, entonces cuáles han sido esos modos de ser humano —bien sea idealizados o impuestos social y culturalmente— que nos han marcado, que se nos han impuesto y que han determinado la educación y ciertos modos de ser y cuáles pueden ser, a futuro, otras formas posibles de formarse, de devenir algo otro?
- ¿De qué manera las concepciones del ser humano —las disputas interpretativas por lo humano— influyen en las formas de actuar educativamente y en la praxis educativa misma?
- ¿Qué imágenes, por ejemplo, optimistas, escépticas o pesimistas del ser humano aparecen en la historia de la pedagogía y en la historia de la educación y qué papel han desempeñado en las disputas por lo humano y su concepción en cierto momento histórico o en cierta sociedad?

3 La expresión *formabilidad*, en alemán *Bildsamkeit* y traducida al español como "educabilidad", fue un concepto acuñado por Herbart en su libro *Pedagogía General* (1984), para referirse a la condición maleable y dúctil del ser humano. Esta idea de formabilidad fue retomada y desarrollada posteriormente por Wilhelm Flitner en su *Manual de Pedagogía General* (1972). Para este autor, la formabilidad es el asunto fundamental de la pedagogía. Ella hace alusión a la condición de incompletud humana que lleva al ser humano a tener que formarse y aprender y, por tanto, a considerarse como un sujeto necesitado de educación. Con el problema de la formabilidad se abre un espacio de indagación en el que se encuentran entremezclados problemas antropológicos y pedagógicos. Las antropologías pedagógicas se mueven entonces en ese espacio, lo presuponen, lo tematizan o parten de allí.

- ¿Quién es ese ser (niño, infante, menor de edad) que se nos presenta como necesitado de educación y cómo tiene que ser tratado en tanto tal?
- ¿Es posible establecer diferencias entre una actividad educativa como apoyo a la formación y humanización y una actividad eugenésica como mejoramiento racial, y qué dice ello sobre el ser humano —sobre sus límites y posibilidades, sobre su perfeccionamiento ilimitado o sobre su inmejorabilidad—?
- ¿Cómo y en qué medida la presión y exigencia por el actuar e intervenir educativamente de una u otra manera favorece —o no— ciertas visiones y explicaciones monocausales de datos e informaciones antropológicas que pueden tener injerencia o verse reflejadas positiva o negativamente en la formación de los sujetos de cara a su formabilidad y condición abierta, o, en específico, con respecto a asuntos referidos a la edad, género, etnia, contexto, entorno, entre otros?

Así pues, si el ser humano es esa criatura *sui generis* que para llegar a ser lo que *debe ser* —para volverse humano— tiene que hacer algo de sí —formarse y educarse—, entonces una antropología pedagógica ha de preguntar por los aspectos —subjetivos y objetivos, materiales, tecnológicos, individuales y sociales, históricos y culturales, etc.— que humanizan al ser humano, por las posibilidades o no de la educación y por lo que, en consecuencia, una educación humanizante ha de significar (su legitimación y fundamentación) y cómo ella puede contribuir en una consideración y comprensión del ser humano en general. La antropología pedagógica muestra con sus aportes cómo antropología y pedagogía se encuentran remitidas entre sí constantemente: sin formación y educación no *anthropos* y sin *anthropos* no educación ni formación.

Relaciones entre el saber pedagógico y el saber antropológico en clave de una historia de las ideas y problematizaciones pedagógicas

Históricamente, las relaciones entre antropología y pedagogía en el pensamiento occidental se pueden ver de manera explícita, aunque no elaborada, desde los siglos XVII y XVIII con autores como Juan Amos

Comenio (1992, 1994)⁴, Jean-Jacques Rousseau (1980)⁵, Emmanuel Kant (1983, 1991, 1995), Friedrich Herbart (1935, 1984, 1986), Johann Heinrich Pestalozzi (1993, 2003)⁶, Johann Gottfried Herder (1987, 1990), Wilhelm von Humboldt (1995, 1996, 1997), Friedrich Schleiermacher (2000), Pedro de Alcántara García (1880), G. Herráiz (1896) y, desde el siglo XX, con autores como María Montessori, John Dewey y Paulo Freire, para mencionar solo algunos.

En lo que sigue veremos, de la mano de algunos de esos autores, cómo se expresa (plantea, sustenta) ese vínculo; pero antes de ello, queremos comenzar problematizando dicha relación para nuestro contexto latinoamericano —un asunto que está todavía por investigar— a partir de lo que la bula papal *Sublimis Deus* de 1537 acarrea en términos de esa relación entre antropología y pedagogía.

Como se sabe, con dicha bula el papa estableció el derecho a la libertad de los indígenas de las Indias, prohibió su esclavitud y estableció la importancia y conveniencia de predicar entre ellos la doctrina cristiana (evangelización). En uno de los pasajes de la bula se dice:

El Dios sublime amó tanto la raza humana, que creó al hombre de tal manera que pudiera participar, no solamente del bien de que gozan otras criaturas, sino que lo dotó de la capacidad de alcanzar al Dios Supremo, invisible e inaccesible, y mirarlo cara a cara [...] es necesario que posea la naturaleza y las capacidades para recibir esa fe; por lo cual, quienquiera que esté así dotado, debe ser capaz de recibir la misma fe [...] 'Id y enseñad a todas las gentes', a todas dijo, sin excepción, puesto que todas son capaces de ser instruidas en la fe [...] no sólo son capaces de recibir la fe cristiana, sino que según se nos ha informado corren con prontitud hacia la misma. (*Sublimis Deus*, mayo 29, 1537).

Un punto interesante acá es que sin una imagen de hombre o concepción de hombre americano como sujeto formable (formabilidad) y, en consecuencia, necesitado de educación y educable no es posible el proceso de colonialidad. La fórmula abstracta o diagrama de la colonialidad está basada en el presupuesto de la formabilidad humana. En tanto delineamiento del poder para la regulación de las colectividades, ese esquema abstracto tiene como función principal imponer una forma y con

4 Ver: Runge (2012).

5 Ver: Runge (2002).

6 Ver: Runge (2008).

ello unas conductas —un modo de ser y de pensar— dadas con respecto a una multiplicidad humana dada (americano). Lo que se requiere entonces para ello es que esta multiplicidad americana sea reducida, capturada en un espacio y organizada en un tiempo: América (lugar) como un pueblo en estado de infancia, de atraso, de subdesarrollo, de incivilidad (tiempo), pero con “capacidad para ser instruido en la fe”; es decir, necesitado de educación.

Así, en los regímenes raciales historicistas, como en este caso, los sujetos marginalizados son vistos desde el punto de vista de la diferencia histórica entre inmadurez y desarrollo, entre no formado y formado en la fe, entre capaz de ser instruido en la fe y sujeto cristiano, lo cual fundamenta el ejercicio del poder no solo en términos de terror físico o de combate contra la animalidad, sino en la lógica de la *promesa de civilización*, es decir, bajo el presupuesto antropológico-pedagógico de que mediante la educación —la enseñanza, la instrucción, la evangelización— es posible que la humanidad aflore. El proyecto colonial es, por tanto, pedagógico, sustentado en una concepción del ser humano como ser formable y necesitado de educación.

Así, si bien desde la mirada del conquistador, la vida salvaje no es más que otra forma de vida animal, una experiencia horripilante, algo radicalmente *otro*, más allá de la imaginación o de la comprensión; ahora lo que permite la *Subilimis Deus* —y esa es la gran ruptura o discontinuidad epocal— es que esa otredad ya no aparezca como radicalmente *otra*, sino como formable y todavía no educada. El inferior natural indígena en tanto humano —formable y, por consiguiente, necesitado de educación—, no en cuanto animal, es la nueva figura que emerge (*Menschenbild*).

En ese acontecimiento de saber y de poder, según el cual otro ya no es pura animalidad (el debate humanidad vs. animalidad), la bula papal se presenta como un acontecimiento sociodiscursivo de gran relevancia: entra en juego en ello un problema que bien se puede denominar antropológico-pedagógico, a saber: la lucha por el posicionamiento de —disputa por— una imagen de hombre seguida de la cuestión acerca de la formabilidad (educabilidad) o no de aquellos sobre los que se habrán de dirigir las acciones —ahora— educativas (evangelización). En otras palabras, cuando al ser humano indígena se le reconoce su humanidad —su cristiandad—, pero una humanidad a la que ha de acceder, entonces de lo que se trata ahora es de *metodologizar el camino*, es

decir, de educar, de enseñar la fe: el ser humano indígena es formable y mediante la educación deviene en ese hombre indígena evangelizado. La vida se presenta como un paso del *es* al *deber ser*, como un trayecto formativo anclado a la educación en la fe (evangelización).

Así y yéndonos un poco más atrás, ya desde la teología de Pablo de Tarso (10 d.C.-67 d.C.) se hace evidente que el cristianismo primitivo encarna con un increíble dramatismo las representaciones de la vida, su configuración y realización. Específicamente con la división de la vida en un más acá y en un más allá, en donde el camino que lleva a ese más allá implica la intervención acá y la preparación para el paraíso o el infierno, los seres humanos comienzan a vivenciar su historia de salvación como algo posible —como un camino de formación—, pero como una historia o camino en la que ellos mismos han de tomar parte activa para su configuración y realización. Gracias a ese camino individual hacia la salvación ahora el individuo está en la condición de conquistar el destino último del ser humano.

El hombre individual, su destino particular, cobra relevancia para el cristianismo y, de hecho, entra a ocupar el punto central: no tanto lo terrenal, a corto plazo e individual en el ser humano, sino su salvación eterna es lo que está acá en juego. De cada individuo se ocupa el dios todo poderoso. Lo interesante con ello es que la vida humana en su totalidad se vuelve tema —preocupación, objeto de direccionamiento, de educación, de formación— y no tanto ciertos sucesos felices o infelices particulares como en las religiones antiguas. Mientras el helenismo, por ejemplo, ofrecía un mundo de los dioses en el que estos permanentemente interferían e interactuaban en y con el mundo terrenal, el cristianismo separa radicalmente el mundo de dios y el mundo de los hombres y plantea que cada ser humano en particular tiene su destino individual en sus propias manos. Así, mediante la creencia y la moralización de la vida el ser humano se hace libre y se puede entregar a un dios amoroso y justo.

Con el transcurso de la historia comienzan a cambiar las versiones religiosas —y secularizadas— sobre la metodologización (Fend, 2006) de ese camino hacia la salvación. Por ejemplo, se pasa de esa salvación en relación con la redención por la sangre de Cristo a una vía de la salvación cada vez más institucionalizada por la mediación de la Iglesia y a una vía más personal como en la Reforma en relación con la creencia personal y con el disciplinamiento interior del individuo de cara a una realización moral de la vida (Weber, 2003). Por esa vía de la creencia

y saber sobre Dios se le adjudicó un papel determinante a la escuela en el sentido de que se suponía que se podía aprender la creencia y la fe y que ello se podía procurar metódicamente —mediante la enseñanza—.

La secularización de la dominación del mundo motivada originalmente de manera religiosa siguió ese patrón: partió de una fuerte discrepancia entre el mundo real y el mundo ideal —entre el ser y el deber ser, entre el niño y el adulto, entre el menor de edad y el mayor de edad—. Esa discrepancia debía ser superada científica, técnica, jurídica, política y educativamente y de forma metódica particular en la realización individual de la vida. A partir de estos parámetros se construyó también la pedagogía occidental: Para la formación —configuración y realización— del ser humano se llegó a la diferencia entre (Fend, 2006):

- Saber y no saber
- Creencia y no creencia
- Sin forma y formado
- Bruto, crudo y erudito
- Capaz y no capaz
- Cultivado y no cultivado
- Cuidado y no cuidado (cuerpo)
- *Animalitas y humanitas*
- Infante y adulto
- Menor de edad y mayor de edad, etc.

De allí resultaron indefectiblemente los caminos de perfeccionamiento del ser humano que hacen referencia, según Fend (2006), a:

- La salvación del ser humano: al sacarlo de un estado de depravación y de pecado
- La moralización: al sacarlo de una vida y estado desenfrenado y *ponerle riendas*
- La legalización: al liberarlo de su (autoculpable) minoría de edad
- La racionalización del ser humano: al hacerlo útil para ciertas metas
- La humanización del ser humano: al desarrollar en él la estructura de lo humano (formación)

Con ello se vuelve visible también la orientación general de las instituciones educativas y de la educación en general: la vida y el pensamiento no formado y no cultivado se debe transformar en una vida formada en la moralidad y en la razón, y la naturaleza, a su vez, ha de ser transformada en cultura.

La educación ahora entendida como un “trabajo sobre el alma del ser humano” empieza a significar el desarrollo de una metódica de la ejercitación (Sloterdijk, 2012) en el autodomínio y en la autodisciplina. En un camino de salvación que lleva de la falta de fe y de creencia a la creencia y —desde un punto de vista secularizado— al sometimiento de la propia naturaleza bajo una voluntad moral y al establecimiento de un gobierno de la propia persona mediante la razón; metas ellas que estuvieron y siguen estando en la base de la educación⁷.

Como se mencionó, la racionalización de esa metódica sigue existiendo. No obstante, ahora como preparación mediante la educación para la configuración creativa del mundo —exterior e interior—. La meta ahora es preparar a los seres humanos en crecimiento para que le den forma de manera activa y creativa al mundo gracias a la escolarización (direccionamiento y encauzamiento) de sus energías, fuerzas y capacidades para que se encaminen y se vuelvan activas y efectivas en el mundo.

En el contexto del cristianismo lo anterior significa: hacer capaz al ser humano como instrumento de Dios para la salvación del mundo y volverlo un luchador para el establecimiento del reino de Dios en el mundo. Como fundamento de todo lo anterior se comienza a entrecruzar entonces una metódica educativa que el mismo Weber (2003) no fue capaz de ver en su trabajo sobre la progresiva secularización y racionalización del mundo y que se caracteriza por sus pretensiones elevadas acerca del devenir activo del ser humano (mayoría de edad, autodeterminación). La configuración activa del ser humano, la superación de las debilidades y depravaciones, la formación elevada del ser humano para el aumento de su capacidad de acción se encuentran inmersas en esa actitud de dominación del mundo ligada a unas concepciones antropológicas. Algo que ya se ve en autores como Comenio.

7 De todas maneras, vale recordar también en ese sentido que, desde una concepción medieval en la que el principio de un orden sagrado (*rerum ordo*) estaba en la base, de una moderna en la que, sobre todo, gana un lugar importante la razón y la emancipación humanas, de unos siglos XIX y XX en los que se desarrolla una teoría de la educación (pedagogía) a partir del niño; hasta hoy, son muchas las comprensiones que se tienen de la educación y por tanto también son muy variados los saberes antropológicos de base.

Juan Amos Comenio y la educación como encargo divino

Con Comenio vemos una tradición de pensamiento religioso en el que la educación es entendida como la instrucción llevada a cabo con amor y responsabilidad dentro de unas concepciones morales cristianas. Esa educación para ese entonces estuvo ligada, hasta cierto punto, a una *intervención por medio del castigo* cuya meta fundamental era romper —quebrar— la voluntad pecadora del infante (Francke, 1962), controlar el mundo de las pasiones y sentimientos y producir una interioridad organizada. Una intervención que durante mucho tiempo vino maquillada o suavizada —justificada— con la idea de la salvación del alma —del infante— de la depravación (del pecado). Para Comenio la educación es considerada un encargo divino y la infancia se vuelve, por tanto, en un asunto que cae —que es construida— en consideraciones pedagógicas. En palabras de Comenio (1987):

Así se demuestra en nuestra didáctica: primero en el prefacio, que todo desorden en el género humano tendría como causa principal y como única fuente la desatención de la educación (*Auferziehung*) de los niños y que no se podría esperar nunca una mejora en el estado de la familia, la policía y la iglesia sin un mejoramiento del cultivo infantil (*Kindersucht*) (p. 29)⁸.

Lo anterior se constata, entre otros, en su libro *Informatorium der Mutterschul* (Comenio, 1987), publicado en alemán en 1633 —aunque se habla de una versión original en checo de 1632—. Se trata de uno de los primeros escritos que se conoce dedicado a la educación de la primera infancia⁹. A partir de este trabajo, la escuela materna —y la *primera clase colectiva o de primeras letras* (Comenio, 1992, p. 207)— empieza a entenderse como el fundamento de la propuesta educativa de Comenio, propuesta que considera, además¹⁰, la escuela de la lengua materna,

la escuela de latín y la Academia¹¹. En su *Informatorium der Mutterschul* —o *Escuela de la infancia*—, Comenio plantea una serie de reglas para el cuidado y educación de los infantes, da indicaciones relacionadas con su alimentación y forma de vestirse, propone la enseñanza del lenguaje y la formación moral y religiosa. Se trata, como lo dice la portada del libro¹², de un escrito para los padres, nodrizas, cuidadores y todos aquellos encargados de atender a la primera infancia¹³ para que implementen una

11 En su *Didáctica magna*, Comenio hace una propuesta de reforma de la organización escolar y para ello distingue cuatro escuelas: a) *la escuela maternal*: tiene que ver con la educación de la primera infancia y puede compararse con lo que hoy en día serían los jardines infantiles, guarderías o centros para la atención a la primera infancia. En ella estarían los infantes hasta cumplir los 6 años. Comprende la educación doméstica o familiar —a cargo de los padres o nodrizas y la “primera clase colectiva o de primeras letras”. b) *La escuela elemental*: es el equivalente a primaria (hasta sexto) y llega hasta los 12 años. En la época de Comenio, se trata ya de una escuela obligatoria igual que en la actualidad. En ella se ofrece una instrucción general y se enseñan las virtudes. También se procura una formación de la inteligencia, la memoria y la imaginación. c) *La escuela latina o gimnasio* que va de los 12 a los 18 años. En ella se prepara a los alumnos para lo que serán los estudios superiores. Cuando acaban esta escuela los alumnos realizan un examen para comprobar quienes son aptos para entrar en la Academia. d) *La academia*: esta va de los 18 a los 25 años. Guarda semejanzas con lo que hoy conocemos como estudios universitarios. Ella permite, como dice Ariès, “prolongar, fuera del colegio, el control de la infancia mediante una disciplina inspirada en la disciplina escolástica y en la militar” (Ariès, 1987, p. 278).

12 En lo que sigue nos referiremos a la versión alemana original reeditada, junto con otros escritos de Comenio, en 1987 por la editorial Philipp Reclam (Leipzig) y a la traducción portuguesa de 2011 de la Editora Unesp que se basa en la versión en latín que forma parte de la ópera *omnia*, publicada por la Academia Checa de Ciencias en 1986. La versión en alemán contiene párrafos que no aparecen en la versión en latín y en la traducción al portugués.

13 Acá se dan pistas sobre lo que habrá de ser el desarrollo de los profesionales en educación. Desde el siglo XVI aparece la profesión de *gubernanta* que se desarrolló, sobre todo, en clases sociales altas (Hardach-Pinke, 1993). Este recorrido de dicha actividad laboral muestra un desarrollo que se puede vincular con los actuales enseñantes y educadores, sin dejar de desconocer la profesión precursora de mediados del siglo XIX, a saber: la de educadora de jardín infantil o educadora infantil. El surgimiento de la profesión de *gubernanta* tiene que ver con el hecho de que progresivamente los padres dejaron de ocuparse de la educación —doméstica— de sus hijos. Y esta tarea fue delegada a personas específicas para ello. Las *gubernantas* surgieron en Francia en el siglo XVII como parte de la sociedad cortesana y paulatinamente se extendieron a las clases pudientes de otros países. Con el proceso de industrialización, división del trabajo y pauperización social, la educación de la primera infancia devino en una práctica que se instauró por fuera de la familia. Frente a las educadoras infantiles aparecieron también otras mujeres que, todavía sin un contrato o institucionalización pedagógica,

8 “So wird in unserer didactica bewiesen: erstlich in der Vorrede, dass aller Unordnung in menschlicher Geschlecht Hauptursach und einige Quelle ist die Unachtsamkeit in Auferziehung der Kinder und dass keine Besserung in Haus-, Kirchen- und Polizeistand ohne Verbesserung der Kinderzucht jemals zu hoffen” (Comenio, 1987, p. 29).

9 Una de las críticas que precisamente le hace Pollock a Ariès es que este último ignoró a los niños menores de siete años (cf. Pollock, 2004, p. 74).

10 Ariès es uno de los que plantea que para el siglo XVII, incluso el siglo XVIII, todavía no había una sensibilidad que se opusiera a la “apretada mezcla de estudiantes y alumnos de bachillerato, de niños impúberes y de jóvenes en las mismas clases” (Ariès, 1987, p. 299). Con Comenio evidenciamos, por el contrario, un pedagogo sensible al respecto.

educación consciente y planeada antes del proceso de escolarización propiamente dicho; es decir, antes de que niños y niñas pasen a manos de sus preceptores.

Comenio considera a los infantes como un “tesoro divino e inestimable” con el cual dios ha bendecido a los padres. Los infantes entran en su elevada consideración ya que todavía son puros, sin mancha e inocentes —no se habla de pecado original—, poseen un alma inmortal y están creados, desde el punto de vista antropológico, a imagen y semejanza de Dios (doctrina de la *Imago Dei*). Los niños y niñas son los futuros administradores del mundo dado por Dios; de allí que los padres tengan que estar agradecidos con Dios y darle gracias.

El mismo autor parte de que el ser humano es por naturaleza un ser necesitado de formación, moralidad y religiosidad, ya que está hecho a imagen y semejanza de Dios. Al respecto escribe en el capítulo tres del escrito en cuestión: “Pero nadie le estaría dado pensar que los niños por sí mismos podrían llegar a la piedad, la honestidad y el arte sin un esfuerzo y trabajo diligente y juicioso que ha de ser invertido en ellos” (Comenio, 1987, p. 42)¹⁴. Ante todo, el ser humano se ha de formar como ser humano:

Sí tenemos a las bestias [...] las cuales no necesitan aprender los requisitos para vivir; en uno o dos años alcanzan la estatura que le es propia y llegan a un uso pleno de sí mismos. No así los hombres que lo alcanzan a los 20 años. De esta diferencia no podemos dar ningún otro motivo, sino que el hombre debe obrar no por instinto sino por deliberación personal. (Comenio, 1992, pp. 191-192).

Comenio reconoce con ello la formabilidad y necesidad de educación del ser humano. “Somos (en cuanto al cuerpo, al espíritu, a las costumbres, a las aspiraciones, a las palabras y a los gestos) como nos hace la primera educación y la formación de la adolescencia que le sigue” (Comenio, 1992, p. 183). Esto

se dedicaron al cuidado, custodia y educación de los infantes de las clases proletarias y pobres. Se trataba de mujeres que no habían conseguido empleo como gobernantas dentro de las clases altas o de otras mujeres necesitadas de algún tipo de actividad para su sustento económico. El primero en impulsar una formación *profesional* institucionalizada para las educadoras infantiles fue Theodor Fliedner, quien fundó en 1836 el primer Seminario para Educadoras Infantiles. Le seguiría Fröbel con la fundación de su establecimiento en 1849. Este pedagogo daría entonces el paso en el proceso de profesionalización de las educadoras infantiles, quienes de ahora en adelante ya no serían más cuidadoras.

14 “Es soll aber niemand denken, daß die Kinder von sich selbst zur Frömmigkeit, Ehrbarkeit und Kunst gelangen mögen ohne fleißige und unnachlässige Mühe und Arbeit, so an sie muß gewendet werden” (Comenio, 1987, p. 42).

no quiere decir que la educación se reduzca al cuerpo y al espíritu, sino también que también comprende las diferentes intervenciones sobre el alma.

En su *escuela materna o escuela de la infancia*, Comenio diferencia tres ámbitos educativos fundamentales para los primeros seis años de vida, a saber: el religioso (Comenio, 1987, p. 46), el moral (Comenio, 1987, p. 47), así como el corporal, mental y lingüístico (Comenio, 1987, p. 48). La educación en este último ámbito abarca, sobre todo, el ejercicio de los sentidos y el conocimiento básico de las ciencias y de los ámbitos de la vida. Acá se enfatiza en asuntos de educación que tengan que ver con la vida inmediata, con la intuición y con las cosas observadas de la vida. Plantea que los procedimientos utilizados deben ser adecuados para cada caso y que, a diferencia de la escuela, los contenidos no deben ser presentados en una organización por meses o años, sino de una manera conjunta, primero, porque el orden de la escuela no es el mismo orden de la educación doméstica. Esta última está sujeta a otras dinámicas y su orden puede ser fácilmente perturbado por cuestiones externas a la práctica educativa misma. Segundo, porque en la primera infancia no todos los infantes aprenden al mismo tiempo y de la misma manera: unos aprenden a leer al primer año, otros al segundo y así en general (Comenio, 1987, p. 50).

Para Comenio es de gran relevancia también conducir por canales productivos y significativos el impulso natural hacia la actividad de los infantes. Para ello se puede aprovechar su capacidad imitativa (mímesis) en la medida en que se le provea de los materiales —lúdicos— apropiados y de juegos regulados: “Que se establezcan juegos y recreos pero de tal modo que, por medio de ellos, se aprenda el nombre de las cosas y la utilidad que en el momento oportuno tendrán” (Comenio, 1992, pp. 195-196)¹⁵. Pero también de manera que los infantes adopten un régimen (orden, rutina, periodización disciplina) adecuado: “Que no se acostumbren a salirse del plan” (Comenio, 1992, pp. 204-205). Así, los padres deben incentivar a sus hijos para que hagan bricolajes, manufacturen, trabajen, pinten, canten o practiquen la música. Importante entonces es que “nunca se les debe permitir no hacer nada [...]. Más laudable es que brinquen, corran, a fin de que se acostumbren a estar siempre en movimiento. La vida activa es verdadera vida, la ociosidad es la sepultura del hombre” (Comenio, 1992, p. 199).

15 A propósito, Ailwood (2003) muestra como en términos gubernamentales la pedagogía también ha contribuido con dichas dinámicas mediante el “gobierno de la educación infantil temprana por medio del juego”.

Con respecto a los infantes, se trata de contrastar los tiempos naturales —del niño— con los tiempos sociales, de manera que estos últimos terminen por volverse una segunda naturaleza en los procesos de socialización. La construcción del tiempo social en el infante implica también la interiorización de valores y normas sobre el trato con el tiempo en las respectivas edades y etapas de la infancia. Un punto interesante acá es que todo ello no es entendido propiamente como un constructo social, sino como copia e imitación de la naturaleza. Así, en Comenio (1994) la primera infancia empieza a ser delimitada de conformidad con un tiempo: ella es tiempo de formación. Y, en ese sentido, enfatiza en la importancia de la educación de la infancia temprana como un asunto indispensable para el posterior desarrollo del ser humano. De allí que los padres no deban simplemente pasarle la responsabilidad a la escuela, sino que deban, desde un comienzo, preocuparse y ocuparse también de la educación de sus hijos.

Pero también la educación familiar infantil debe velar para que los infantes disfruten de un ambiente natural al aire libre y para que, mediante el juego con otros niños, desarrollen sus capacidades sociales y corporales. Igualmente debe velar para que la vida diaria cumpla con una rutina específica; para que se produzca un orden y tiempo apropiados en la vida del infante. Así, la contraposición entre la naturaleza del niño y la sociedad (entre un *es* y un *deber ser*) se encuentra inmersa de forma institucional en la construcción moderna de la infancia. Ello se refleja, por ejemplo, en la separación de tareas para la familia y para la escuela. Mientras en la escuela se vuelve programa el que los niños se confronten con la organización social del tiempo, en la familia burguesa cobra fuerza la idea del niño como un ser natural. En la privacidad de la familia ahora separada del mundo del trabajo se trata del crecimiento físico y de todos los aspectos que tienen que ver con el cuidado del cuerpo, es decir, con la *naturaleza* del infante. En ello cobran relevancia los tiempos de ocio, juego, fantasía.

La *naturaleza del niño* se convierte así en justificación y criterio para el mantenimiento del modelo de familia burgués. De manera que con Comenio la vida infantil comienza a ser regulada pedagógicamente desde temprano y en la familia: “Por eso, los primeros cuidados del género humano han de ser recibidos en la misma cuna; esta primera educación, administrada con cuidado, aprovechará maravillosamente en la edad que habrá de seguir” (Comenio, 1992, p. 185). Y en esa medida, “Será bueno también que deban acostumbrarse a cierta dieta, qué tan a menudo

deberían acostarse, levantarse, comer o jugar al día. Esto ayuda bastante a la salud y es la razón del buen orden que se sigue de ello” (Comenio, 1987, p. 59)¹⁶.

Comenio, al igual que Rousseau un siglo después, reivindica que sea la madre quien alimente con su propia leche al recién nacido¹⁷. Una actitud contraria tendría las siguientes consecuencias:

1. Contradiría la naturaleza y a Dios,
2. Sería dañino para el infante,
3. Sería perjudicial para la madre misma
4. Sería contraria a la decencia y cuidado (Comenio, 1987, p. 54).

Curiosamente acá no se trata de razones que estén en favor de una suerte de *amor maternal*. Lo que plantea Comenio como argumento es la no concordancia que tiene el no amamantar con la naturaleza y, en consecuencia, con lo querido por Dios. Se trata de

[...] la leche que Dios creó, no para ti, sino para tus niños con necesidades, porque siempre que un niño viene al mundo, ve la luz, comienzan a fluir tus fuentes para provecho de quién, sino del niño. Por tanto, invierten el orden de Dios nuestro señor quienes no utilizan las cosas para las que están determinadas. (Comenio, 1987, p. 54)¹⁸.

Dios prescribe entonces la leche y la madre que no amamante está contra dios.

Que la madre amamante al recién nacido con su propia leche: 1. Para obedecer el mandato divino que ordenó este alimento para el recién nacido

16 “Es wird auch gut sein, gewisser Diät gewöhnen, wie oft sie sich am Tage niederlegen, aufstehen, essen, spielen sollen. Denn das hilft sehr zur Gesundheit und ist in Grund der weiter hernach folgenden guten Ordnung” (Comenio, 1987, p. 59).

17 Esa fue precisamente la tarea de la Fundación Gota de Leche creada en 1919 en Bogotá (Colombia), institución a cargo de las Hermanas de la Caridad que tenía como propósito educar a las madres indigentes en el cuidado y alimentación de sus propios hijos. El gobierno sostenía que de esta manera se ayudaba a combatir la mortalidad infantil. Se le daba dinero a las madres para que ellas mismas amamantaran a sus hijos y para que, en consecuencia, estuvieran más tiempo a su lado. En casos de que no fuera posible, la misma institución se encargaba de buscar la manera de alimentar por otras vías a los infantes.

18 “die Milch, welche Gott nicht ihnen, sondern den Kindern zur Notdurft schaffet, weil sie nicht anders zur Zeit als nur allein, wenn ein Kindlein zur Welt geboren wird, sich sehen lässt, weme zu gut als eben dem Kindlein, verkehrten also Gott dem Herrn sie seine Ordnung, welche ein Ding nit dazu, warzu er es verordnet, gebrauchen” (Comenio, 1987, p. 54).

[...]. 3. Porque nada es más provechoso para las buenas costumbres del niño que el ser alimentado con el espíritu y la sangre materna y paterna [...]. (Comenio, 1992, p. 180).

La unidad de sentido madre, leche, infante recuerda, más bien, una suerte de razonamiento cosmológico ligado a un *rerum ordo*, u orden correcto. Los seres humanos son parte de un macrocosmos. Sin embargo, también en términos sociales forman parte ahora de un entorno educativo más cerrado, a saber: el grupo familiar.

El segundo ámbito educativo tiene que ver con la introducción del infante en las costumbres y virtudes. Moderación, obediencia, justicia, amor al prójimo, paciencia, honestidad, bondad, amabilidad, buenas maneras, modestia son la virtudes que han de ser aprendidas. Para Comenio son los padres los que deben llevar a sus hijos por el camino de la virtud, no solo mediante sus prácticas, sino también por medio del ejemplo. Los padres deben castigar a tiempo y en caso de que sea necesario, de manera que Comenio se puede considerar como uno de los precursores de una educación antiautoritaria. Finalmente, para Comenio está la educación religiosa que representa el centro y coronación de su propuesta pedagógica. En este sentido, desde la primera infancia no deben faltar los ejercicios religiosos que deben acompañar a la mayoría de las actividades cotidianas (oraciones en la mañana al levantarse, antes y después de la comida, al acostarse y en otros momentos).

En su *Informatorium der Mutterschul*, o *Escuela de la infancia*, Comenio (1987) plantea algunos de los fundamentos antropológicos y pedagógicos de la pedagogía infantil que hoy se siguen discutiendo. Le otorga un papel fundamental a la educación familiar, la cual, desde su misma época, comenzó a ser desplazada por la educación institucional escolar. Comenio resalta el valor de la infancia y de la necesidad de su educación. Hay también una localización personal del infante dentro del grupo familiar. Como parte de los Hermanos Moravos o de la Hermandad Morava, Comenio no fue ajeno a las concepciones de este grupo. Vale recordar que la *Unitas Fratrum*, o unidad fraterna, como movimiento protestante antieclesiástico, se consideró un conjunto de *pequeños grupos* de cristianos que le dieron mucha importancia a las cuestiones educativas. En ese sentido, la educación infantil y familiar no era vista como un asunto que se le debía dejar a la casualidad o al libre albedrío de los padres, sino que tenía que ser un asunto de preocupación (gobierno). La responsabilidad de la comunidad por la educación en el hogar —familiar, infantil— se hacía algo imperioso y muy importante.

Ese *ethos* fue el que marcó fuertemente a Comenio y se puede ver expresado en otros escritos como *Pampaedia* y *Didáctica magna*. En el “Capítulo IX. Escuela de la infancia en la casa materna” de la *Pampaedia*, Comenio argumenta:

La corrupción universal del mundo comienza en sus raíces. Por tanto, una reforma universal del mundo también debe comenzar en el mismo lugar. Por eso, el fin de la *Pampaedia* será cumplir con lo que dice el Salmo 8: “de los labios de los niños nazca la alabanza” [...]. Toda esperanza de una reforma universal de las cosas depende de la primera educación. (Comenio, 1992, pp. 181-183).

Comenio, al igual que muchos pedagogos ilustrados, comienza a mostrar que una mayor libertad de los infantes supone una mayor supervisión, control y vigilancia por parte de los padres —de la madre o nodriza—. En sus palabras: “Se demuestra que hay necesidad de una educación vigilante desde la infancia” (Comenio, 1992, p. 182). De hecho ya desde la *escuela materna*, o *escuela de la infancia*, se ve que no se trata de presentar las costumbres de los adultos, sino de instruir a los padres sobre la responsabilidad y deberes, de procurar consejos para tratar (gobernar) a los infantes.

En ese sentido, el infante puede ser libre, primero, porque cuenta con un entorno pedagógicamente seguro —y posteriormente con Rousseau, pedagógicamente organizado— y, segundo, porque su vida diaria empieza a ser pedagógicamente conducida (gobernada), lo cual implica su organización temporal en términos de nutrición, lavado, excreción, juego, etc. Comenio forma parte de esa

[...] minoría respetuosa del orden, de la claridad, de la autoridad, [que] se esforzó por introducir en la sociedad, mediante la educación, un tipo nuevo de vida que se oponía a la impulsividad anárquica de las costumbres ancestrales. Dicha minoría ejerció una presión exterior sobre el mundo de la infancia [...]. Después, el mundo infantil se convertiría en el foco de modernización de la sociedad. (Ariès, 1987, p. 415).

Con Comenio la infancia es concebida una etapa necesitada de protección. Es un periodo de formación —aprendizaje y educación— que ha de llevar a la adultez. La vida infantil es presentada entonces bajo la forma de un ejercitamiento educativo, con el cual se establece una delimitación entre el trabajo del adulto y el aprendizaje del infante.

De todas maneras, con Comenio la infancia no es en sí misma, sino que cobra existencia como parte de una programática pedagógica. El discurso pedagógico deviene en un modo teórico-práctico de construcción

—antropológica— de la infancia. Esta, en ese marco, no es entonces un concepto descriptivo, sino normativo: al niño se le prescribe de conformidad con el tiempo (ritmos, momentos, periodos, etc.) cuándo ha de dormir, levantarse, comer, jugar, etc. La infancia es, en ese sentido, también una construcción pedagógica marcada por etapas y tiempos e institucionalizada a la que el niño o la niña ha de responder. La pedagogía moderna se las ve así con un cuestionamiento doble referido a

[...] la pregunta por la forma de vida correcta y la pregunta por la correcta representación de esa forma de vida dentro del arsenal didáctico y pedagógico. Este no es un problema pedagógico separado, sino también un problema del *habitus* cultural en su conjunto. (Mollenhauer, 1994, p. 69).

Esto, en consecuencia, se relaciona con los saberes antropológicos disponibles.

Jean-Jacques Rousseau y el niño como naturaleza y como otredad indeterminada

En la modernidad se rompe con el “eterno ayer de la costumbre consagrada por su inmemorial validez y por la consuetudinaria orientación de los hombres hacia su respeto” (Weber, 2013, p. 85), lo cual provoca la búsqueda de formas de racionalización y metodización en el ámbito educativo. Como afirma Foucault (1979):

El momento que presencié la transición de los mecanismos histórico-rituales de formación de la individualidad a los mecanismos científico-disciplinarios, en que lo normal reemplazó a lo ancestral, y la medida al estatus, sustituyendo así la individualidad del hombre memorable por la del hombre calculable, ese momento en que las ciencias del hombre se hicieron posibles es el momento en que una nueva tecnología del poder y una nueva anatomía política del cuerpo se instauraron (p. 193).

Queda esbozada así la problemática moderna de la educación y la necesidad de reflexionar (pedagogía) sobre ella. Aparece la pedagogía como una de las ciencias del hombre que ya no solo mira la educación como un medio para un fin —por ejemplo, enseñar a escribir como en Egipto—, sino como la manera por excelencia a partir de la cual las nuevas generaciones —infantes— alcanzan su humanidad —se forman—. Después de que la sociedad comenzó a reconocer la importancia de la educación escolar para los infantes, se estableció la infancia como una categoría separada (Qvortrup 2005, p. 30), sobre todo, en términos de aprendizaje y se consolidaron las

instituciones pedagógicas. La característica común de esas instituciones pedagógicas (escuelas) es que forman un marco organizacional en el que puede tener lugar un actuar (una acción educativa) que se puede caracterizar —se ve, legitima o justifica— como pedagógico.

Así, los procesos de socialización y educación cotidianos y *naturales*, como por ejemplo en la familia o en el trabajo cotidiano, van mutando en las sociedades modernas, las cuales se ven en la necesidad de desarrollar procesos educativos y formas de transmisión —y continuación— de los saberes socialmente relevantes y cada vez más complejos que implican acciones —prácticas— planeadas, conscientes y con una orientación hacia metas que permitan el cambio —formación— de los individuos.

Aquello que en la familia se ofrece en términos educativos de una manera no sistemática —o aquello que ya allí no se puede ofrecer: conocimientos especializados—, se tiene que introducir ahora de una manera sistemática en las instituciones pedagógicas. Para ello comienza a necesitarse, por tanto, de la correspondiente profesionalización. Lo que los infantes hagan y vivencien en el presente se ha de medir, evaluar, considerar de cara a lo futuro. Este último, por tanto, se convierte en el criterio orientador de la vida de los infantes.

Uno de los efectos es que en estas sociedades modernas —y modernizadas—, en las que el futuro ya no se determina a partir de la procedencia —de un origen pasado—, la autocomprensión del ser humano (el saber antropológico) comienza a perder su anterior y tradicional suelo fijo (no es de dónde vengo, sino para dónde voy y qué voy a hacer de mí) y el futuro empieza a verse no como algo divino (*res divina*), sino como algo humano (*res humana*) y planeable. En ello, el horizonte de expectativas se vuelve más grande y relevante que el espacio de experiencia (Koselleck, 1993), con lo cual la perfección, referida otrora a un más allá —perfección extraterrenal—, se seculariza y temporaliza como formabilidad, es decir, como *perfectibilidad secularizada* —asunto que no se ve en Comenio, por ejemplo—.

La perfección, alcanzable antiguamente solo en el cielo, se torna perfectibilidad, se temporaliza bajo la forma de perfeccionamiento planificado, pronosticado y ejecutado por los hombres” (Koselleck, 1993, p. 344). De allí que en la Modernidad —y hasta nuestros días— a la educación y a la formación les sea propia una irreductible e irrenunciable relación con el futuro. Luego, el énfasis en el futuro pone en un primer plano la incompetencia, inmadurez, debilidad, la necesidad de cuidado, protección y educación en

la concepción antropológica de la infancia. En términos antropológico-pedagógicos, las referencias a la infancia tienen que ver con el hecho antropológico de que el ser humano cuando nace necesita de ayuda y cuidado y, en esa lógica, debe ganarse su humanidad de cara a un futuro. Por tanto, ninguna práctica educativa ni ninguna teoría de la educación (saber pedagógico) se dejan comprender adecuadamente sin una orientación hacia el futuro, por lo general establecida desde ciertas imágenes y concepciones del ser humano.

Desde la época moderna ilustrada, el pensamiento sobre la educación comienza a distanciarse de esas representaciones de la educación motivadas por la religión y a plantear que es en la naturaleza del ser humano (antropología) donde están el potencial y la determinación de aquel. La naturaleza —y la naturaleza humana— pierde su carácter numinoso (mágico, religioso) y animado, y deviene en materia —en objeto— para el ser humano. Pero se resalta la capacidad de servirse de la propia razón y del propio entendimiento más allá de una educación para la creencia: Kant (1983) habla de una educación para la mayoría de edad que permite el paso de la *animalitas* a la *humanitas*; mientras que Rousseau, de una educación negativa que consiste básicamente en *dejar crecer*.

En Rousseau la infancia se convierte en un punto de referencia para una visión procesual de la razón¹⁹, el conocimiento y la moral. Es en su *Emilio*, obra que se divide en cinco libros, donde se reclama y proclama, por primera vez, el derecho del niño a ser niño, ya que, como allí se sostiene:

La naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres. Si queremos pervertir este orden, produciremos frutos precoces que no tendrán madurez ni sabor, y que no tardarán en corromperse: tendremos jóvenes doctores y viejos niños. La infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir que le son propias; no hay nada menos sensato que pretender sustituirlas por las nuestras. (Rousseau, 1998, p. 120).

El libro I trata sobre la *edad de la naturaleza* que se relaciona con el recién nacido, con el *infans* —en el sentido estricto de aquel que todavía no habla—. El Libro II continúa con el asunto de la *edad de la naturaleza*, pero ahora discurre sobre infantes de 2 a 12 años (*puer*). Es un tratado sobre formación estética (educación sensorial) y educación corporal (higiene, ejercicios físicos, despliegue de las fuerzas, etc.). Es decir, del proceso de ingreso del infante

dentro de un orden sensorial-corpóreo. El libro III se dedica a la *edad de la fuerza* que va de los 12 a los 15 años. El libro IV gira en torno a la *edad de la razón y de las pasiones* que comprende, según el autor, de los 15 a los 20 años. Por último, en el libro V centrado en la *edad de sabiduría y del matrimonio* se mira a Emilio como ciudadano y como persona destinada al matrimonio, en este caso, con Sofía, la contrapartida femenina de Emilio. Se trata de un periodo entre los 20 a los 25 años.

Al poseer un valor en sí misma, la niñez aparece también como parte de una visión antropológico-genética del hombre más general, según la cual la infancia es concebida como un modo de ser corporal, sintiente, libre y perfectible. Se puede decir entonces que la niñez procesa y condiciona a la razón. Esta última ya no aparece ahí como algo dado, sino como algo alcanzado, logrado y trabajado. La infancia vista como un estado natural insoslayable se convierte entonces en una instancia reguladora del devenir del hombre. En ese sentido, la niñez obstaculiza, o mejor, le pone un prerequisite indispensable a la razón. De allí que esta no deba hacer su aparición de inmediato, sino por procesos y de forma regulada. Así, la naturaleza aparece como instancia normativa: la naturaleza (la niñez, el desarrollo natural) como freno a la naturaleza.

El niño comienza su vida como un ser sensible, cuyos órganos de los sentidos y fuerzas todavía no se han perfeccionado. Para Rousseau, el niño no puede ser entonces un puro *cogito*, sino, más bien, un *sentio* que todavía no sabe de sí. En principio, todas sus sensaciones afectivas son puros reflejos que no están localizados en torno a una unidad corporal. En esta etapa el niño todavía no tiene un *esquema corporal*, ni una imagen del cuerpo. Existe entonces como un flujo de sensaciones afectivas que solo a través del contacto con el mundo alcanzan una unidad en un *sensorium común* (Rousseau, 1998). Es decir, la resistencia que produce el mundo con el cuerpo hace que este se vaya apoderando de sí y se abra al mundo. Una vez alcanzado esto, es posible pasar a la idea de ello, o como Rousseau la denomina, a tener un *sentimiento de la existencia*.

Este niño que todavía no ha sido todavía agarrado por las pasiones permanece en una relación de inmediatez con su cuerpo. A ese nivel, no se preocupa por su cuerpo, es, más bien, uno con su cuerpo, como el hombre natural antes de entrar en el campo de la mirada contrastadora y comparadora de los otros. Una vez el niño se comporta de un modo objetivo-sensitivo con su cuerpo, lo toca, lo percibe, lo siente y empieza a comparar, es entonces cuando a partir de

19 Cf.: Rousseau (1959-1995, p. 317); Rousseau (1998, p.119).

estas experiencias va desarrollando su subjetividad. La conciencia de sí surge de ese proceso de sentirse y de sentirse-en-el-mundo. A diferencia de Locke (2012), quien centra su atención especialmente en una teoría del conocimiento, Rousseau (1998) trata con un niño (como corporalidad) y no con una simple actividad espiritual descorporalizada. Vistas así, todas las protoexperiencias tienen su sustrato en el cuerpo. Por eso su propuesta antropológico-pedagógica parte *del* cuerpo, es decir, una antropología del *embodiment*.

Determinado a esa edad solo por la sensibilidad, el niño es pura corporalidad sintiente. La percepción sensorial de sí (autoafección) y del mundo se convierte en el punto de partida para la formación humana. El niño aparece entonces como una *existencia corporal* que gracias a una educación natural que es, fundamentalmente, una *educación negativa* se potencia y forma. Aunque está claro que Rousseau (1998) no niega la sociedad, lo que sí propone es un modo de acceder a ella a partir de las propias experiencias corporales. El acceso a la sociedad parte de la corporalidad y no inmediatamente desde la razón. Esta, en este sentido, es dependiente del cuerpo y de las formas en que se la potencia y somete. Rousseau (1998) considera entonces como un gran error social enfatizar primero en la *cabeza* y no en el cuerpo y sus fuerzas:

En Rousseau se puede ver una preocupación para que la niñez participe del mundo. El hombre empieza como niño, y el niño como existencia corporal²⁰: “Il est de tout age, surtout du sien, de vouloir créer, imiter, produire, donner des signes de puissance et d’activité” (Rousseau, 1959-1995, p. 330). Por eso, para el niño los primeros maestros son la experiencia y los sentimientos. La fase sensitiva es fundamental para el desarrollo posterior (racional) del niño. En ese sentido, las sensaciones, primeros sentimientos y experiencias constituyen la base para la adquisición del conocimiento. El desarrollo de las fuerzas físicas, de un estado saludable y el aprendizaje de las distintas pasiones, dolores y padeceres en las distintas situaciones de la vida forman parte de lo que debe experimentar y desarrollar el niño. Por eso,

[...] Il s’agit moins de l’empêcher de mourir que de le faire vivre. Vivre, ce n’est pas respirer, c’est agir; c’est faire usage de nos organes, de nos sens, de nos facultés, de toutes les parties de nous-mêmes, qui nous donnent le sentiment de notre existence. L’homme qui a le plus vécu n’est pas celui qui a compté le plus d’années; mais celui qui a le plus senti la vie. (Rousseau, 1959-1995, p. 47).

20 Cf. Rang (1965, pp. 156, 205, 240, 274).

La educación como “conducción de las conductas” y la madre como “gubernanta”

El libro I del *Emilio* comienza con una postura bastante contradictoria a primera vista:

Todo está bien al salir de las manos del autor de las cosas. Todo degenera en las manos del hombre [...] no quiere nada tal como lo hecho la naturaleza, ni siquiera al hombre: necesita domarlo para él [...] necesita deformarlo a su gusto²¹ [...]. Sin esto, todo iría aún peor, y nuestra especie no quiere ser formada a medias. (Rousseau, 1998, p. 37).

Ya se puede ver acá que el tan malinterpretado defensor de un retorno a la naturaleza –como se lo ha considerado de su época hasta la actualidad–, plantea radicalmente y desde el inicio de su trabajo que *no hay marcha atrás* en el proceso de *desnaturalización*. En esa medida, al hombre, en cuanto ser libre y perfectible, le es *natural* la *desnaturalización* o *renaturalización* y, en ese sentido, no es posible un *retorno a lo natural*.

Para Rousseau (1998) es claro que el hombre pasa inevitablemente por un proceso de perfeccionamiento que implica, a la vez, la posibilidad de perfección como de corrupción. En este contexto la naturaleza del hombre no puede ser vista más como algo bueno o malo, ya que malas o buenas pueden ser únicamente las realizaciones de dicha perfectibilidad. El hombre es un ser que por principio está destinado a trascender su estado natural y las condiciones de su presente histórico. De allí que empiece a concebirse como un ser contingente e histórico que hace de sí, de su *facticidad*, un *proyecto*. La vida del hombre consiste ahora en un constante alcanzarse y alejarse de sí.

Así, frente a un posible retorno, Rousseau, por el contrario, sostiene que lo que hay que hacer es que el ser humano se forme a sí mismo y recalca el autor, esto *no a medias*: “nôtre espèce ne veut pas être façonné à demi” (Rousseau, 1959-1995, p. 245). Pero además, continúa: “un hombre abandonado a sí mismo desde su nacimiento entre los otros, sería el más desfigurado de todos” (Rousseau, 1998, p. 37; Rousseau, 1959-1995, p. 245)²². De allí que el abandono del infante a su crecimiento natural no haría

21 Allí dice: “contornearlo a su modo” (Rousseau, 1998, p. 37). Versión en español de Andrés Klaus Runge. En lo que sigue se citará la versión original de las Obras Completas cuando sea necesario prestar atención a algún término.

22 “Un homme abandonné dès sa naissance à lui-même parmi les autres seroit le plus défiguré de tous. Les préjugés, l’autorité, la nécessité, l’exemple, toutes les institutions sociales dans lesquelles nous nous trouvons sumergés, etoufferoient en lui la nature, et ne mettroient rien à la place” (Rousseau, 1959-1995, p. 245).

más que corromperlo. Con ello justifica Rousseau, desde el inicio, la necesidad de un gobierno pedagógico de la infancia (de direccionamiento y conducción educativos), pues el ser humano, el infante, necesita de los demás seres humanos, particularmente de la mujer, para formarse. La naturaleza —del infante— no es nada sin un direccionamiento humano, sin educación. Y para ello pone a la madre²³ en un lugar de mediación: es ella la que aparece en un papel activo entre el *simple crecimiento —despliegue— natural* y una suerte de *formación a medias o semiformación*. La primera educación, dice en una nota al pie del *Emilio*, les corresponde a las mujeres:

¡Es a ti a quien me dirijo, tierna y previsora madre, que supiste apartarte de la carretera, y proteger al arbolillo naciente del choque de las opiniones humanas! [...]. Haz temprano un cercado alrededor del alma de tu hijo; otro puede marcar su circuito, pero solo tú debes poner ahí la barrera. (Rousseau, 1998, p. 38).

Rousseau hace entonces una distinción entre tres educaciones²⁴, a saber: la de la naturaleza, la de los hombres y la de las cosas. Esta última tiene que ver con la experiencia ganada sobre el mundo, sobre las cosas del mundo. Por su parte, la educación de la naturaleza se asocia con el desarrollo de los órganos, cuerpo, facultades, etc. La idea básica acá es que la naturaleza infantil posee ya un dinamismo; por eso, se trata de dirigir —gobernar— ese circuito (potenciarlo, optimizarlo); en otras palabras, consiste en

perfeccionarlo mediante la educación: “Todo cuanto no tenemos en nuestro nacimiento y que necesitamos de mayores, no es dado por la educación” (Rousseau, 1998, p. 39). También escribe en otra parte: “A las plantas se las forma mediante el cultivo, y a los hombres mediante la educación” (Rousseau, 1998, p. 38). De allí el papel de la educación de los hombres que se refiere al direccionamiento que se le puede dar al mismo desarrollo y maduración. Es una educación de la educación (entendida esta última como desarrollo o como despliegue de la naturaleza —corporal— infantil). Si se nos permite, podríamos hablar acá de una racionalidad política y de una tecnología del desarrollo infantil, en otras palabras, de una pedagogización del dinamismo de la naturaleza infantil.

Acá la educación —en cuanto antropotécnica (Sloterdijk, 2012)— se vuelve en el medio, por un lado, para sofocar unos instintos (impulsos) y, por el otro, para direccionar y conducir otros. Consiste en “dirigir por entero la palabras y acciones de todos cuanto rodean al niño” (Rousseau, 1998, p. 39). El fin entonces es encausar la naturaleza —infantil— y mejorarla (perfeccionarla). En ese sentido, la educación del hombre por el hombre deviene en una suerte de actividad eugenésica, es decir, *biológico-mejoradora*, mediante la cual se lo moldea. Tiene como materia prima *el natural* (Rousseau, 1998) y se lo direcciona para obtener un *citoyen*.

Por eso, dice Rousseau, la educación en general —como amalgama de las tres educaciones en la medida en que dos de ellas quedan dirigidas hacia la educación que viene de la naturaleza y sobre la que el mismo Rousseau afirma: “no se puede nada” (1998, p. 39)— “es un arte” bastante complicado e incierto, pues para su éxito se necesita del concurso de las tres educaciones en pro de la consecución de un fin, a saber: el mismo de la naturaleza. El fin de la educación es el mismo fin de la naturaleza. Ahora bien, ¿en qué consiste esa naturaleza y qué es lo que ella quiere?

¿Qué es la naturaleza para Rousseau? Al respecto escribe: “[ella] no es más que el hábito” (1998, p. 40). En su explicación plantea entonces que hay hábitos que se contraen a la fuerza, pero que no necesariamente “ahogan a la naturaleza” (Rousseau, 1998, p. 40). Y para ello da un ejemplo relacionado con las plantas:

La naturaleza, nos dicen, no es más que hábito. ¿Qué significa esto? ¿No hay hábitos que solo se contraen a la fuerza y que no siempre ahogan a la naturaleza? Tal es, por ejemplo, el hábito de las plantas cuya dirección vertical se entorpece. La planta liberada mantiene la inclinación que se

23 Como se puede ver con Rousseau, la ganancia decisiva, aunque ambivalente, que logró la mujer gracias a su progresiva responsabilización individual con respecto a los infantes, fue la de su vinculación emocional con el infante —que también tiene que ver con la emocionalización de las relaciones familiares—. Así, independientemente de los ideales y pretensiones educativos y formativos —normativos, normalizadores, disciplinantes, emancipadores—, la madre se ve en la obligación de hacerle un alto a sus propias necesidades y aspiraciones personales: deja de ser una persona —mujer— con sus posibilidades de realización en la vida para atender a su ser madre. La mujer se ve en la necesidad —social— de anclar su realización a la maternidad, a los intereses y requerimientos de los infantes. Mediante la emocionalización de las relaciones familiares la mujer queda restringida a ser madre y queda vinculada al niño mediante el amor maternal (Badinter, 1981). Así que acá no solo se hace individualmente responsable a la madre por la educación, custodia y cuidado de sus hijos, sino que todo esto da pie para la moralización y, posteriormente, psicologización de la relación madre-hijo a partir de diferentes saberes expertos. Lo interesante —y paradójico— con Rousseau es que no se trata propiamente de la madre —como lo sostiene la señora Forney en su *Anti-Emilio*—, sino de una madre-nodriz, de una madre-gobernanta.

24 Al parecer esta idea de las tres educaciones quizá haya surgido de las lecturas que hizo Rousseau de Plutarco quien hablaba en ese sentido de la naturaleza, la razón y el uso.

la ha obligado a tomar; pero no por ello la savia ha cambiado su dirección primitiva, y si la planta continúa vegetando, su prolongación vuelve a ser vertical. Lo mismo ocurre con la inclinación de los hombres. (Rousseau, 1998, p. 40).

Si bien, la educación mediante la experiencia y mediante los hombres debe someterse a un tiempo y lógica naturales, de lo que aquí se trata es de una *modulación* de la naturaleza mediante la educación de los hombres. Lo visionario con Rousseau radica en que la educación es vista como una *conducción de las conducciones*, como una forma de gobierno en el sentido de Foucault. La educación de los hombres deviene en un ejercicio de poder modular, pues si bien hay un direccionamiento externo, este no va en contra de la autodirección.

La pedagogía y el descubrimiento de la otredad del otro (infante)

Como ya se mencionó, con Rousseau la niñez se torna en una forma de vida propia. En esa medida, este autor plantea la necesidad de diferenciar al niño del adulto y de reconocerle a cada uno sus modos propios de ser. Este nuevo planteamiento sobre la necesidad de diferenciación y respeto al niño como niño, lleva inevitablemente a que se centre la atención sobre este último. Surge así un nuevo interés por la niñez: se busca entenderla mejor. El infante se presenta entonces como naturaleza, como otro, como un no adulto, que hay que educar. De esa manera hace su incursión la *otredad del otro en la pedagogía*. La pedagogía tiene que considerar esa otredad dentro de sus planteamientos (dentro de su saber).

Con Rousseau la pedagogía logra sus medidas a partir de la *naturaleza* del ser humano y sus criterios para la configuración y direccionamiento de los procesos educativos a partir de la otredad de la infancia. El educador se presenta entonces, a la vez, como vigilante y posibilitador del perfeccionamiento y formación de esa otredad infantil que sin direccionamiento educativo quedaría avocada al simple desarrollo sin sentido. No obstante, el educador debe estar en condiciones de determinar esa otredad infantil para transformarla en lo contrario, en propiedad (en algo propio).

En este sentido, el niño ahí, natural, otro, desprotegido e inocente es un lugar vacío y la infancia un lugar de intervención que hay que llenar, una *tabula rasa* que aparece bajo la forma de *problema* por resolver, una tierra incógnita, algo que hay que tratar, según el modelo imperante, de un *modo científico*. La niñez se convierte en un problema pedagógico y psicológico —antropológico—, y el niño, como ser

carente y necesitado de educación, en un objeto de intervención que queda, en consecuencia, abarcado por preguntas como la siguiente: ¿Qué es lo que hay hacer, de un modo racional y eficaz, con él? De allí que el planteamiento rousseauiano de que, en realidad, *no se conoce al niño*, no solo pase a sustentarse de un modo racional, sino también de un modo experimental.

En los planteamientos de Rousseau el niño nunca es libre para sí mismo, siempre necesita de una educación. Y ésta tiene ya una meta y sigue un camino bajo la responsabilidad del maestro, aunque “no tanto [sea] su oficio instruir, como conducir” (Rousseau, 1998, p. 14). Por esto mismo, el preceptor debe asegurarse de que el niño no pase de una etapa a otra sin haber culminado adecuadamente la precedente. Rousseau sostiene: “Tratad a nuestro alumno conforme a su edad; ponédle desde luego en su lugar, y retenedle en él de manera que no haga tentativas de salir de su puesto” (Rousseau, 1998, p. 47). Y en esa medida, “dejadle en libertad, miradle obrar sin decirle nada; contemplad lo que haga, y del modo que lo hace [...] Nunca acometerá nada que exceda sus fuerzas [...]” (Rousseau, 1998, pp. 109-110). El recorrido de la educación natural es, así, aquel del educador —aquel que él construye o piensa—, y el niño resulta siendo un dependiente del maestro y su discurso. Es decir que, una vez los discursos pedagógico y psicológico se han encarnado en el preceptor, se comienzan a hacer visibles ciertas etapas y aspectos del desarrollo y en torno a ellos queda anclado el ser-niño. El niño queda sometido al desarrollo natural.

En vez entonces de determinar el futuro de la infancia a partir de aquel de la sociedad, se hace, por el contrario, dependiente el futuro de la sociedad a partir del futuro de la infancia (es y deber ser de la infancia). Luego, el énfasis en el futuro pone en un primer plano la incompetencia, inmadurez, debilidad, la necesidad de cuidado, protección y educación en la concepción de la infancia. Como lo dice Ariès (1987): “El niño ha conquistado un puesto central en la familia, la cual se interesa no solo por su porvenir, su futuro en la sociedad, sino también por sus presencia y su mera existencia” (p. 187). Por ello, las formas en las que se producen las teorías pedagógicas de la Modernidad se vuelven progresivamente improbables y los métodos tradicionales cuestionables, ya que pierden su contacto con la realidad, pues devienen programáticas y normativas referidas o a un futuro no conocido o a una naturaleza —infantil— no determinable. Y eso, precisamente, es lo que las vuelve exitosas, pues del futuro —educativo— se puede esperar todo (Oelkers, 2002).

Con Rousseau (1998) el pensamiento pedagógico se vuelve abstracto —ficción— y progresivo, cargado de expectativas por alcanzar, o mejor, inalcanzables (promesas) —como se sabe, con Rousseau la naturaleza deviene en una hipótesis con la que proceder para poder reflexionar críticamente sobre el estado actual de la sociedad de su tiempo—. El problema de la indeterminación que se origina con la contraposición entre el *espacio de experiencia* y el *horizonte de expectativas* se vuelve claro para la reflexión pedagógica con los planteamientos de Rousseau acerca de lo *extraño* de la infancia en la medida en que un trato para con las nuevas generaciones ya no se deja fundamentar en una representación aparentemente clara de la naturaleza del ser humano y de su determinación.

Así, la ineluctable condición de formabilidad (*Bildsamkeit*) y de finitud humanas —el hecho de que no venimos hechos al mundo—, vista ahora desde un horizonte de comprensión social en donde la obsesión es la formación —y educación— para el progreso en el futuro, no solo despierta el angustioso anhelo por vivirlo todo, sino por tener que perpetuarse. Debido a este *anhelo secularizado de infinito* —de perfección—, la vida del adulto se proyecta en la de los hijos, como una manera de eternizarse. Del mismo modo, esa proyección hacia un futuro mejor trae consigo un momento de sacrificio: se sacrifica el momento presente de los niños y niñas —tal y como lo criticara Rousseau—, y la infancia se convierte en un periodo que debe ser intervenido —en una infancia de larga duración²⁵ (Ariès, 1987, p. 434) cada vez más pedagogizada desde temprano—.

Así, en vista de la problemática de la indeterminabilidad humana —del infante— que no se deja anticipar por el pensamiento y de la proyección con ello de la infancia hacia un futuro, lo que queda es la idea de mantener el futuro como algo abierto que no se deja superar ni mediante humanismos normativos ni mediante pedagogías normativas. Esa indeterminabilidad humana que se presenta bajo la forma de un doble no saber: aquel no saber acerca de la naturaleza infantil y aquel no saber acerca de la determinación o estado final del ser humano, el cual se constituye entonces en una condición de posibi-

lidad para el discurso pedagógico de la modernidad que se hace evidente en su relación ambivalente para con el futuro y para con las representaciones de este.

Immanuel Kant y la educación de cara a un futuro no sabido

En Kant encontramos unas ideas parecidas. Así, ya en su planteamiento antropológico, determinado en general por la idea de *perfectibilidad* humana (Rousseau, 1980, p. 220), se hace evidente la insoslayabilidad de la educación como aspecto constitutivo y constituyente del ser humano. Al respecto escribe este autor: “El hombre es la única criatura que tiene que ser educada [...]. El hombre solamente puede volverse hombre mediante la educación. Él no es más que lo que la educación hace de él” (Kant, 1995, pp. 697-699). Por eso, para Kant una antropología no solo debe preguntar, desde el punto de vista fisiológico, por lo que la naturaleza humana hace del hombre, sino y desde el punto de vista *pragmático* (Kant, 1991), por lo que dicho hombre, en cuanto ser activo y libre, hace, puede o debe hacer de sí, por ejemplo, gracias a la educación. Por tanto, una antropología, o mejor, una

[...] doctrina del conocimiento del hombre, formulada sistemáticamente (antropología), puede ser desde un punto de vista fisiológico o pragmático. El conocimiento fisiológico del hombre se dirige a la investigación de lo que la naturaleza hace del hombre; el pragmático a lo que él, como ser que actúa libremente, hace, puede y debe hacer de sí. (p. 7).

En la antropología de Kant se concibe entonces al hombre, a diferencia del animal, no como un ser determinado por el instinto, sino como un ser racional, o para ser más exactos, como un animal dotado de la capacidad de razón —*Vernunftfähigkeit begabtes Tier* (Kant, 1995, p. 673)—. Según el autor:

Un animal ya lo es todo mediante su instinto [...]. Pero el hombre necesita razón propia. No tiene instinto y debe hacer de sí el plan de su comportamiento. Pero como no está inmediatamente en condición de hacerlo, sino que viene en bruto al mundo, entonces otros lo deben hacer por él. (p. 697).

Hablamos así de una *animalidad humana* que no está determinada, como en el caso de los animales, por el instinto, sino que se trata de una animalidad abierta, formable, perfectible y libre, sujeta al plan que pueda dársele o darle a su propio comportamiento. La idea básica acá es que el infante ha de ser visto como un ser que todavía no es autónomo, pero que se encuentra en el camino de su total autonomía (mayoría de edad). El desarrollo y paso hacia la adul-

25 “La infancia fue prolongada después de los años en los que el hombrecito caminaba aún con ‘andaderas’ o hablaba su ‘media lengua’, cuando se introdujo una etapa, antes inhabitual y en los sucesivos cada vez más común, entre la época del vestido con cuello cerrado y la del adulto reconocido: la etapa de la escuela, del colegio [...]. El escolar de los siglos XVI al XVIII es a una infancia larga lo que el recluta de los siglos XIX y XX es a la adolescencia” (Ariès, 1987, p. 433).

tez es visto como liberación de las determinaciones externas (heteronomía) mediante la naturaleza. Los infantes vienen al mundo como seres que se encuentran orientados por sus impulsos, pero de los que no tienen control. Sobre la base de este déficit: carencia de control (el *todavía no es*), se justifica entonces la intervención.

La concepción de la educación en Kant implica una extensión y aplazamiento en el futuro (*Entwicklungsoffen*): “[...] el género humano debe sacar afuera por sí mismo todas las disposiciones naturales de la humanidad”. Cuando se trata entonces de educar para la autonomía, mayoría de edad y libertad se corre entonces el riesgo de que el alumno sea concebido como *deficitario* y, por tanto, como necesitado, incluso obligado, de direccionamiento y conducción (de educación) sin saberse entonces cuál es ese estado futuro mejor. Igualmente escribe: “[...] los niños deben ser educados no para el presente, sino para el estado mejor posible en el futuro del género humano” (Kant, 1995). Lo anterior implica un nuevo problema: ¿Cómo se puede saber cuál es la “meta o fin de la educación”, si siempre se la aplaza y pospone para un futuro (incierto)? (La meta de la educación siempre y siempre se delega al futuro mejor posible —pero del futuro no podemos saber con claridad nada aquí y ahora—, por lo que siempre y siempre permanece aplazada y, por tanto, indeterminada). La respuesta de Kant es: “[...] permanece, en últimas, indeterminada —pero se puede establecer como perspectiva finalista el perfeccionamiento del ser humano—. La educación ha de entenderse entonces como un proceso abierto al futuro que participa del optimismo del progreso.

No obstante, con ello se cae en un círculo vicioso: el ser humano tiene que buscar su determinación, su realización, pero esto no puede suceder si no se tiene ya un concepto de dicha determinación —¿Hacia dónde debo ir cuando no sé hacia dónde debo ir?—. El hombre tiene que lograr su determinación por sí mismo, pero no puede hacerlo si no tiene un concepto de ella. En el marco pedagógico, ese concepto está ligado a la finalidad de la educación que se extiende al futuro, pero que siempre se aplaza.

La reflexión pedagógica comienza a vivir de su imaginación, de sus ideales formativos, de sus utopías y optimismo pedagógicos (mayoría de edad, ciudadanía) y, en consecuencia, del incumplimiento real de sus intenciones —esto porque no sobra recordar acá que los ideales son desde Kant ideas de una perfección que como tal no se puede realizar o cumplir, pero que hay que tener como útiles para orientar el pensamiento y la acción—.

A manera de cierre

La antropología pedagógica, entendida por nosotros como ontología histórica de nosotros mismos, permite comprender la humana condición como un proceso constante de hacerse ser humano. En este sentido, la lectura de la antropología pedagógica remite a una idea de la especie humana como una naturaleza en expansión, una experiencia abridora de sentido. Así, toda biología deviene en biografía, en unas formas de ser y estar en el mundo siempre en proceso, en permanente construcción. Como lo dice Fullat (1997): “Ser hombre es inequívocamente producirse, aunque podamos contar con individuos de la especie humana que se comporten como elementales mamíferos. Este no es su sino: no va más allá de ser un accidente a causa de la falta, precisamente, de educación” (p. 23).

El campo de la antropología pedagógica, gracias a las ideas expuestas, trasciende su reducción a una corriente o escuela pedagógica, para ser entendida como una manera de observación pedagógica (Bollnow, 1980). Lo antropológico-pedagógico se hace fundamental en las maneras de proceder en torno a la educación y la formación. Es pertinente recordar que la antropología pedagógica como un modo de observación se hace a su vez histórica, al reconocer que la condición configurada en torno a la educación y la formación, se contextualiza en tiempos y espacios específicos. Por ello, hablar hoy en día de antropología pedagógica lleva necesariamente a hablar de antropología histórico-pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Ailwood, J. (2003). Governing early childhood education through play. *Contemporary issues in early childhood*, 4(3), 286-299.
- Aries, P. (1987). *El niño y la familia en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Badinter, E. (1981). ¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Barcelona: Paidós.
- Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Bollnow, O.F. (1980). Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. En: E. König y H. Ramsenthaler (eds.). *Diskussion pädagogische Anthropologie*. Múnich: Wilhelm Fink Verlag.
- Comenio, J.A. (1987). *Informatorium der Mutterschul*. (Introducción, selección y traducción por O. y F. Hofmann). Leipzig: Reclam.

- Comenio, J.A. (1992). *Allweisheit. Schriften zur Reform der Wissenschaften, der Bildung und des gesellschaftlichen Lebens*. (Introducción, selección y traducción por F. Hofmann). Berlin: Luchterhand.
- Comenio, J.A. (1994). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.
- De Alcántara García, P. (1880). *Prolegómenos a la antropología pedagógica*. Madrid: Imp. De E. Rubiños.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ferrero, J. (1998). La Antropología de la educación en busca de su estatuto epistemológico y científico. *Letras de Deusto*. 28(79). pp. 167-208.
- Flitner, W. (1972). *Manual de pedagogía general*. Barcelona: Herder.
- Foucault, M. (1979) *Las palabras y las cosas*. Barcelona: D'agostni.
- Francke, A.H. (1962). *August Hermann Franckes Schrift über eine Reform des Erziehungs- und Bildungswesens als Ausgangspunkt einer geistlichen und sozialen Neuordnung der Evangelischen Kirche des 18. Jahrhunderts: der Grosse Aufsatz*. Berlin: Akademie Verlag.
- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona. Ariel Educación.
- Hardach-Pinke, I. (1993). *Die Gouvernante: Geschichte eines Frauenberufs*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Herbart, J.F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: La Lectura.
- Herbart, J.F. (1984). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Tomo 1. Paderborn: Schöningh.
- Herbart, J.F. (1986). *Systematische Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herder, J.G. (1987). *Werke, Tomo II. Herder und die Anthropologie der Aufklärung*. München. Allí: *Abhandlung über den Ursprung der Sprache* (1772), pp. 251 y ss.
- Herder, J.G. (1990). *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Stuttgart: Reclam.
- Herráiz, G. (1896). *Tratado de antropología y pedagogía*. Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y Cía.
- Hofstetter, R.y Schnewly, B. (1999). Sciences of education between disciplinary and professional field. An analysis of the tensions and pitfalls of the process of disciplinarisation. *European Educational Researcher*, 5(3), 17-23.
- Hofstetter, R.y Schnewly, B. (2002) Institutionalisation of educational sciences and the dynamics of their development. *European Educational Research Journal*, 1(1), 3-26.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kant, I. (1991). *Antropología en sentido pragmático*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kant, I. (1995). *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. Tomo 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- König, E. y Ramsenthaler, H. (1980) (eds.). *Diskussion Pädagogische Anthropologie*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Langeveld, M.J. (1968). *Studien zur Anthropologie des Kindes*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Loch, W. (1963). *Die anthropologische Dimension der Pädagogik*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal
- Mollenhauer, K. (1994). Sozialpädagogische Einrichtungen. En: Lenzen, D. (Hg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek b. Hamburg. S, 447-476.
- Oelkers, J. (2002). *Erziehung als Verhandlung*. Conferencia dictada el 6 de marzo de 2002 en el hogar infantil Schorem en Langenthal.
- Pestalozzi, J.H. (1993). *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschenge-schlechts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Pestalozzi, J.H. (2003). *Mis investigaciones sobre el curso de la naturaleza en la evolución de la humanidad*. Madrid: A. Machado Libros S. A.
- Pollock, L. (2004). *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. México: Fondo de Cultura Económica
- Qvortrup, J. (2005). *The little's' and the prospects for generational child- hood studies*. Paper presentado en la conferencia sobre Infancia en la Universidad de Oslo, Julio 29.
- Rang, Martin (1965). *Rousseaus Lehre vom Menschen*, 2da ed. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Rousseau, J.J. (1980). *Del contrato social. Discurso sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Prólogo, traducción y notas de M. Armiño. Madrid: Alianza Editorial.

- Rousseau, J. J. (1959 -1995). *Oeuvres complètes I-V*. Éd. Gagnebin, B. y Raymond, M. Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 5 Vols. (O.C).
- Rousseau, J. J. (1998). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza.
- Runge, A.K. (2002). *Tras los rastros del ser-corporal-en-el-mundo en J.-J. Rousseau. Contribuciones a una Antropología histórico-pedagógica del cuerpo*. Alemania: Elektronische Ressource.
- Runge, A.K. (2008). Las dimensiones de la intuición y del arte de la intuición en Johan Heinrich Pestalozzi: acercamientos antropológicos-pedagógicos. *Pedagogía y saberes*, (28), pp. 43-52.
- Runge, A.K. (2012). El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica. *Pedagogía y saberes*, (36), pp. 93-107.
- Runge, A.K. (2013). *Johann Friedrich Herbart y su propuesta de presentación estética del mundo como asunto fundamental de la educación*. En: V. Estevez (Ed.). *Estética y educación*. Medellín: Universidad Lasallista
- Runge, A. K. y Garcés, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: Repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica Alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), pp.13-25.
- Runge, A. K., & Muñoz, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (1900-9895), 8(2).
- Runge, A. K., Muñoz, D. A. y Garcés, J. F. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: Un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. *Revista Educación y Cultura*: (88). Bogotá, Fecode, (Septiembre), pp. 31-40.
- Schleiermacher, F. (2000) *Texte zur Pädagogik*. 2 vols. Editada por M. Winkler y J. Brachmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Sloterdijk, Peter (2012). *Has de cambiar tu vida*. Sobre antropotécnica. Valencia: Pre-textos.
- Sublimis Deus, mayo 29, 1537 En: http://webs.advance.com.ar/pfernando/DocsIglLA/Paulo3_sublimis.html
- Von Humboldt, W. (1995). *Werke in fünf Bänden I, Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Von Humboldt, W. (1996). *Escritos políticos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Von Humboldt, W. (1997). *Bildung und Sprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Weber, M. (2003). *Ética protestante y el espíritu del Capitalismo*. México: Fondo de Cultura Económica
- Wulf, C. (1992). *Historische Anthropologie und Erziehungswissenschaft*. En: J. Petersen y G.B. Reinert (eds.). *Pädagogische Konzeptionen. Eine Orientierungshilfe für Studium und Beruf*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Wulf, C. (Ed.) (1994). *Einführung in die pädagogische Anthropologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wulf, C. y Zirfas, J. (Eds.) (1994). *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*. Donauwörth: Ludwig Auer BmGH.

Libertad y saber en el discurso pedagógico moderno. Elementos de análisis crítico de un discurso hegemónico

Freedom and Knowledge in Modern Pedagogical Discourse. Elements for a Critical Analysis of a Hegemonic Discourse

Liberdade e saber no discurso pedagógico moderno. Elementos para uma análise crítica do discurso hegemônico

Armando Zambrano Leal*

* Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Paris 8. Director y profesor de la Maestría en Educación y del Departamento de Pedagogía, Universidad ICESI (Cali). e-mail: azambrano@icesi.edu.co

Resumen

La pedagogía, hija de la ilustración, encontró en la libertad y en la autonomía su derrotero y su camino de positivización. Estos dos conceptos fueron el fundamento que orientó los fines del discurso pedagógico moderno y con ellos, la pedagogía, entendida como reflexión acerca del acto de educar, edificó una discursividad que se orientó por un ideal de naturaleza humana. La libertad se constituyó así en el eje de su autodeterminación, mientras que el aprendizaje se convirtió en el camino de la autonomía.

Palabras clave

modernidad; libertad; autonomía; relación con el saber; pedagogía; educación

Abstract

A child of Enlightenment, pedagogy finds in both freedom and autonomy its course, and its path to positivization. These two concepts were the grounds for the goals of modern pedagogical discourse. Along with them pedagogy, as a reflection on the act of educating, builds up a new discourse centered on an ideal of human nature. Thus, freedom became the core of self-determination, while learning became the way to autonomy.

Key words

modernity; freedom; autonomy; connection with knowledge; pedagogy; education

Resumo

A pedagogia, filha do Iluminismo, encontrou na liberdade e na autonomia, sua bússola e seu caminho de positivização. Estes dois conceitos foram a base sobre a qual sustentaram-se os fins do discurso pedagógico moderno e, com eles, a pedagogia, entendida como uma reflexão sobre o ato de educar, construiu seu discurso perspectivado por um ideal de natureza humana. A liberdade, portanto, tornou-se o eixo da sua autodeterminação, enquanto que a aprendizagem tornou-se o caminho da autonomia.

Palavras chave

modernidade; liberdade; autonomia; relação com o saber; pedagogia; educação

Fecha de recepción: Octubre 14 de 2015

Fecha de aprobación: Noviembre 18 de 2015

Introducción

La pedagogía moderna, que nace en los albores del siglo XVIII y se perfecciona a finales del siglo XIX, es heredera del pensamiento ilustrado. Es moderna porque integra su par semántico de progreso, innovación, experiencia y porque está fuertemente arraigada en la razón. Lo moderno es la antítesis de lo viejo, de la quietud, del régimen de verdad que instauró el dogma. Lo moderno es razón y juicio, únicos elementos del progreso. Lo moderno es sustancia en la naturaleza y esta es movimiento. Lo moderno es significación y sentido, elementos dirigidos a explicar la representación, y para algunos recibe el nombre de autorreflexividad (Jamenson, 2004). La pedagogía moderna es el movimiento de la naturaleza humana, que hace emerger la libertad en ella. La modernidad pedagógica es nombrada así por la autorreferencialidad, por el Yo del sujeto, por su significación en el mundo. La pedagogía moderna es el dispositivo que permite transmitir los elementos de saber para que el individuo moderno sea capaz de ser libre y ser autónomo, lo que significa ser capaz de hacer una autorreflexión y de encontrar sentido en lo que emprende como experiencia en el mundo.

La modernidad pedagógica encuentra sus raíces en la Ilustración, especialmente en los conceptos de *libertad* y de *autonomía* (Hamelin, 1999; Meirieu, 1998) y en esto sigue los preceptos del filósofo de *Königsberg* por cuanto la libertad se define como la capacidad que tiene todo individuo de servirse de su propio entendimiento (Kant, 1983). Ricoeur (1990) nos dice que *Sapere aude* expresa el acto de la razón, el entendimiento y las facultades del juicio en el orden de la razón práctica y de la razón crítica. La Ilustración pone al individuo y la sociedad en el centro de las acciones; marca la separación entre el mito y la superstición (Gadamer, 1997, p. 14). La razón vuelve autónomo y libre al ser humano.

La modernidad pedagógica apunta a la libertad del ser humano, este es su fin y para ello “elabora un proyecto colectivo que permite una cohesión del grupo en función de la orientación de la sociedad y, en consecuencia, de la educación y por esto mismo ella es en esencia libertad” (Houssaye, 1992, p.85). A partir de la razón, elemento discursivo fuerte de la modernidad pedagógica, la educación busca apartar a las personas de la superstición. La autonomía como saber instituido (Castoriadis, 2002, p. 167) nutre la libertad instituida e instituyente. Lograr que una persona sea autónoma es instituir la libertad, y esta es instituyente como principio pedagógico. El discurso instituido de la libertad es la base del saber pedagógico y legitima sus prácticas pues para

educar se requiere de saberes. Estos se definen por la libertad instituyente: aprender para ser libres. El discurso pedagógico en la modernidad se rige por estos dos principios. El hombre es libre si aprende a servirse de su propio entendimiento; es autónomo en el ejercicio de la libertad pública. El saber libera y forja la autonomía en las personas; una persona es libre si es autónoma. La una y la otra afloran en el pensamiento crítico más contemporáneo. Saber reflexionar, saber comprender, saber argumentar es poseer el pensamiento autónomo. La palabra *libre* muestra el nivel de autonomía de un sujeto. Toda pedagogía que se reclame como moderna anticipa esto y se apoya en los saberes. Todo saber es liberador si logra promover en el individuo un aprendizaje autónomo y si anticipa un pensamiento crítico. Pero si bien la libertad aparece en el horizonte de realización de la pedagogía moderna, no es descabellado pensar que ella la encierra, que encierra su más puro ideal: el de la educación del ser humano. Y qué decir de la autonomía, concepto-dispositivo de realización de formas de ser, pensar, sentir.

Libertad y aporía pedagógica

En efecto, la cuestión de la libertad es objeto de todas las pedagogías que nacen del ideario moderno y que se adjetivan como diferenciada, experimental, activa, críticas, institucional, etc. Hijas de la modernidad, todas ellas postularían la libertad del niño. Según Avanzini (1998), esta idea muestra una paradoja educativa sobre la base de tres problemas. Primero,

... la intención educativa procede indudablemente de la ayuda al niño; ella es la supervivencia del ser humano. La dependencia inicial del ser humano lo subordina a la contingencia del proyecto educativo del cual él es objeto y proviene del planteamiento filosófico al identificar el sentido y al inferir su orientación. (p. 193-194).

Segundo,

... el proyecto educativo no tiene esperanza sino en relación con la maleabilidad, la plasticidad, la modificabilidad del sujeto; en definitiva de su educabilidad. El postulado de esta última es ante todo una exigencia lógica sin la cual sólo habría una especie de guardería o centro de detención; este postulado se articula a la voluntad de educar. (p. 194-195)

Tercero,

... la educación es un exigencia –no necesariamente una violencia– no porque el educador use la fuerza física o el chantaje afectivo sino también, mucho

más radical y necesario, por el sólo hecho de que es él quien negocia al adoptar las normas que orientan su práctica [...] esta exigencia, como mejor lo señala Kant, apunta a una libertad [...] (p. 196)

Traducida como acto educativo, supone el acogimiento del niño, del otro, de un ser. Este acto impone la transmisión de valores, saberes y conocimientos. La acción ejercida por el adulto sobre el niño fija la originalidad de la práctica educativa, sin la cual la supervivencia de la especie humana no sería ni posible ni viable. Para la modernidad pedagógica, la relación adulto-niño es obligada y diferenciada. Obligada, pues es absurdo abandonar al niño y todo abandono es el fracaso de la educación y la penalidad egoísta del adulto. No hay educación en el abandono, pues educar es acoger y liberar. Cada niño es una naturaleza, a la vez, universal y particular. Él expresa una personalidad, reclama una atención especial. Su educación exige responsabilidad social e individual (Korczak, 1979, p. 88). Para la institución escolar, educar significa promover una responsabilidad colectiva; allí se funda su valor político. A la familia le corresponde el acogimiento y la preparación para la vida; ella delimita la dimensión privada de la educación.

La libertad es la base de la acción educativa moderna y define las prácticas que se consideran necesarias para el pleno desarrollo de la humanidad. Ella cierra el círculo de la naturaleza humana (nacer, crecer, morir) a través de procedimientos, métodos y objetos de saber. La libertad en educación se rige por modelos pedagógicos que guían la actividad institucional y docente. La pedagogía moderna postula como fundamental la libertad del sujeto y el modo de alcanzarla son los aprendizajes. En la modernidad, la discursividad pedagógica se nutre de la libertad. Por ejemplo, para la pedagogía nueva es a través del *experimento* como se forja la libertad de un sujeto. La experimentación de un gesto, una hipótesis, en las prácticas de ensayo y error, uno aprende “[...] educación y socialización van de la mano y están en el corazón del aprendizaje” (Best, 1996, pp. 14-15) pero solo hay socialización por medio de los saberes.

Para la modernidad pedagógica, el aprendizaje representa la práctica de la libertad y esto supone el saber. Haciendo, aplicando lo aprendido, es como el sujeto gana en libertad. Paradójicamente, aprender es una manera de controlar e incluso de suspender la libertad. De manera más precisa, aprender es la libertad en sí pero se suspende en la actividad, la acción y el resultado. Esta condición está fuertemente unida al concepto de transmisión y se desprende del siguiente principio:

... transmitir un saber es proponer información precisa, es dar explicaciones claras. No podemos presentar la posición que consiste en identificar la apropiación de un saber del estudiante según una única lógica; toda transmisión sigue una lógica y se apoya en teorías de referencia: empírico-asociacionistas, *behavioristas* sobre el condicionamiento operante y el refuerzo positivo cultural según el principio de interacción de la experiencia del sujeto. (Mesnier, 1996, pp. 26-28)

Así mismo, la modernidad pedagógica postularía que la transmisión antecede al aprendizaje y suspende la libertad. Sólo cuando el sujeto se apropia, hace suyo un saber, irrumpe la libertad. Un hombre es libre en sus aprendizajes. La modernidad pedagógica agregaría que la libertad de un sujeto se logra mediante la práctica del saber (enseñar y aprender), pero nadie es libre sin aprendizaje y para aprender se requiere que otro enseñe. Los métodos y técnicas pedagógicas a través de la transmisión retienen al alumno y a la vez postulan su libertad. En este orden de ideas, para aprender se requiere suspender la libertad. La libertad pedagógica deviene un círculo *aporético*. Pero ¿por qué la práctica pedagógica es una aporía? La pedagogía frecuentemente se define como la reflexión sobre la práctica educativa pero tiene sus límites en los procedimientos; es un momento de libertad que jamás llega a universalizarse. Se rige por los métodos y con esto encierra la libertad. El método es el medio de control de la libertad o, si queremos, el método prepara para la libertad. Fiel a sus raíces modernas, la pedagogía moderna introduce el método como apoyo para la libertad y al hacerlo, la suspende.

No hay libertad sin resistencia, es la sentencia de la modernidad pedagógica. En efecto, la *resistencia* obliga al pedagogo a mirar de cerca su proyecto de educar, le exige venir sobre la libertad y está obligado a comprenderla en la resistencia del alumno. Insistentemente decimos que para forjar la libertad en el otro, la pedagogía construye dispositivos. Sin estos, el pedagogo sería incapaz de alcanzar sus objetivos y ninguna pedagogía podría construir un discurso de libertad. Precisamente, porque el dispositivo se encuentra en el corazón de la racionalidad pedagógica moderna es que la pedagogía encuentra su propia aporía. Mientras ella busca liberar, retiene; cuando enseña, limita. Mientras le enseño al niño, este resiste y al hacerlo accede a su libertad. No hay libertad fuera del aprendizaje y para que el niño aprenda fabrico dispositivos y lo encierro en mi deseo. Deseo de mi libertad en detrimento de la libertad del otro. En otros términos, enseñar es suspender la libertad del niño y a la vez forjarla. La resistencia es clave en el

discurso filosófico de la pedagogía moderna pues sin ella la educación adviene instrucción o fabricación; la pedagogía postula el principio de libertad y a la vez es su prisionera.

La autonomía como principio de regulación

Si aceptamos que la *ilustración* libera al hombre de su culpable incapacidad de pensar por sí mismo (Kant, 2006, p. 25), la pedagogía se impone la dura tarea de organizar los saberes para que el sujeto acceda a la autonomía. Curiosamente, al mismo tiempo que vemos en el saber un medio de libertad, quedamos prisioneros de él. En esto reside la paradoja de la modernidad. Leyendo a Fichte, Philonenko encuentra que “la teoría del saber es en verdad una teoría de la libertad humana”. La existencia del *otro* aparece claramente como un problema de reconocimiento, es un problema en sí.

En la medida en que la existencia del otro está vinculada con la idea de libertad, el *otro* no puede ser tratado como sujeto sino a condición de ser “reconocido” en su libertad; la intersubjetividad supone la limitación del conocimiento que fija su objeto como determinado. (Philonenko, 1999, p. 5)

Una idea de libertad según la tradición de la pedagogía moderna o de una modernidad pedagógica, tal como Soëtard lo ha propuesto, plantea un problema fundamental:

... si se trata del pensamiento en sí y para sí, podemos seguramente elaborar, como lo hizo Fichte, un “sistema de libertad” en la plena coherencia de una construcción que somete a la ciencia, la moral, la religión y también a la educación. Pero para su semejante (el término ya está viciado si se trata de la libertad del otro) no puede escapar a una cuestión que la limita y fragiliza su acción. ¿Por qué derecho, si la libertad es verdaderamente el fondo de la naturaleza humana, puedo emprender la acción de actuar sobre el otro? ¿No debo, coherentemente, dejar la libertad allí donde ella reside, es decir el *otro*, así mismo? (2001, pp. 17-18)

En efecto, “la autonomía en su raíz ilustrada como un bien y un objetivo al cual no podemos renunciar sobre todo porque ella es fundamental para el pensamiento y la construcción moral del individuo” (p. 129) le fija unos rasgos a la modernidad pedagógica principalmente porque es la primacía ontológica del sujeto mientras que la heteronomía es un conjunto de principios, obligaciones y responsabilidades hacia el otro (p. 129) e impone un compartir colectivo en los

individuos. La vida en comunidad exige el intercambio de ideales, fija un pacto social y promueve el vínculo social necesario para la realización de cada uno. Una educación basada en la heteronomía siempre se ve desde el ángulo de la práctica; una educación anclada en la autonomía es una preparación para la vida en comunidad. Mientras la autonomía traduce el discurso pedagógico escolar moderno, la heteronomía es un discurso social responsable, una práctica de la disposición aprendida en el mundo escolar. La autonomía es un asunto escolar y una práctica de enseñanza; ella es fundadora precisamente de las “pedagogías”. Desde lo escolar, posee un doble sentido: genérico-axiológico y operacional-funcional (Barbot & Camatarri, 1999, p. 8). El primero alude a un valor extendido y aceptado como necesario para los intercambios en el mundo moderno, el segundo es una práctica requerida para saber actuar de acuerdo con los imperativos de la ciencia, la tecnología y las profesiones. La autonomía es una conquista progresiva, nunca definitiva, puesto que debe ser alcanzada en la vida activa. Su rol en los procesos de aprendizaje muestra esta conquista histórica después del siglo XIX; ella parece cumplir el papel de la piedra filosofal pedagógica, el cual podría traducirse en los siguientes términos: sin saber no soy libre, pero ya en el saber mi libertad natural se ve constreñida.

Esta conquista de la autonomía es el resultado de la lucha sostenida por las pedagogías nuevas, el concepto de activo y el lugar que ha alcanzado el niño en el proceso educativo. Así, el discurso pedagógico moderno se matiza por medio de la construcción de dispositivos pedagógicos autónomos, uno de los cuales es la educabilidad cognitiva. Esta se

... conoce como el conjunto de prácticas, técnicas, instrumentos que tiene por objetivo explícito y principal desarrollar la eficiencia y la autonomía de los aprendizajes reactivando de manera sistemática los procedimientos de pensamiento, estructuras mentales de la persona y sobre la cual ella es consciente [...] (Barbot & Catamarri, 1999, p. 14)

reconociendo la capacidad de aprender del sujeto. Este debe, sobre todo, tomar conciencia de dicha capacidad para que pueda participar activamente en la sociedad de forma crítica y autónoma. Este principio ha impactado de manera clara los dispositivos de formación y la organización de las pedagogías escolares. Por ejemplo, la corriente de la “pedagogía diferenciada” o de la “diferenciación pedagógica” que en la década de 1970 centró su mirada en el niño como aprendiz, se desarrolló a partir de la explosión

del modelo homogéneo de los alumnos en el sistema escolar. La autonomía es un aprendizaje individual aunque la presencia del otro sea decisiva.

Autonomía y subjetividad

Otro concepto clave de la modernidad es la subjetividad, que entendemos como la capacidad de narración del yo. Ella es al sujeto como la esencia es a la materia; traduce la historia del individuo en el mundo, incluso en aquel que nombramos como mágico. El sujeto es a la vez naturaleza y sí-mismo. La subjetividad es la autorreferencialidad del sujeto en un mundo abierto, marcado por el progreso, la modernización y la innovación. La subjetividad existía en el mundo griego como *Hypokeimon* pero en la modernidad deviene manifestación del yo. Sujeto y subjetividad son en oposición a individuo y actor. Para el discurso moderno, la experiencia del sujeto es singular por su existir individual en el mundo; es plural por los intercambios con otros, porque él es actor de su propia historia. El sujeto es un existir, un “existir de alguna manera” al que se le reconoce como existir. Sujeto es aquel que nombramos por su existir —el Yo es una relación con la historia—; esto fue así gracias a la tradición del tiempo y a la evolución de la palabra (García Calvo, 1997, pp. 141-148). Sujeto es el Yo, el existir a través de la palabra; él es *déjà-là* en su afectación colectiva. Nos dice Alain Touraine (1994, p. 263) que “la modernidad no es posible sin una idea de racionalidad y mucho menos sin la formación de un sujeto en-el-mundo capaz de sentirse responsable de sí mismo y de la sociedad”. La subjetividad supone esta relación entre sociedad y sujeto, entre el yo y el interés para continuar siendo individualidad. Dios ha sido desplazado del centro del individuo debido al poder de la ciencia y de la tecnología sin que la modernidad llegue a deslocalizar esta misteriosa relación. “El sujeto es la voluntad de un individuo para actuar y ser reconocido como actor” (p. 207).

Es cierto, desde mucho tiempo atrás la cuestión del sujeto causa problema, especialmente en el campo de las ciencias duras. Se sabe que la vida humana ha sido estudiada de manera atómica desde el siglo XVIII, pero la idea según la cual es un organismo vivo susceptible de modificación y de interacción con el medio impuso una idea de sujeto modificable. Ella opera al ritmo de los cambios en el medio e introdujo la idea dominante según la cual el hombre es el resultado de sus interacciones sociales. El ser humano llega a ser libre por la razón y es autónomo por su autorregulación. Su autonomía provendría del exterior, a través de saberes y según la idea de auto-eco-organización (Morin, 2002). El ser humano como

organismo vivo tiene la capacidad autonomizarse, capacidad que incluso una máquina “automática” no puede alcanzar. La interacción entre individuo y sociedad refleja la conciencia de sí, característica fundamental de la autonomía; ella es necesaria para acceder a la conciencia colectiva independientemente de los límites de la norma social y cuya subjetividad depende más de las interacciones entre diferentes mundos donde es capaz de diluirse (Castoriadis, 2002). En consecuencia, la subjetividad es una relación imprecisa; les otorga a los individuos una capacidad de ser-en-el-mundo y al hacerlo ocupa un lugar en lo vocativo; es también lo que se nombra como experiencia individual y colectiva. La educación moderna es fuente de subjetividad por los saberes y el ejercicio de la ciencia, las relaciones sociales, el aprendizaje de valores, la experiencia frente a las formas de poder y una espiritualidad. El individuo moderno deviene sujeto gracias a lo que aprende y por el despliegue de su conciencia en el mundo. La conquista de otros mundos de la vida (moral, ciencia, arte o política) y la relación con los otros incide en la formación de su conciencia. Sujeto es, a la vez, historia e interacciones de un individuo; es un *sí mismo* escindido. El individuo también es nombrado sujeto según la experiencia vivida en el saber (Charlot, 1997, pp. 35-55). Pensar el sujeto desde el punto de vista de su autonomía y subjetividad es un asunto de modernidad. En efecto, ella se define en el campo educativo por la separación entre individuo y sociedad; porque la sociedad a la que han de pertenecer los jóvenes es cada vez más una sociedad de técnicas y de intercambios y cada vez menos una sociedad de orden, símbolos y jerarquías (Touraine, 1995 p. 139).

Conclusión

La libertad que engendra el discurso ilustrado tiene eco en el discurso pedagógico moderno pues esta ya no sería el momento de acompañamiento moralizador que el esclavo griego ejercía sobre el hijo del amo. Acompañándolo hasta el pórtico del Liceo, el esclavo cuidaba, daba consejos, orientaba al hijo del amo. Tampoco era el disciplinamiento del hermano cristiano. La pedagogía moderna fabricó un tipo de sujeto dócil, introdujo las prácticas de encauzamiento de la conducta y moralizó higienizando el cuerpo del plebeyo. En el primer caso, esta condición se desvanece en la modernidad pedagógica pues el pedagogo deviene una condición de métodos, técnicas, dispositivos. En el segundo caso, a este sujeto se le nombrará preceptor o instructor, sujetos cuya función consistía en moralizar en un espacio definido por el naciente Estado-nación y al que no cesamos de llamar escuela,

lugar de construcción de la nación. Allí enseñaban las técnicas del leer, contar, escribir, disposiciones y prácticas requeridas en el ideal moderno y en función de la higienización del alma de la plebe. Los oficios requerían de un saber liberador cuya técnica encauzaba la mano, la mente y el cuerpo. El saber es liberador en el espíritu del ideal moderno y esto porque la modernidad se opone, lucha, enfrenta a la superstición, la hechicería y el dogma. El saber liberador no era otro que el poder de la ciencia y fue allí donde se dio inicio al sofisticado conjunto de métodos para enseñar y aprender.

En todo, la pedagogía moderna está organizada sobre la base de la libertad y su realización no tiene otro espacio que el de la escuela. En efecto, la escuela moderna se inspira en la libertad ilustrada ya sea para salvar a los más desheredados de la humanidad, ya sea para forjar en ellos una esperanza que encierra. En cualquier caso, la pedagogía moderna hizo de la libertad su más sofisticado discurso y de allí se desprenden las más sutiles prácticas. Los pedagogos modernos supieron aterrizar este potente discurso e hicieron de él el más fino ejercicio del detalle. El cuerpo, la mente, la mano fueron su más valioso objeto. Además, el poder liberador de la modernidad pedagógica encontró en la autonomía el más preciado aliado. Que los plebeyos aprendan a pensar, contar, escribir; en otras palabras que sean moralizados e higienizados pues en “la oscuridad de la plebe” se anidaba el anti-progreso. Lo moderno es progreso y esto marca de entrada la encrucijada de una forma de libertad y unos métodos de subjetivación. El hombre moderno no puede concebirse por fuera de los límites de su libertad ni de su autonomía, siempre se requiere que sea activo. El ideal moderno se desplaza hacia la pedagogía para hacer de ella el espacio de posibilidad del hombre y de un tipo egocéntrico de educación. El concepto de activo inaugura, así, el poder de un discurso centrado en los aprendizajes, pues aprender es ser moderno, insta al progreso y vaticina un mejor vivir. En síntesis, la pedagogía moderna encierra tres grandes elementos: saber, yo, mundo. Toda relación con el saber es fuente de apertura al mundo y de encuentro con los otros; toda relación con el saber nos conduce al seno de nuestro propio existir. Toda relación con el saber es: relación con el mundo, los otros y con-sigo mismo (Charlot, 1997). Toda relación con el saber es un asunto de libertad y de autonomía; conceptos inspiradores de la pedagogía moderna.

Así mismo, todo saber es fuente de subjetividad y esta es un mecanismo sofisticado de fabricación de lo humano, de un cuerpo siempre dispuesto a funcionar, disciplinado, higienizado. Tal subjetividad se vuelve

práctica en el hacer, aprendiendo, enseñando. Solo en el aprendizaje organizado, orientado, provisto de objetividad, de objetivo, el ser humano encauza su condición y se reafirma en el proyecto liberador. Esta condición, ilustrada, se desplaza con el tiempo y se anida en el espíritu más noble del pedagogo moderno. Igualmente, ella es inherente a la autonomía lo que va a traducirse en la modernidad pedagógica como saberes organizados y escolarizados. Así, por ejemplo, Meirieu ilustra esta idea en su pensamiento:

Porque, “aprender su autonomía” es, sin duda, desprenderse de los otros —en el sentido de escapar a su poder— pero también es brindarles a los otros la posibilidad de escapar a mi propio poder; darles la posibilidad de aprender, de oponerse, de resistir o de adherirse a mi proyecto [...] en este sentido, la autonomía es una conquista colectiva que puede tener lugar, entre muchas cosas, por la puesta en práctica de dispositivos de metacognición en el cual emergen y se reconocen los sujetos como diferentes. La autonomía es una finalidad pedagógica en tanto que ella es una promoción colectiva e interactiva de sujetos libres quienes se otorgan el poder de decir recíprocamente “yo”. (1991, p. 149)

La modernidad pedagógica, aquella que reconocemos en diferentes discursos, prácticas, dispositivos apuntó a la fabricación del sujeto disciplinado y al hacerlo introdujo un sistema de verdad al punto que todo aquello que esté por fuera de la escuela no tiene el crédito de saber ni de poder. La educación escolar libera por la autonomía de la razón, por el progreso del saber, por la fiabilidad del juicio y al hacerlo introdujo, fabricó, moldeó un tipo de ser humano incapaz de pensarse a sí mismo y por fuera de tal racionalidad. En este orden de ideas, me pregunto: ¿Podremos seguir hablando de modernidad en un mundo de medidas y límites incluso en la ciencia? ¿Es posible hoy continuar creyendo en la existencia de un sujeto autónomo y en el poder liberador de la ciencia, cuando el individuo se encuentra más que nunca en esta individualidad que impone el miedo colectivo de un mundo sin referencias? En esta perspectiva, Zygmunt Bauman nos muestra que la imposibilidad autonómica se debe al hecho de que vivimos en la sociedad del miedo, donde los individuos viven replegados sobre sí mismos. Vivimos más en una sociedad líquida, siempre en una especie de fuga donde las referencias son de otro orden: seguridad en los espacios públicos, ambivalencias en la relaciones con los otros, repliegue sobre nosotros mismos, intercambios por medio de un sistema virtual sofisticado, etc. (Bauman, p. 2005). Tal vez, la pedagogía moderna haya sido el dispositivo más feroz de construcción del

hombre máquina; un sujeto capaz de vivir a diferentes velocidades pero sin la capacidad de reducir las para contemplar el mundo de otro modo.

Referencias bibliográficas

- Avanzini, G. (1998). Les invariants philosophiques de l'acte pédagogique. En *Le pédagogue et la modernité*, sous la direction de Soëtard Michel et Christian Jamet, Actes du colloque d'Angers, 9-11 juillet, 1996, Neuchâtel, Suisse, Peter Lang.
- Barbot, M. J. & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage: Innovation dans la formation*. Paris: PUF.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona: Anthropos.
- Best, F. (1996). Comment apprendre: les apports de l'éducation nouvelle. En *Les chemins de l'apprentissage*. Paris: Retz.
- Castoriadis, C. (2002). *Sujet et vérité dans le monde social-historique*. Paris: Editions du Seuil, Séminaire du 18 mars 1987.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Gadamer, H. G. (1997). *Mito y razón*. Barcelona: Paidós.
- García Calvo, A. (1997). Sobre el sujeto. En *Las identidades del sujeto*. Valencia: Pre-textos.
- Houssaye, J. (1992). *Les valeurs à l'école*. Paris: PUF.
- Jameson, F. (2004). Una modernidad singular. Ensayo sobre la ontología del presente. Barcelona: Gedisa.
- Kant, E. (1983). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa Calpe.
- Kant, E. (2006). *Filosofía de la historia*. 11.ª ed. México: FCE.
- Korczak, J. (1979). *Comment aimer un enfant*. Paris: Robert Laffont.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer: Éthique et pédagogie*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (1998). "Le pédagogue et les défis de la modernité". En *Le pédagogue et la modernité*. Actes du Colloque d'Angers 9-11 juillet 1996, sous la direction de Michel Soëtard et Christina Jamet, Neuchâtel, Suisse, Peter Lang.
- Morin, E. (2002). La noción de sujeto. En *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Philonenko, A. (1999). *La liberté humaine dans la philosophie de Fichte*. 3 ed. Paris: Vrin.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.
- Soëtard, M. (2001). *Qu'est-ce que la pédagogie?* Issy-les Moulinaux: ESF.
- Touraine, A. (1994). *Critique de la modernité*. Paris: Les Éditions Fayard.
- Tourain, A. (1995). L'école du sujet. En *Les Entretiens Nathan*. Actes V, "Savoirs et savoir-faire", Nathan Pédagogie, pp. 135-153.



Título: Danza

Autor: Guillermo Quintero Valderrama

Técnica: Óleo sobre tela

Dimensiones: 74x 37 cm

Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur

Dialogue, Confrontation of Knowledges and Cultural Negotiation. Core Ideas of Popular Education Pedagogies: An Elaboration from the South

Diálogo, confrontação de saberes e negociação cultural. Eixos das pedagogias da educação popular: uma construção desde o sul

Marco Raúl Mejía*

* Magister en Educación de Cinde-Nova, candidato a doctor Proyecto Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE), Santiago de Chile. Miembro proyectos PlanetaPaz y Expedición Pedagógica Nacional. e-mail: marcoraulm@gmail.com

Resumen

Los discursos pedagógicos sobre la educación popular se entretejieron a partir del cuestionamiento al lancasterianismo, cuya formulación se encuentra en los planteamientos de Simón Rodríguez y se desarrolla en las búsquedas de los pueblos americanos por construir un pensamiento indoamericano. Un reflejo de este proceso se encuentra en la escuela Warisata, el cual adquiere una dimensión interesante a la luz de los escritos de Paulo Freire. El diálogo de saberes aparece como el concepto que hace posible la interculturalidad y la negociación cultural, dos elementos fundamentales para una acción educativa transformadora.

Palabras clave

Educación popular, diálogo de saberes, negociación cultural, confrontación de saberes, interculturalidad, pedagogía

Abstract

Pedagogical discourses on popular education were woven from the questioning to lancasterianismo, which is present in Simón Rodríguez's approaches and develops in the quest of American peoples to building an Indoamerican thinking. An axample of this process can be found in the Warisata School, which gets an interesting dimension in the light of Paulo Freire's writings. The concept of dialog of knowledges makes interculturalism and cultural negotiation possible, two fundamental elements for a transforming educational action.

Key words

Popular education, dialogue of knowledge, cultural negotiation, confrontation of knowledge, interculturalism, pedagogy

Resumo

Os discursos pedagógicos sobre a educação popular foram tecidos a partir do questionamento ao lancasterianismo, cuja formulação se encontra nas abordagens de Simón Rodríguez e desenvolve-se nas procuras que os povos da América por construir um pensamento Indoamericano. Um reflexo deste processo encontra-se na escola do Warisata, a qual adquire uma dimensão interessante à luz dos escritos de Paulo Freire. O diálogo de saberes aparece como o conceito que torna possível a interculturalidade e a negociação cultural, dois elementos fundamentais para uma ação educativa transformadora.

Palavras chave

Educação popular, diálogo de saberes, negociação cultural, confronto de saberes, interculturalismo, pedagogia

Fecha de recepción: Agosto 28 de 2015

Fecha de aprobación: Noviembre 30 de 2015

“En pocas palabras, lo que hizo ahora no fue mezclarlo todo, sino, sobre todo (y por ese logro en opinión de muchos, escribir algo así como el equivalente latinoamericano del Quijote), encarar y combinar las dos características principales y contradictorias de este continente, poco conocido pero extraordinario y enriquecedor: por encima de la historia oscura de conquista y violencia, de tragedia y fracaso, presentó la otra cara de América Latina, el espíritu carnavalesco, la música y el arte de los pueblos que la conforman, esa capacidad de honrar la vida en sus negros rincones y de hallar deleite en cosas ordinarias, un placer que para muchos latinoamericanos no es un mero consuelo de la opresión y el fracaso, sino una premonición de ese mundo mejor que para ellos siempre está tan próximo y que no solo celebran con sus revoluciones, sino también celebrando las victorias cotidianas”.

Martín Gerald. Gabriel García Márquez. Su vida.

Esta cita del biógrafo inglés de Gabriel García Márquez nos adentra con claridad premonición en esas entrañas de una realidad que se resiste a ser unificada, como si participáramos de un solo origen y fuéramos a un solo destino común con la humanidad, homogéneo, sin diferencias. En ello, la literatura ha sido más rica en mostrarnos esa universalidad de nuestra pluriversidad que renuncia a colocarse en un marco cultural diferente al que tenemos desde nuestras raíces más profundas.

En esta perspectiva, la educación popular es parte de esa construcción común desde nuestras raíces, pero sin la madurez de la literatura o de otras expresiones, como la teología de la liberación (Boff, 2009), la comunicación popular o alternativa (Martín-Barbero, 1987), la filosofía de la liberación (Dussel, 1996), la descolonización (Quijano, 2000) y muchas otras que se han desarrollado en nuestros contextos por dar forma a lo propio y en donde cada vez emergen más contenidos específicos que amplían su desarrollo. En ese sentido, cada vez que nos acercamos a escribir sobre la educación desarrollada en estos lares, nos enfrentamos al reto de cómo seguir construyéndole un soporte cada vez más riguroso a nivel histórico, político, conceptual, metodológico, epistemológico, anclado en nuestra tradición y —como es el caso de este escrito— lo pedagógico, surgido y desarrollado desde nuestras particularidades, que nos diferencian para relacionarnos de otra manera y desde nuestras singularidades con lo eurocéntrico.

Desde esta mirada podríamos decir que en la matriz básica de la educación popular surgen las resistencias a las formas que intentan reducir la educación a la escolaridad y esta a una única manera de concebirla, y que se nos ha tratado de imponer para construir culturalmente el proyecto europeo en América, a través de algunos de los padres de nuestra independencia y del poder colonial. Sobre esa disputa se construye el marco dominante, en el cual la educación y la escuela van a cumplir un papel central para asimilar mentes, cuerpos, deseos, estéticas, éticas, realizando un encubrimiento de nuestra historia, nuestros saberes, nuestras cosmogonías y epistemologías, que en muchos casos tuvieron que sobrevivir como resistencias¹ que evitaron el total desmantelamiento de las expresiones culturales y sus raíces más profundas.

Esto hace visible cómo la educación y la escuela son dos de los soportes principales para consumir la invisibilización de lo diferente y de las epistemes de lo pluriverso, y logran que en su aparente necesidad y unicidad se constituyan las formas que adquiere nuestro pasado durante el surgimiento de las nacientes repúblicas como la única alternativa, negando esas otras expresiones que pugnaban por emerger y que son invisibilizadas bajo la “bondadosa” idea de derecho para fundar las nuevas hegemonías culturales con las cuales se va a constituir una institucionalidad que unifica ontologías, espiritualidades, cosmovisiones y formas de vida.

En ese sentido, en este texto rastrearé en un primer momento los aspectos pedagógicos del debate que gestores de algunas de las propuestas de otras educaciones a manera de resistencias interpusieron como actores de caminos propios y, por lo tanto, considerados de los orígenes de la educación popular, por cuestionar e impugnar el modelo educativo europeo, para constituir uno con particularidades propias, desde nuestras singularidades. Esto dio forma también en esta esfera a otras pedagogías, metodologías e institucionalidades y convirtió el proceso educativo en un campo en disputa y en un ejercicio de autoafirmación capaz de dar cuenta de una manera propia de elaborar y vivir la vida y los conocimientos y saberes, lo cual permite expresar la intraculturalidad que da forma a la interculturalidad, que también disputa por fundamentar y darle forma en estos tiempos a ese Sur que impugna, frente a una globalización (en singular) que impone una multiculturalidad de museo.

1 Un buen ejemplo de ello es el buen vivir/vivir bien (Ibáñez y Aguirre, 2013).

Ello quiere decir que la propuesta pedagógica en y desde la educación popular se ha constituido desde las resistencias a las formas de control del poder en cada época, y al pregonarse como otro camino, con otras formas y contenidos, enfrenta la materialidad de la opresión y de la dominación, y le da vida a ese otro que niega, enfrenta e impugna la hegemonía en educación y pedagogía, tratando de visibilizarse como lo negado y que sobrevive en los procesos sociales y políticos que buscan darles identidad a las luchas pedagógico-políticas de estos tiempos.

En un segundo momento, trabajaré cómo la propuesta política de la educación popular se teje como un asunto pedagógico, por cuanto construye un entramado de diálogo y confrontación de saberes que, además de construir autonomía da fuerza a los procesos intra- e interculturales, que nos llevan a través de su propuesta pedagógica y metodológica a construir los comunes impugnadores que exigen ir más allá del diálogo y reconocer las diferencias que excluyen, segregan y oprimen para ser confrontados con miras a construir la acción transformadora y emancipadora, sentido profundo de la educación popular, trazando caminos de negociación cultural para darle forma y constituir lo común de los diferentes, y a la complementariedad de los proyectos de hoy que sueñan con otros mundos, haciendo de la pedagogía un asunto político para construir vida con sentido.

En un tercer momento mostraré que la realidad trabajada como escenario de actuación político-pedagógica que hace que la educación popular no sea una receta metodológica y esté en permanente construcción. Ella se organiza y desarrolla con especificidad metodológica (dispositivos) desde las particularidades de los actores y de los ámbitos de actuación transformadora de ellos. Ese va a ser el sentido profundo de su construcción colectiva y siempre en reconstitución; nunca una fórmula, sino un sistema de mediaciones que, a la vez que desaprende, nos inventamos y transformamos nosotros, la educación y el mundo.

La pedagogía en la educación popular, un asunto con historia²

Hablar de búsqueda de una educación propia que rompa la mirada europea, que parece un pensamiento muy original en estos tiempos para algunas corrientes, fue una constante en la disputa de las nacientes repúblicas, con bloques que se acercaban más a una

u otra posición, entre las que resulta emblemática la de Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar. Rodríguez (1975) planteó: “Los acontecimientos irán probando que es una verdad muy obvia, la América no debe imitar servilmente, sino ser original” (p. 110) para no repetir a Europa en estos territorios, y cuestionó el patrón sociocultural eurocéntrico³, que al negar lo propio generaliza una superioridad institucional que homogeneiza. Para ello, lo pedagógico como la práctica de esa concepción educativa va a ser ese instrumento privilegiado de homogeneización y subordinación intelectual, pensamiento en el cual también convergen en otros tiempos y lugares Artigas y Martí.

Es así como con muchos años se anticipó a la discusión pedagógica sobre la instrucción —la cual impregna toda su obra y se caracteriza por cuestionar y proponer alternativas—: ciento cincuenta años antes que la crítica a la tecnología educativa, y doscientos a todo el pensamiento computacional de algunas de las propuestas del STEM (acrónimo en inglés para ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas)⁴, que se han expandido mundialmente por la acción de los organismos multilaterales. Su posición al respecto se puede ver en la siguiente cita:

... instruir no es educar, ni la instrucción puede ser un equivalente de la educación aunque instruyendo se eduque, en prueba de que con acumular conocimientos extraños al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta social, véanse los muchos sabios malcriados que pueblan el país de las ciencias [...] (Obras Completas II, 1975, p. 104)

Además, criticó el sistema lancasteriano⁵ como parte de esa apropiación/expropiación que se hace por parte de Europa en América a través de la pedagogía y el método, ya que en algún lugar lo compara con “una sopa de hospital”; cuestionando su método memorístico y su rígida disciplina y afirmaba:

... pierden los niños el tiempo / leyendo sin boca y sin sentido / pintando sin mano y sin dibujo / calculando sin extensión / y sin número / la ense-

3 “La sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar en América” (Rodríguez, 1975, p. 133).

4 Derivado de las recomendaciones del informe *Estados Unidos. Una nación en peligro: el imperativo de una reforma educativa* (1983) elaborado por la Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación.

5 Lancaster, J. (1778-1838). Educador inglés creador del sistema de enseñanza mutua entre los niños, que fue promovido por algunos de los nacientes sistemas de educación en América y que se impuso desde un sector de las élites en Caracas, Bogotá, Quito, Lima y México.

2 Estos textos son síntesis de un trabajo más amplio que el autor realiza sobre pedagogías en la educación popular.

ñanza se reduce a fastidiarlos / diciéndole a cada instante y por años enteros / así, así-así, y siempre así / sin hacerles entender / por qué ni con qué fin [...] no ejercitan la facultad de pensar y / se les deja o se les hace viciar la lengua y la mano que son [...] los dotes más preciados del hombre [...] no hay interés, donde no se entrevea el fin de la acción [...] lo que no se hace sentir no se entiende y lo que no se entiende no interesa, llamar, captar y fijar / la atención / son las tres partes del arte de enseñar. (Escritos II, 1975, p. 210)

Simón Rodríguez propone un proyecto educativo que nos haga americanos y no europeos y una pedagogía que “sea para la vida” y nos permita ser constructores de ese proyecto. Se anticipa muchos años a la discusión entre enseñanza y aprendizaje, mostrándonos un camino muy diferente al del instruccionismo. Por ello afirma: “el título de maestro no debe darse sino al que sabe enseñar, esto es, el que enseña a aprender, no al que manda aprender o indica lo que se debe aprender”.

Por ello, criticó nuestra educación gestada por las élites criollas en todos los territorios que recorrió desde Venezuela hasta Chile, que tomaba por el camino de repetir a Europa y los rumbos que se tomaban los proyectos nacionales de educación en las nuevas repúblicas, lo cual le llevó a afirmar:

... lo primero es organizar una educación que forme ciudadanos, que prepare para vivir en república, que enseñe a trabajar para vivir y ejercer sus derechos y a cumplir sus deberes; sin eso no habría república, sino farsas de pronunciamientos y proclamas, letra muerta de construcciones y miseria y atraso para todos.

Esa búsqueda de originalidad lo llevó a proponer sustituir el latín por el quechua. No en vano recorrió los países libertados por Bolívar proponiendo su proyecto educativo, que lo llevó también a Chile, donde discutió con Andrés Bello.

La influencia de Rodríguez en Bolívar se hace visible cuando el Libertador, en la proclama que hace al Congreso de Angostura, afirma: “un pueblo ignorante es un instrumento ciego de su propia destrucción [...] la educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del congreso” (1819).

Así mismo, la cantera crítica de las universidades populares traen consigo en América Latina unas propuestas para enseñar de una manera diferente a como lo hacían los europeos, pero por problemas de extensión dejaremos este tema para otro escrito⁶.

6 Véase A. Puiggrós (1984). *La educación popular en América Latina*. México: Nueva Imagen. y A. Puiggrós (2005). *De Simón*

Otro caso representativo lo constituye la escuela *warisata*⁷ con sus dos grandes creadores, Elizardo Pérez y Avelino Siñani⁸, que plantearon en la década de 1930 en Bolivia una propuesta basada en el trabajo productivo y una pedagogía de la vida organizada con base en lo colectivo. En consecuencia, desarrollaron un proyecto en coherencia con el *dónde* y el *a quién* van a formar. Con tal propósito, toman como marco fundacional el reconocimiento de la herencia cultural de los pueblos que van a formar para que vivan en el presente y en coherencia con la filosofía andina, negada por estereotipos que han inferiorizado lo propio, negando lenguas, cosmogonías y costumbres, lo que ha producido una injusticia y desigualdad cultural, y constituido un imaginario de asimetría cultural que homogeneiza, folcloriza lo propio.

Para Pérez y Siñani, el proyecto educativo es integral y la pedagogía debe realizarse en coherencia con la filosofía que da identidad a los territorios que habita la escuela (Pérez, 1985), cuestionando cómo la educación de la república a la vez que niega lo propio constituye la superioridad de lo otro que excluye. Por esta razón, proponen una reorganización de la arquitectura, el espacio educativo, los contenidos, la metodología y todas las actividades que se realizan en el proyecto de *warisata* porque en ellas se debe dar forma al desarrollo de identidades y culturas, por cuanto es a través de ellas como la educación da forma a las naciones.

En ese sentido, visibilizan y organizan educativamente un saber y conocimiento no sobre esas culturas sino desde ellas, como un ejercicio de autoconocimiento, forjando identidades desde las particularidades, lo que lleva a Pérez a decir: “por eso el indio al realizar esta obra no ha hecho sino obedecer sus hábitos ancestrales de trabajo cooperativo” (Pérez, 1934, s/f.).

En esa medida, la arquitectura es neotiahuanacota para diferenciarla de la hispánica. La filosofía que orienta la escuela es la visión del *ayllu* (comunidad-casa-familia externa) y su desarrollo una pedagogía de la vida que les dé forma a los cinco valores sobre los cuales se han constituido las instituciones ancestrales:

.....
Rodríguez a Paulo Freire: *educación para la integración latinoamericana*. Bogotá. Convenio Andrés Bello.

7 *Wari* = fuerza interior, *sata* = sembrar o sembrado de la sabiduría.

8 Recordemos que Siñani era un indígena rebelde que fue castigado y apresado por tratar de enseñar a los indígenas, lo cual estaba prohibido durante todo el siglo XIX y comienzos del XX en Bolivia.

1. La organización comunal basada en el autogobierno
2. La producción de la vida espiritual y material
3. Las identidades propias
4. La solidaridad, y
5. La reciprocidad

Con este planteamiento, daba forma desde la educación a la disputa entre hacienda y comunidad, tan propia de las formas de colonialidad de nuestra América y que en la propuesta de *warisata* se centra en lo pedagógico y en lo metodológico. La organización del trabajo se hace desde el taller, como forma educativa del ser comunitario y constructor de procesos de intercambio y redistribución, a través del trabajo, que es lo que da identidad al *ayllu*. En ese sentido, sus principios son:

1. *Ayni* (complementariedad)
2. *Minka* (labor comunitaria)
3. *Ulaka* (consejo de ancianos)
4. *Machamaki* (un solo esfuerzo)

En esta perspectiva, el calendario escolar estaba organizado de acuerdo con los tiempos de los procesos productivos y creativos y se interrelacionaban para que no existieran horarios. De igual manera, se integraban áreas de desarrollo de la naturaleza y del miembro del *ayllu* en él; esto incluía la plástica, la música y la educación física. La organización interna de la escuela estaba dirigida por el parlamento amauta, como forma de autogobierno que mostraba cómo se debe gobernar la nación. También era bilingüe y dio origen a lo que luego uno de sus principales impulsores, Carlos Salazar (1983), denominaría el arte neo-indio⁹.

Recordemos que esta escuela se acabó con la destitución de sus maestros y la persecución de quienes habían sido formados allí, descalificación que se hizo a nombre de la lucha anticomunista de los militares bolivianos. Como bien dice uno de sus estudiosos: “desde la integralidad de los aprendizajes, *warisata* fue aula, taller, chacra, y *ulaka* al mismo tiempo” (Reyes, 2012).

En esta tradición de la educación popular integral y la propuesta de desarrollar pedagogías y metodologías en consonancia con ella, se inscriben el padre José María Vélaz, sacerdote jesuita, fundador del movimiento Fe y Alegría, de origen católico, quien afirmaba: “[El] objetivo primordial de Fe y Alegría [es] contribuir a lograr la transformación social por medio de la Educación Popular Integral; impulsar la justicia social y la justicia estructural por la auto-transformación del pueblo cada vez más educado” (Vélaz, 1977 s/f, citado por Carrasco, 2008, p. 400); y el profesor Paulo Freire, participante del movimiento Nueva Cultura en Brasil, que agrupó múltiples expresiones sociales y culturales del nordeste brasileño, con incidencia en su país, América Latina y el mundo.

La orientación de la educación y pedagogía de Freire está marcada por la dedicatoria de su texto *La pedagogía del oprimido*: “A los desarraigados del mundo y a quienes descubriéndose en ellos, con ellos sufren y con ellos luchan” (2005, p. 10). En esta obra, la educación se entiende como una praxis liberadora, tanto para el opresor como para el oprimido, y rescata a Franz Fanon, para hablar de la “zona del no ser”. De allí deriva en cómo el oprimido introyectó al opresor, lo cual marca como concepción política su propuesta pedagógico-metodológica, en donde quienes participan aprenden a escribir su vida.

Desde esta perspectiva, su propuesta metodológica se desarrolla a partir de la lectura de la realidad, en la cual emerge otro entendimiento del mundo, el del dominado, que reconstruye subjetividades y reconoce su lugar en el contexto y en la historia, ahora como actor de liberación. Es ahí que la pedagogía se adjetiva con la palabra “liberación”, ya que está orientada a construir esas nuevas relaciones y le exige implicarse para transformar las circunstancias que han creado esa condición de opresión tanto a opresores como a oprimidos, lo cual hace que cualquier proceso de cambio sea profundamente pedagógico para los dos.

En este sentido, la pedagogía freireana tiene como fundamento el diálogo de saberes, un diálogo crítico y liberador por cuanto lo es para una acción de quien participa en los procesos educativos y que además de hacer una lectura crítica de la realidad debe contener acciones que la transformen. El camino que inicia el oprimido (o el opresor) para romper la cultura del silencio diciendo su palabra es un camino político, de un aprendizaje desde su lectura del mundo, donde encuentra las claves para su transformación, pasando de una conciencia ingenua en la que no se separa lo político de lo pedagógico a una transitiva y crítica, que hace a la pedagogía sustancialmente política como

9 Véase también E. Pérez (1992). Otro reconocido artista, Mario Alejandro Illanes, fue confinado al trópico y su obra destruida por la dictadura de Toro. Entre sus obras figuraba *La tragedia del pongo*, con relación al cierre de la escuela de *warisata*, donde había varios murales de su autoría.

parte de un ejercicio de un mundo sin oprimidos ni opresores, ya que el ejercicio educativo permite la liberación de todos, por lo cual se desarrolla como una pedagogía de la libertad, “liberadora” del oprimido y del opresor.

La pedagogía de la liberación como pedagogía de praxis está fundada en el diálogo de saberes, en el cual los participantes en los procesos de educación popular, leyendo su vida y escribiéndola en su significado de claves y sentidos se reconocen como seres humanos con un saber diferente al de otros y que desde su saber pueden nombrar el mundo, en su diferencia, y construir sentidos y apuestas por hacer el mundo diferente; una toma de conciencia para ser sujeto con otros oprimidos y formar parte de la humanización del mundo, en donde no es posible tener representaciones de la opresión que no estén enmarcadas en los supuestos básicos de la cultura y la sociedad en la que el oprimido está inmerso.

Se podría afirmar que ese ejercicio en el lenguaje no es solo representación, es aprendizaje con implicaciones en la vida para cambiarla. No es solo el repetir o dar cuenta de lo enseñado; se debe ir a la vida para modificar lo que se hace como continuidad de lo constituido en su ejercicio de aprendizaje, como lo señala María Fiori en la introducción a la *Pedagogía del oprimido*, de una mujer mirando una foto en el círculo de cultura: “Me gusta discutir sobre esto porque vivo así, mientras vivo no veo, ahora sí observo cómo vivo” (Freire: 2005, p. 17). Una toma de conciencia que le permitirá experimentar la opresión y su realidad, y su superación por una praxis transformadora.

La segunda propuesta metodológica de Freire se dio cuando lo nombraron secretario municipal de Educación en São Paulo en 1989, en la alcaldía de Luiza Erundina, en donde además del proyecto de alfabetización (MOVA-SP), creó el “Projeto de interdisciplinaridade” para la educación formal. Este estaba fundado en una escuela localizada territorialmente (descentraliza y desconcentra), con autonomía para la reconstrucción del plan de estudios a partir de la dinámica de la vida de las comunidades, con base en el saber y las tradiciones populares y la construcción colectiva del conocimiento (Gadotti y Freire, 2002).

Por ello, cuando se disponen las herramientas (dispositivos, instrumentos, didácticas, dinámicas participativas, entre otros) con las cuales se hace la práctica pedagógica, estas implican un ejercicio de ruptura con las existentes en otras propuestas metodológicas y su reelaboración. Un ejemplo es la investigación del universo vocabular, la organización en círculos de cultura como forma física del espacio de encuentro que significa esa manera de

reconocer la importancia de cada participante, con la problematización por la cual codifican la realidad en símbolos, la no jerarquización del encuentro en el cual se realiza la codificación y decodificación que va a permitir ir más allá del sentido vocabular para reconocerse en su contexto, historia, desde un diálogo crítico y liberador.

Como lo afirma el propio Freire sobre las lecturas del contexto:

También por eso es que enseñar no puede ser un simple proceso, como he dicho tantas veces, de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz, transferencia mecánica de la que resultará memorización mecánica que ya he criticado. Al estudio crítico corresponde también una enseñanza crítica, que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto. (1998, p. 52)

Ello implica la acción transformadora en un ejercicio en el cual la pregunta se convierte en un dispositivo central para permitir esa lectura cuestionadora del mundo- Esto hace posible enunciar de quiénes se diferencia; por ello acuña el término *educación bancaria* para dar cuenta de los procesos educativos que a través del control organizan, no solo desde los contenidos sino también desde sus metodologías, los procesos educativos realizados por la hegemonía y la opresión, a los cuales toda la propuesta de la pedagogía del oprimido se presenta como una respuesta y alternativa. Esto pone en evidencia que la pedagogía y la metodología son profundamente políticas, y se puede tener un discurso político de izquierda y procesos pedagógicos y metodológicos de derecha.

Encontraremos desarrollos posteriores en otros textos de Freire que sobrepasan las pretensiones de este escrito. De igual manera, podríamos mostrar cómo a partir de los años setenta la educación popular fue llegando a distintos territorios, actores y sujetos, y allí fue tejiendo propuestas pedagógicas específicas a manera de geopedagogías, cuyos fundamentos, al tener como punto de partida la lectura crítica de la realidad, van encontrando los caminos de esas múltiples pedagogías que se entretajan y se van haciendo específicas según las particularidades, que permiten la relectura y la reinención de sus procesos y metodologías¹⁰.

Allí emerge para los educadores populares un campo de actuación en los diversos niveles —micro, meso y macro— como espacios de disputa de poder,

10 Para ver esos múltiples desarrollos remito a mi texto *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. Bogotá: Magisterio. 2013.

control y saber, que pone en el orden del día lo político-pedagógico, por cuanto no se da por un discurso crítico que lo acompañe, sino por la manera como en todo su ejercicio construye relaciones sociales con intereses específicos. En ese sentido, los dispositivos que se utilizan en cada actividad educativa y pedagógica marcan el horizonte político del educador. Es decir, él transforma la sociedad desde el cotidiano de su actuación como educador, y ahí el reconocimiento de cómo el poder está en su actuar concreto lo lleva a autocriticarse, en el sentido que lo político no es solo el horizonte emancipador de su discurso, sino también la manera como anticipa la nueva sociedad en su cotidiano pedagógico a través de los dispositivos que usa, poniendo de presente que ninguna acción humana y educativa está exenta de ser política (Villa, 2015).

Desde esta mirada, la pedagogía en la educación popular se sigue constituyendo a partir de esos troncos básicos y desde las especificidades de sus ámbitos y contextos, lo cual a su vez permite producir nuevos contenidos emancipatorios. Esto es muy visible por ejemplo en su relación con los movimientos sociales, en donde es moldeada por la especificidad de los grupos, por ejemplo, de derechos humanos, de mujeres, de afros, de salud, de comunicación, de per-

sonas LGBTI, de indígenas, de personas desplazadas y muchos otros, y abre un amplio campo que muestra cómo sigue en reconstitución esa pedagogía.

Esta se hace específica según actores y ámbitos de realización. Debe ser resuelta desde esas particularidades en las cuales las opresiones toman forma de etnia, género, sexualidad, lingüística, epistémica, conceptual, dan forma a las nuevas desigualdades y como el encuentro con su acumulado le permite descubrir esa diversidad de caminos que ha construido un tronco común con múltiples derivaciones que debe seguir siendo profundizado y elaborado.

Las búsquedas inauguradas desde los movimientos sociales y sus particularidades de inequidad, opresión y dominación fueron construyendo en la educación popular la necesidad de cuestionar la educación que se brindaba para el mercado soportado sobre los estándares y las competencias de un *homo faber* constituido solo para la producción económica, y de volver a encontrar los ejes de la integralidad de lo humano para estos tiempos. Por esta razón se inicia un camino de elaboración propia sobre las capacidades, entendidas como la potencia de lo humano y su ampliación en el marco del buen vivir. Esto se sintetiza en la tabla 1:

Tabla 1

Capacidades	Descripción
Cognitiva (capacidad de conocer)	Lo cognitivo: se refiere a las capacidades mentales y del pensamiento que forman las múltiples posibilidades de tener un conocimiento en donde se despliegue la condición humana.
Afectiva (capacidad emocional)	Lo afectivo: se refiere a lo emocional y la capacidad de construir vínculos con los demás y conmigo misma(o), constituyendo una esfera de emociones diversa que traza caminos de cercanía y lejanía con los otros.
Valorativa (capacidad ética y de adscribir valores)	Lo valorativo: está referido a los principios y valores que adscribo, integrados con las otras capacidades, que me permiten tomar decisiones para actuar en el día a día, diferenciando lo que está bien de lo que no lo está para la vida del planeta.
Volitiva (capacidad de acción-elección)	Lo volitivo: se refiere a la capacidad de emprender acciones y proponer caminos, en coherencia con las opciones que se tomen, siendo el fundamento de la realización de las decisiones, de la acción.
Imaginativa (capacidad de creatividad)	Lo imaginativo: se refiere a la capacidad de proyectar y proponer, crear otras realidades diferentes a las inmediatas, y de reconocer y optar en esas alternativas diferentes que se me proponen.
Deseo (capacidad lúdica y de disfrute)	El deseo: es la capacidad de reconocer lo que me gusta y me produce agrado, placer y sentido en el actuar cotidiano y me permite reconocer lo que me hace feliz.
Trascendente (capacidad de dar sentido de futuro a la vida)	La trascendencia: referida al poder reconocer el sentido más amplio de mi vida en coherencia con las opciones que orientan mi quehacer.

Fuente: Tomado de: *Las capacidades, fundamento de la construcción de lo humano. A propósito del Proyecto de Talentos e Innovación Ondas*. Borrador de trabajo. Bogotá. Inédito.

Ese acumulado hoy ha consolidado una reflexión que permite hablar de una propuesta educativa para toda la sociedad con fundamentos conceptuales, políticos, pedagógicos, metodológicos, epistemológicos y basada en diez principios:

Tabla 2

- Decálogo [de la educación popular]:
- Su punto de partida es la realidad y la lectura crítica de ella, para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de los diferentes actores.
- Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la injusticia, la explotación, dominación y exclusión de la sociedad.
- Exige una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados, para la pervivencia de la madre tierra.
- Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, y propicia su organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconozca las diferencias
- Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes.
- Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad de los diferentes grupos humanos.
- Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas
- Se comprende como un proceso, un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de control en estas sociedades.
- Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social.
- Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y las luchas en las cuales se inscriben.

Fuente: tomado de Mejía, M. R. (2015).

Uno de los asuntos centrales en la configuración de la educación popular se refiere a la manera como se ha venido constituyendo con fuerza y especificidad en las diferentes manifestaciones de la socialización, así como en los variados procesos educativos formales, no formales e informales, desarrollando un diverso repertorio de propuestas metodológicas en coherencia con su apuesta pedagógica de negociación cultural y diálogo y confrontación de saberes, convirtiéndolos en herramientas en dispositivos de saber y poder. Esa variedad ha llevado a que estas no sean universales ni simplemente procedimientos técnicos,

sino elementos para construir los empoderamientos de sujetos, actores, organizaciones y movimientos. En esta perspectiva ha constituido —o está en vía de constituir— seis ámbitos en los cuales realiza transformaciones y construye subjetividades rebeldes y emancipadas, como lugares de actuación:

1. *Ámbitos de individuación.* Existen procesos de transformación que parten de y construyen subjetividades en la constitución de sujetos que se reconocen a sí mismos como seres sociales y forjan su identidad a partir de procesos de elaboración de sí mismos. Un ejemplo de esto son las formas del trabajo con grupos étnicos, de género, de masculinidades, de reconocer por actores su campo de práctica y de actuación cotidiana, muy fundado en la intraculturalidad.

2. *Ámbitos de socialización.* Son los referentes a prácticas de educadores populares que construyen y trabajan procesos e instituciones como la familia o la escuela, constituyendo una reorganización de roles, procedimientos y prácticas. Allí se dan dinámicas de interacción específica, y se logra consolidar relaciones sociales transformadas en los diferentes roles que se presentan en esos diferentes espacios.

3. *Ámbitos de vinculación a lo público.* La negociación cultural acá se constituye para que los sujetos de las prácticas orientadas en la perspectiva de educación popular decidan convertirse en actores que llevan sus intereses colectivos para disputarlos en lo público, reconociéndolo como un escenario en construcción. Requiere un ejercicio de discernimiento y edificación de la autonomía por parte de quienes lo realizan, y, en ese sentido, la educación popular ayuda a construirlo como apuesta de los sujetos que se están convirtiendo en actores.

4. *Ámbitos de vinculación a movimientos y formas organizadas.* Lo público trae aparejada consigo la necesidad de encontrar los grupos desde los cuales se tejen esos imaginarios colectivos que dan forma a sus intereses y a la manera de vida de las comunidades; las políticas de actuación, como lugares en donde los sueños colectivos se fundan para concretar la apuesta de transformación de sus condiciones inmediatas y de la construcción de otros mundos posibles.

5. *Ámbitos de construcción de procesos de gobernabilidad.* Conscientes de que el poder de los grupos populares se construye y alcanza tras recorrer múltiples caminos, los educadores populares deciden desde su acumulado, y guiados por sus principios, participar en formas de gobierno que permitan la implementación de las propuestas específicas, en las cuales lo público popular busca ser colocado como apuesta de la sociedad, en un particular ejercicio de la política en territorios específicos, reconociendo

que se está en el gobierno y no en el poder; lo cual le exige no perder el nexo con el movimiento que creó esa nueva condición.

6. *El ámbito de la masividad.* Una de las características de las nuevas realidades propiciadas por las transformaciones de época en marcha y la emergencia de los lenguajes digitales es la configuración de un espacio masivo, que a su vez ha generado una serie de redes sociales y un campo virtual en donde actúan infinidad de actores. También el educador popular reconoce este como un espacio de su actuación y elabora propuestas metodológicas en coherencia con sus apuestas pedagógicas para constituir allí, desde sus desarrollos y acumulados, un campo de actuación y de disputa de significados y de su proyecto de transformación de la sociedad.

Decantación del acumulado pedagógico

El proceso de construcción de la educación popular está marcado por una tradición que intenta dar lugar a lo otro negado y convertir sus intereses y necesidades en una apuesta para toda la sociedad. Les propone a todas las educaciones y a todos los educadores que intentan, desde su práctica, construir sociedades más justas, que reconozcan la diversidad fundada en la diferencia y que, a través de procesos educativos, enfrenten la desigualdad y busquen transformar el mundo donde actúan, en un ejercicio de justicia educativa que esté presente en todas sus prácticas para hacer la historia desde ese otro punto de vista: el de lo otro negado.

Esa diferencia que hace visible la diversidad, en la esfera de lo pedagógico tomó en un primer momento el camino de enfrentar la propuesta del lancasterianismo que había sido asumida por las élites criollas para las escuelas de las repúblicas nacientes desde la crítica de Simón Rodríguez. Luego tomó la forma de educación propia a partir de cosmogonías negadas y visibilizadas en el proyecto pedagógico de *warisata*, y que en la tradición freireana de la educación popular se constituye desde el diálogo de saberes, en el cual el educando enuncia su mundo y sale del silencio. Allí hace visible la existencia de saberes que tienen fundamentos culturales, epistémicos y conceptuales basados en la diferencia, pero que en las particularidades del conocimiento, la epistemología y la cultura de la modernidad eurocéntricos hace que al hablar de saberes y el diálogo respectivo estemos frente a una diversidad en desigualdad y subalternidad, un intercambio político entre poderes epistémicos diferentes.

En ese sentido, si bien el diálogo de saberes al realizarse en condiciones de subalternidad, en donde lo local y las culturas no desarrolladas en la lógica del conocimiento occidental y de la modernidad son subsumidas, controladas y en ocasiones descalificadas, hace también que este opere en dinámicas y procesos en los que se da lugar a la interculturalidad con lo diferente, y se da forma a la confrontación de saberes, muy visible cuando en ese diálogo emergen visiones antagónicas. Es el caso del paradigma antropocéntrico del desarrollo capitalista y el biocéntrico del buen vivir de las cosmogonías originarias.

Reconocer la confrontación permite a su vez construir las posibles dinámicas de complementariedad en un mundo con pluralismo epistémico, en el sentido que enuncia Gramsci (1972) cuando muestra que las relaciones de saber obedecen a relaciones de confrontación, hegemonía y subalternidad. De igual manera, en cuanto la educación popular propone la transformación de las realidades que producen opresión, desigualdad, dominación, implica una reflexión para la acción emancipadora, de sí, de la vida y de la sociedad a través de sus diferentes ámbitos de actuación. En ese sentido, el diálogo y la confrontación de saberes requieren de una negociación cultural que constituye las bases comunes para la acción.

Se podría afirmar que el ejercicio pedagógico de la educación popular en el diálogo, la confrontación y la negociación va logrando en su práctica el reconocimiento de cómo constituimos las comunidades de práctica, aprendizaje, saber, conocimiento, innovación y transformación, y por quiénes va a estar constituida; estableciendo con claridad las acciones para ello, haciendo conciencia de que vivimos en un mundo donde somos humanamente diferentes, culturalmente diversos y socialmente desiguales.

En ese sentido, la pedagogía de la educación popular se constituye en un ejercicio no lineal de diálogo de saberes que da forma a la intraculturalidad, confrontación de saberes que gestan las dinámicas de interculturalidad, y negociación cultural que gesta los procesos de transformación basados en acuerdos y elementos comunes, para forjar la transculturalidad, como se ve en la figura 1.

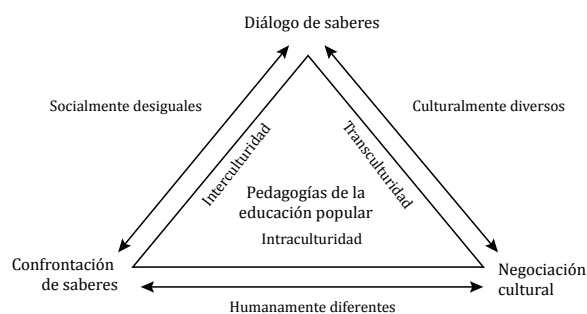


Figura 1.

Fuente: Elaboración propia

Entendido así, estamos en un proceso que no es lineal, sino que las tres dinámicas de saber y conocimiento se dan simultáneamente y se deben utilizar dispositivos pedagógicos (didácticas, herramientas, instrumentos, dinámicas de grupo, etc.) en coherencia con las dinámicas de saber y poder que las constituyen y se busca construir, para hacer del ejercicio educativo un acto de empoderamiento. En esta perspectiva, la comprensión de las tres dinámicas pedagógicas se puede fundamentar así:

Diálogo de saberes

En su visión primigenia, se refiere al diálogo de los participantes en un círculo de cultura para romper el silencio y hacer que emerjan las voces que darán el paso de una conciencia ingenua a una transitiva y crítica y, a través de ello, construyan su realidad desde el lenguaje en una actividad en la cual quien acompaña estos procesos replantea la educación bancaria y la autoridad cognitiva que soporta para convertirse en un mediador cultural que sabe que va al acto educativo como un aprendiz, que sabe escuchar, sabe desaprender y se reconoce en la diferencia de cosmogonías haciendo real que todo el que enseña aprende y el que aprende enseña (Dimensión educativa, 2000).

Para hacer real este proceso, reconoce que la diversidad y lo diferente deben expresarse como mundos llenos de significados y que en su emergencia permiten reconocer las desigualdades y opresiones que se constituyen en sus particulares formas de vivir su vida en sus territorios y localizaciones. Por ello, el diálogo de saberes es la posibilidad de enunciar el mundo propio, reconociéndolo, valorándolo en su carácter contradictorio, haciendo realidad una intraculturalidad en donde aclaro y enuncio mi mundo desde el pre-supuesto de una equivalencia entre

cosmogonías con su expresión de múltiples saberes y las cosmogonías como expresión de conocimientos y saberes disciplinarios y disciplinados (Kusch, 1977).

Un interesante desarrollo del sentido del diálogo se encuentra en los trabajos del educador popular chileno Rolando Pinto (2014), quien muestra un diálogo de saberes que se constituye bajo el presupuesto pedagógico de una equivalencia entre saberes y conocimientos, donde los modos de la vida regida por ellos han construido comunidades de sujetos que comparten esa comprensión del mundo, el cual al ser explicitado hace visible profundas diferencias epistémicas. Estas exigen un especial cuidado en el diálogo.

El principio de la equivalencia de culturas y cosmovisiones exige unos desaprendizajes de las maneras tradicionales, de las expresiones de esos saberes y conocimientos ya que sus formas dominantes llevan cientos de años constituyéndose, a través de los procesos escolarizados. En ese sentido han hecho fuerte una lógica de ellas que los hace refractarios al reconocimiento de los saberes si no es en una lógica de minoría o como una forma inferior del suyo, o bien como un posicionamiento no epistémico en su modernidad. Esas diferencias de poder dejan ver que el diálogo de saberes no es un ejercicio didáctico sino un dispositivo que pone en tensión de la manera en que los supuestos de las cosmovisiones siempre están implícitos, y con contadas excepciones se cuestionan.

Por ello hablar de confrontación de saberes es dar cuenta de ese ejercicio de poder en el orden de expresión de la realidad, desde múltiples realidades cognitivas y de las múltiples maneras en las cuales los discursos hegemónicos explicitan esas epistemes únicas.

Confrontación de saberes

La premisa inicial de este proceso se da en la interlocución entre los diferentes participantes en una actividad educativa desde la perspectiva pedagógica y metodológica de la educación popular. Ello está presente en los dispositivos que muestran cómo las diversas concepciones sobre los asuntos trabajados y la manera como ellos y los discursos que la fundamentan han sido constituidos por procesos de etnia, género, edad, clase social, que dan forma a una interculturalidad desde múltiples concepciones; que bajo el principio de complementariedad van construyendo la riqueza de la diversidad y la singularidad para construir esos caminos variados para otros mundos posibles.

Es muy visible ese paso de la intraculturalidad propiciada por el diálogo de saberes a la interculturalidad, dinamizada por la confrontación de saberes, cuando lo otro es negado en nombre de lo universal, los saberes en nombre de la ciencia, lo comunitario en nombre del individuo y lo personal, lo multicultural, en nombre de lo monocultural, los sentidos en nombre de la razón y muchos otros dualismos que el poder ha instituido para negar o invisibilizar lo otro y forjar redes invisibles de interlocución y negación, y construir exclusiones sobre otras epistemologías que no responden a su universalidad. Esto da lugar a lo que algunos han denominado “epistemicidios” (Santos, 2009).

Esa confrontación de saberes y conocimientos nos habla precisamente de la manera como enfrentamos y buscamos superar las exclusiones epistemológicas, y hacer real que la interculturalidad es una construcción contextual, histórica, política, social y de poderes en disputa, y por lo tanto, también construida sobre desigualdades que, al negar, no dan lugar a la interlocución con la diversidad. Se construye así una manera monológica de las culturas en los aspectos del saber y del conocimiento. Por ello, metodológicamente se trata de un ejercicio de poner con fuerza propia desde sus narrativas y epistemes aquellos asuntos negados y desafirmados, que el diálogo de saberes ha logrado llevar a un escenario de intraculturalidad.

Cuando se retoma en el ejercicio de confrontación de saberes, se hacen visibles las reales condiciones de interlocución y de igualdad epistémica. Esto permite confrontar lo que niega y hacer visible su propio rigor, así como trazar puentes para optimizar y fundamentar las múltiples diversidades. Allí el diálogo de saberes se hace político, por cuanto encuentra los sistemas de poder que descalifican y excluyen saberes y conocimientos, y da lugar en la confrontación a esa posibilidad de dotar de un estatuto propio desde las sabidurías, prácticas, cosmogonías. Así da lugar a una contrastación que no solo busca construir la complementariedad, sino hacer visible ese intercambio desigual entre culturas, lo cual va a permitir la emergencia de esos saberes y conocimientos propios de lo subalterno.

Este ejercicio metodológico a la vez que empodera a las diversas formas dominadas, les exige encontrar la diferencia y construir con rigor lo propio para visibilizar los antagonismos en los cuales se diverge en la construcción de otros mundos posibles, en su entendimiento de la naturaleza, la sociedad, la cultura y, desde luego, la acción transformadora de ellas propuesta por la educación popular.

Negociación cultural

La educación popular no solo busca saberes y conocimientos propios en tiempos paradójicos. Los trabaja en un proceso de complementariedad con las concepciones, cosmovisiones y cosmogonías de quienes buscan construir otros mundos sin explotación ni opresión y que, reconociendo la pluriculturalidad, transforman los mundos en los que actúan (micro, meso y macro); de quienes se reconocen en alguno de sus ámbitos (individuación, socialización, articulación a lo público, vinculación a organizaciones y movimientos, articulación a procesos gubernamentales o masivos), y allí hace negociaciones culturales para encontrar lo común, tarea que va a ser posible al coincidir con los grupos y las personas con quienes emprenderá la acción transformadora en sus diferentes campos de acción.

En ese sentido, la negociación es el ejercicio a través del cual se decantan las comunidades epistémicas y de saber y conocimiento por medio de las cuales se reconocen como comunidades de aprendizaje permanentes, para darle forma y vida a una masa crítica de variadas tradiciones con las cuales en el ejercicio de diálogo-confrontación-negociación constituimos las comunidades de acción y transformación que harán real la equivalencia de culturas, cosmovisiones y cosmogonías para desde esa práctica concreta construir concepciones más integrales de la vida, sin dicotomías, buscando darle lugar a un mundo donde según las miradas del buen vivir/vivir bien: “todo es vida, uno es todo y todo es uno” (Ibáñez y Aguirre, 2013).

Por este camino, la negociación cultural nos permitirá construir las representaciones y construcciones desde prácticas compartidas en las más variadas tradiciones. Esas que hoy se manifiestan en una articulación que hace posible un pluralismo epistemológico crítico que nos habla de la manera como en estos tiempos construimos sentidos, significados desde la complementariedad, enfrentando cualquier matriz epistémicamente homogeneizadora, abriéndonos a un mundo biodiverso donde se elabora y reelabora un campo más amplio que la propuesta antropocéntrica.

Esta construcción de otro escenario biocultural, en el cual los saberes y conocimientos están vivos y se recrean dando forma a una reelaboración de creencias, conocimientos, costumbres, saberes, desde otros diferentes, que al dialogar, confrontar, negociar, se convierten en constructores de mundos en una inclusión en todos los sentidos, de todas las subjeti-

vidades, de todos los conocimientos y saberes que le apuestan a seguir construyendo y transformando el mundo desde la diferencia.

En ese sentido, Peter Maclaren identifica en Paulo Freire esas búsquedas y esa propuesta cuando afirma:

El agente freireano trabaja silenciosa pero firmemente en los márgenes de la cultura y en los intersticios de los sectores públicos en colapso, alejado de las arenas cargadas de poder de los espectáculos públicos de acusación y de culpa, atendiendo a lo que está mal con nuestras escuelas, los educadores freireanos no conciben su trabajo como un antídoto para las enfermedades socioculturales actuales y para el declinante nivel de ambición con respecto al compromiso con la democracia de la sociedad contemporánea. En vez de eso sus esfuerzos se dirigen a la creación de ciclos contrahegemónicos de lucha política, de marcos de trabajo epistemológicos radicalmente alternativos y de interpretaciones contrapuestas y prácticas culturales, así como a dominios de abogacía en pro de los grupos sin derechos. (2008, p. 31)

Referencias bibliográficas

- Boff, L. (2009). *Evangelio del Cristo cósmico*. Madrid: Trotta.
- Bolívar, S. (1819). Discurso del Congreso de Angostura. Disponible en <https://es.wikisource.org/wikidiscursosdesimonbolivaranteelcongresodeangostura>
- Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación. (1983). *Estados Unidos. Una nación en peligro: el imperativo de una reforma educativa*. Washington: Autor.
- Dimensión Educativa. (2000). El diálogo en la educación. Perspectivas teóricas y propuestas didácticas. *Revista Aportes*, 53.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Fiori, M. (2005). Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. [Introducción a *La pedagogía del oprimido*]. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 55 ed. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1998). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M.; Torres, C. y Freire, P. (2002). *Una bio-bibliografía*. México: Siglo del Hombre.
- Gramsci, A. (1972). *La filosofía de la praxis*. México: Nueva Imagen.
- Ibáñez, A. y Aguirre, N. (2013). *Buen vivir/Vivir bien. Una utopía desde el Sur*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Kusch, R. (1977). *El pensamiento indígena y popular en América*. Buenos Aires: Hachette.
- Martin, G. (2009). *Gabriel García Márquez. Su vida*. Bogotá: Debate.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Mejía, M. R. (2013). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. Bogotá: Magisterio.
- Mejía, M. R. (En imprenta). *La educación popular del siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo*. Colección Primeros Pasos. Desde Abajo.
- Pérez, E. (1934). *Mensaje de la escuela de warisata en el día de las américas*. La Paz.
- Pérez, E. (1985). *La escuela Ayllu de Warisata*. La Paz. Papeles.
- Pérez, E. (1992). *Precursor de la liberación del indio*. La Paz.
- Pinto, R. (2014). *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Lima: Derrama Magisterial.
- Puiggrós, A. (1984). *La educación popular en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración latinoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Reyes, J. (2012). (ed.) *Proceso Educación y pueblo (1900-2010). Bolivia, algunos referentes experienciales y documentales*. La Paz: CAS – Red Feria – UMSA – CEE – Cebias.
- Rodríguez, S. (1975) *Luces y virtudes sociales*. En: *Obras completas*. Universidad Simón Rodríguez, T. II, Caracas.
- Salazar, C. (1983). *Warisata mía*. La Paz.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores - Clacso.
- Carrasco, L. (Comp.) (2008). *Pensamiento de Fe y Alegría. Documentos de los Congresos Internacionales 1984-2007*. Federación internacional de Fe y Alegría.
- Villa, H. (2015). *Sistematizar para saber, devenir y resistir. Sistematizando la sistematización de ha-seres de resistencia con vos y con voz en la Corporación Combos*. Tesis de grado para obtener el título de Magister en Educación y Desarrollo. Cinde.

Pedagogies of the Walking Dead

Pedagogía de los muertos vivientes

Pedagogia dos mortos vivos

Michael A. Peters*
Tina Besley**

* Doctor Honorario Facultad de Humanidades Universidad de Aalborg (Dinamarca) y Universidad Estatal de New York. Profesor Instituto Wilf Malcolm para la investigación educativa, Universidad de Waikato. Profesor emerito Universidad de Illinois Urbana-Champaign. e-mail: mpeters@waikato.ac.nz

** Doctora en Filosofía Universidad de Auckland. Directora del Centro de Estudios Globales en Educación y Profesora de la Escuela Te Whiringa de Liderazgo y Política Educativa, Universidad de Waikato. e-mail: t.besley@waikato.ac.nz

Abstract

This paper investigates the trope of the zombie and the recent upsurge in popular culture surrounding the figure of the zombie described as the “walking dead”. We investigate this trope and figure as a means of analyzing the “pedagogy of the walking dead” with particular attention to the crisis of education in the era of neoliberal capitalism. In particular we examine the professionalization and responsabilization of teachers in the new regulative environment and ask whether there is any room left for the project of critical education.

Key words

Zombie culture, pedagogy of the walking dead, neoliberalism, teacher, professionalization, responsabilization

Resumen

El artículo analiza la metáfora de los zombis y el interés que en la cultura popular rodea la figura del zombi, o del “muerto viviente”. Se analiza este tropo y figura como un medio para pensar la “pedagogía de los muertos vivientes”, esto significa: la crisis de la educación en la era del capitalismo neoliberal. En particular, son examinadas la profesionalidad y la responsabilización de los docentes en el nuevo entorno regulatorio, con el propósito de indagar las posibilidades de un proyecto de educación crítica.

Palabras clave

Cultura zombi, pedagogía de los muertos vivientes, neoliberalismo, maestro, profesionalidad, responsabilización

Resumo

O artigo analisa a metáfora dos zumbis e o interesse que na cultura popular aumenta em torno da figura do zumbi, ou do “morto vivo”. Esta figura é analisada como um meio para pensar a “pedagogia dos mortos-vivos”, isso significa: a crise da educação na era do capitalismo neoliberal. Em particular, examinou-se o profissionalismo e a responsabilização dos professores no novo ambiente regulatório, com o objetivo de investigar se é possível um projeto de crítica da educação.

Palavras chave

Cultura zumbi, pedagogia de mortos-vivos, neoliberalismo, professor, profissionalismo, responsabilização

Fecha de recepción: Septiembre 10 de 2015

Fecha de aprobación: Noviembre 23 de 2015

Such behavior [this silencing] is terrorist. [...] not content with negative obedience, nor even with the most abject submission. When you do finally surrender to us, it must be of your own free will.

Jean-Francois Lyotard, *The postmodern condition*

The zombie—a creature who starts life as a normal human being, but through one process or another becomes “undead” and then wreaks havoc on the living—is used again and again in film, TV, print media of all kinds, video games, and even in popular music (the infamous “Thriller” video) to convey a basic loss of control and ability to reason with something that is basically indifferent, yet extremely motivated. The zombie, as it appears in modern Western culture, has become allegorical for an unthinking, unfeeling way of living and relating to others, and a bellwether of complete social collapse. At the same time, the zombie is unaware of the damage it is causing, because it is not, well, alive.

Course description at University of Baltimore, instructor Arnold T. Blumberg, <http://www.ubalt.edu/news/news-releases.cfm?id=1295>

Introduction: Zombie Theory

The *Walking Dead* is a US TV series about a central character who awakens from a months-long coma to find an apocalyptic world overrun by flesh-eating zombies. The series is currently in its fifth season and had a strong critical reception and high ratings.¹ Hollywood is overrun by zombies and blood-sucking vampires.² One wonders why the US has become a zombie-obsessed vampiric culture. One explanation proffered is that apocalyptic fictional narratives like the *Walking Dead* provide an opportunity to work through the trauma of the breakdown of ethical frameworks that were shattered as a result of world war II, or, perhaps, of the endless appetite for human violence demonstrated in a multipolar world with the rise of the non-state actor.³ Zombie-ism has

1 See the official website at <http://www.amc.com/shows/the-walking-dead>

2 See the Twilight series at <http://www.thetwilight saga.com/>. Some critics argue that this follows the Harry Potter saga, basically in part also a story about the Christian prohibition against sex before marriage i.e., pro-chastity and pro-life- <https://spesunica.wordpress.com/2008/12/01/is-twilight-anti-christian-yes/>

3 See eg., <http://www.livescience.com/27287-zombie-apocalypse-world-war-ii.html> and <http://news.stanford.edu/news/2013/february/why-zombie-fascination-022013.html>

also been further titillated by stories of gruesome murders involving cannibalism.⁴ Some argue these dramas are essentially about ourselves (what isn't?)—the dark side that emphasizes what happens when humanity loses its ethical way. Nicholas Barber of the BBC explains:

It's now more than a decade since zombies began their relentless shuffle into the mainstream of popular culture [...] By the time Brad Pitt's *World War Z* was released in June, it seemed it was several years late to the party. Surely there was nothing new to be said about the undead? That tardiness, along with reports of the film's troubled production, suggested that *World War Z* would die a death at the box office. Instead, it went on to rake in \$540m, making it one of 2013's ten biggest blockbusters...

And zombie fever hasn't been confined to cinemas. A comic-book series with the same grisly antagonists, *The Walking Dead*, was launched in 2003, and was adapted into a television series in 2010...

To compare zombies to their rivals in the monster-movie pantheon, vampires and werewolves symbolise the thrill and the romance of having superhuman strength and no conscience—hence the *Twilight* and *True Blood* franchises. But there's nothing glamorous about being a zombie. Unlike vampires and werewolves, they're not frightening because of how powerful they are. They're frightening because of how dismal it would be to become one yourself. Another difference is that werewolves and vampires are content to share the planet with the rest of us.

He goes on to speculate:

It can't be a coincidence, then, that zombies are in vogue during a period when banks are failing, when climate change is playing havoc with weather patterns, and when both terrorist bombers and global corporations seem to be beyond the reach of any country's jurisdiction. It can't be a coincidence, either, that the fourth season of *The Walking Dead* got off to its hugely successful start just weeks after the United States federal government shut down.⁵

We use the term “Pedagogies of the *Walking Dead*” because the global situation has changed so dramatically since the Brazilian educational philosopher Paulo Freire wrote and published “Pedagogy of the Oppressed,” in Portuguese in 1968, and in English in 1970. Freire's work based itself on phenomenological

4 See e.g., http://www.alternet.org/story/155783/what_does_our_obsession_with_zombie_stories_tell_us_about_our_politics

5 See <http://www.bbc.com/culture/story/20131025-zombie-nation>

and existentialist Marxism, essentially a humanist blend of continental philosophy with an early Marx class orientation. It was imbued with sixties optimism, upbeat with human agency in changing the world for the better and for changing ourselves through the practice of freedom. It emphasized popular education and critical consciousness—the exact opposite of zombie-culture—and teaching for social justice. It spawned “critical pedagogy” based on educational praxis through critical thinking and critical literacy, of learning to read the word by reading the world. It promised equality and hope.

Today, after thirty-five years of neoliberalism—of the erosion of public education systems, attacks on teachers and public intellectuals, of privatisation strategies, and of new national testing and accountability regimes—the fire of pedagogical hope first lit up by Freire and carried forward by a generation of critical educators like Henry Giroux, Peter McLaren, and Joe Kinchloe seems less a raging bonfire than a scramble to keep alive the embers.⁶ The fire has not gone out but the public teaching profession is controlled and regulated by State agencies and often villified by those on the Right, mostly free-marketeers who in a self-serving way want to profit on the misery of the next generation of school children who are now forced to pay their way. They have been cannibalized by a system that feeds on its youth. Currently, us student loans have exceeded \$1.2 trillion dollars and become the second largest form of mortgage after housing.⁷ Schools have become marketplaces, students have become consumers, curricula have become commodities, as have all the digital software, books, and teaching equipment. Pedagogies are now technical recipes provided by big tech and publishing companies, supplemented by tech-support, MOOCs and other broadcast, one-way media. Pedagogy of the Oppressed has become the Pedagogy of the Walking Dead as teachers are centrally regulated not only in the curriculum and syllabi by having to teach to targets and standards but also prescribed in terms of pedagogy and the style of teaching with little or no opportunity to raise a critical voice.

The journal *Turbulence* makes the case for zombie neoliberalism:

Neoliberalism is dead but it doesn't seem to realise it. Although the project no longer “makes sense”, its logic keeps stumbling on, like a zombie in a

1970s splatter movie: ugly, persistent and dangerous. If no new middle ground is able to cohere sufficiently to replace it, this situation could last a while [...] all the major crises—economic, climate, food, energy—will remain unresolved; stagnation and long-term drift will set in. Such is the “unlife” of a zombie, a body stripped of its goals, unable to adjust itself to the future, unable to make plans. A zombie can only act habitually, continuing to operate even as it decomposes. Isn't this where we find ourselves today, in the world of zombie-liberalism? The body of neoliberalism staggers on, but without direction or teleology. (<http://turbulence.org.uk/turbulence-5/life-in-limbo/>)

Chris Harman (2010) in *Zombie Capitalism: Global Crisis and the Relevance of Marx* commented on how the “shadow” banking system based on speculation and unrealistic credit extension wreaked havoc on world markets and left human misery and devastation in its wake. Following the 2008 crisis many commentators talked about “zombie banks” that were “undead” in the sense that they were no longer functional or capable of achieving human goals. Harman argues that the whole system has become a zombie system.

Fred Bottling documents the ‘Attack of Zombie Debt’ that records the return of long term uncollected bad debts that are not written off but return after they are sold as low rates to specialized collection agencies. He writes:

Zombie debt is another manifestation of an apparently contagious association between finance and the walking dead. Like zombie economics, zombie banks, and zombie capitalism, the phrase seems to follow the logic of Ulrich Beck's “zombie categories” of modernity, in which old ideas, institutions, or practices persist despite having little currency, relevance, or credibility. The figure's return, however, also takes its generic bearings from a longer-standing gothic political-economic lexicon that goes at least as far back as *Capital's* images of industrial monstrosity and dead labor feeding on living, working bodies (Marx 506, p. 342). At the same time—and with the pop cultural nous of reflexive political media—its sense of a shifting financial mood responds to recent transformations in the political meanings of vampirism: the exciting figure of a voracious consumerist euphoria of unlimited desire (and credit) cedes to depressive stagnation and elegies for neoliberal fiscal strategy.

6 See the recent *Paulo Freire: The Global Legacy* (Peters & Besley, 2015).

7 See <https://studentloanreduction.com/student-loan-debt-reaches-record-1-2-trillion/>

Michael Sauga (2014) argues that capitalism has gone off the rails and does not service humanity's needs leading to the financial deformation of the system.⁸ He echoes the thoughts of many:

we are, in fact, living through a historic period tied to the image of the zombie because the system which dictates and dominates our globe, from the world-markets to the workplace to the propaganda machines, and I do not hesitate to name it—*capitalism*—, has in fact zombified right before our eyes, transforming into a monster that threatens to tear all of our lives apart, unless we can find some way to annihilate the sucker, or at the very least evade it until its virus extinguishes itself in an orgy of self-destruction.⁹

After 35 years of neoliberalism the question is whether there is a space to pursue critical pedagogy. In the neoliberal classroom has pedagogy become sanitized and lifeless—the pedagogy the walking dead? Are schools now only laboratories for producing digital labor in much the same way that industrial schools produced labor for factories? As the editors of this volume ask: Are we entering a post-pedagogical era? Does neoliberalism leave any room at all for social conscience, for the teacher's voice and, perhaps even more importantly, for the student's voice and for democratic action?

We use the term in a critical way to refer to a system that extracts more from teachers, a system that attempts to responsabilize teachers for student achievement and learning outcomes through new accountability regimes that tries to make teacher assessment dependent on standards and state mandated targets without recognizing structural inequalities. While it is the case that zombie culture might be an appropriate object of popular and critical inquiry and even used to aid critical pedagogy as some scholars claim,¹⁰ we use the term to describe a system that systematically robs teachers of professional autonomy through a variety of strategies: through curricula that specify in every finer detail expected outcomes, through assessment standards that encourages 'teaching to the test,' and through forms of teacher evaluation that increasingly

see pedagogy as a simple banking transaction. The system increase responsabilizes teachers while taking away their professional autonomy.

Responsibilization and deprofessionalization

There is a "new prudentialism" in education. Prudentialization results when education is addressed to the entrepreneurial self, or the "responsibilized" self who must make choices regarding his or her own welfare based on actuarial rationality. Such prudentialization seeks to "insure" the individual against risk in a context where the state has transferred risk to the individual. The role of social prudentialism in education has encouraged a shift in forms of social insurance through education from one welfare regime. The promotion of the entrepreneurial self represents a shift away from a rights-based welfare model of the citizen to a citizen-consumer model based on the rejuvenation of *homo economicus*, where individuals calculate the risks and invest in themselves at critical points in the life cycle.

The key elements of the risk-management program grow out of the shift from the Keynesian welfare state and compulsory social insurance to neoliberalism (or the culture of consumption) and a form of private insurance constructed through choice. Within this new regime (re/de)regulation represents an intensive juridification, a legal liberation and optimism based upon confidence in rules. On this model the well-governed society is committed to the coherence of a framework of rules, a codification, which allows the government to step back more and more from actual involvement in state activities, which now devolve to agencies, institutions, or regions. Government assumes the metaposition of rule-maker. In this political environment, the economic, constitutional, and legal or juridical forms of advanced liberalism overlap to construct the citizen-consumer. Increasingly, alongside the empowerment of consumers—simultaneously their individualization and their responsabilization is a belief in the efficacy of rules and a distrust of professionals. These knowledges and discourses grew up with the welfare state a fact evident in the role of the nineteenth-century census as an instrument of governmentality and came to have an independent existence over time. Understood as a risk-management regime, neoliberalism involves the distrust of expert knowledges, especially those traditionally associated with the welfare state such as the expertise of social workers and teachers. Under neoliberalism the trend has been toward creating a uniform structure of expert knowledges that is

8 See *The Zombie System: How Capitalism Has Gone Off the Rails* at <http://www.spiegel.de/international/business/capitalism-in-crisis-amid-slow-growth-and-growing-inequality-a-998598.html>

9 See <http://endofcapitalism.com/2012/11/27/the-arrival-of-zombie-capitalism/>

10 See eg <http://www.slideshare.net/jessestommel/zombie-pedagogies-embodied-learning-in-the-digital-age>

based on the calculating sciences of actuarialism and accountancy (thus explaining the label “the audit society”). “The social” is promoted as that which is capable of being governed, for example, the regulation of “the poor.” “Work” and “unemployment” have in this way become fundamental modern categories of social regulation. In this sense, neoliberalism can be seen as an intensification of moral regulation resulting from the radical withdrawal of government and the responsabilization of individuals through economics. It emerges as an actuarial form of governance that promotes an actuarial rationality through encouraging a political regime of ethical self-constitution as consumer-citizens. “Responsibilization” refers to modern forms of self-government that require individuals to make choices about lifestyles, their bodies, their education, and their health at critical points in the life cycle, such as giving birth, starting school, going to university, taking a first job, getting married, and retiring. “Choice” assumes a much wider role under neoliberalism: it is not simply “consumer sovereignty” but rather a moralization and responsabilization, a regulated transfer of choice-making responsibility from the state to the individual in the social market.

We have passed from an ontology of the self as producer, which characterized the era of Left politics and the welfare state, to an ontology of self as consumer, which now characterizes politics of the Right, the neoliberal market economy, and the provision of public services. This shift can be characterized in terms of a symbolic economy of the self that involves processes of self-capitalization, self-presentation, self-branding, and self-virtualization as market processes having political, ethical, and aesthetic elements. We might follow Foucault’s lead and focus on processes of political, ethical, and aesthetic self-constitution through making choices that involve the purchase of goods and services and, in some cases, longer-term investment decisions.

A genealogy of the entrepreneurial self reveals that it is a relation that one establishes with oneself through forms of personal investment (including education, viewed as an investment) and insurance that become the central ethical and political components of a new individualized, customized, and privatized consumer welfare economy. In this novel form of governance, responsabilized individuals are called upon to apply certain managerial, economic, and actuarial techniques to themselves as citizen-consumer subjects calculating the risks and returns on investment in such areas as education, health, employment, and retirement. This process is both self-constituting and self-consuming. It is self-constituting in the

Foucaultian sense that the choices we make shape us as moral, economic, and political agents. It is self-consuming in the sense that the entrepreneurial self creates and constructs him- or herself through acts of consumption.

Neoliberalism uses model of line management to insert a hierarchical mode of authority by which the market and state pressures can be instituted. For teachers this carries with it the effect of de-professionalization, involving a shift from collegial or forms of democratic governance in flat structures, to hierarchical models based on dictated management *specifications* of job performance in chains of command. The implementation of restructuring initiatives in response to market and state demands involves increasing specifications by management over workloads and course content. Such hierarchically imposed specifications erode traditional conceptions of professional autonomy over work in relation to both teaching and research. Neoliberalism systematically deconstructs the space in terms of which professional autonomy is exercised.

Traditional conceptions of professionalism involved an ascription of rights and powers over work in line with classical liberal notions of freedom of the individual. Market pressures increasingly encroach and redesign their traditional understandings of rights, as educational institutions must adapt to market trends (for example, just as individual departments and academics are being told of the necessity for acquiring external research grants, so they are also being told they must teach summer schools.)

The essence of contractual models involves a *specification*, which is fundamentally at odds with the notion of *professionalism*. *Professionalism* conveys the idea of a subject-directed power based upon the liberal conceptions of rights, freedom and autonomy. It conveys the idea of a power given to the subject, and of the subject’s ability to make decisions in the workplace. No professional, whether doctor, lawyer or teacher, has traditionally wanted to have the terms of their practice and conduct dictated by anyone else but their peers, or determined by groups or structural levers that are outside of their control. As a particular patterning of power, then, professionalism is systematically at odds with neoliberalism, for neoliberals see the professions as self-interested groups who indulge in rent-seeking behaviour. In neoliberalism the patterning of power is established on contract, which in turn is premised upon a need for compliance, monitoring, and accountability organized in a management line and established through a purchase contract based upon measurable outputs.

There are, roughly speaking, four different contemporary forms that accountability takes. We might call them accountability regimes. They are not mutually exclusive and may exist as hybrids. First, there is the state-mandated agency form that regulates activity or performance according to standards or criteria laid down at state or federal level. Typically, this form is often associated with devolution of management (though not necessarily governance) and the development of parallel privatization and/or the quasi market in the delivery of public services. Second, there is professional accountability which tends to operate through the control of entry and codes of practice that are struck by professional associations, most often in occupations like law, accountancy, dentistry, doctoring. This professional self-regulation often does not include occupations like teaching and nursing, although it may include counseling. Third, there is consumer accountability, that is, accountability through the market, especially where consumer organizations have been strengthened in relation to the development of public services delivered through markets or market-like arrangements. Fourth, there is a form of democratic accountability that has its home in democratic theory and is premised on the demand for both internal and external accountability, that is, typically accountability of a politician to parliament or governing organization and accountability to his/her electorate. The second form or professional accountability may be seen, in reality, to be a form of the fourth or democratic form. Both proceed from Kantian-like assumptions about autonomy, self-regulation, duty and responsibility for one's actions whether this be in institutional (e.g., parliament, university) or individual terms.

There has been an observable tendency in Western liberal states to emphasize both agency and consumer forms at the expense of professional and democratic forms, especially where countries are involved in large-scale shifts from traditional Keynesian welfare state regimes to more market-oriented and consumer-driven systems. Indeed, it could be argued that there are natural affinities by way of shared concepts, understandings and operational procedures between these two couplets. One of the main criticisms to have emerged is that the agency/consumer couplet instrumentalizes, individualizes, standardizes, marketizes and externalizes accountability relationships at the expense of democratic values such as participation, self-regulation, collegiality, and collective deliberation that are said to enhance and thicken the relationships involved.

Responsibilizing Teachers: The International Agencies

The UNESCO Institute for Statistics (2014) indicates that four million teachers will need to be recruited to achieve universal primary education by 2015 including some 1.6 million replacements by those retiring or leaving the occupation (see Figure 1.) As the Unesco paper demonstrates, there are massive and persistent teacher shortages which have the effect of denying the fundamental right of primary education to millions of children in the coming decades.¹¹ The *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*,¹² the largest international survey of teachers, questioned teachers about conditions that lead to best learning environments dispelling some of the myths about the importance of class size and emphasizing the lack of team teaching, management feedback, and significant staffing shortages. Collectively teachers feel undervalued, unsupported and unrecognised. It is reported that in one third of countries less than 75 % of teachers are trained.¹³ The Draft Declaration of the World Education Forum (WEF) 2015, *Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all* (WEF, 2015) articulates anew educational agenda based on the Sustainable Development Goal (SDG) 4 “Ensure inclusive and equitable quality education and promote life-long learning opportunities for all” emphasizing a framework for action that recognizes gender equality, fosters creativity, focuses on “functional literacy” for youth while noting “with serious concern that, today, more than one-third of the world’s out-of-school population lives in conflict-affected areas, and crises, natural disasters and pandemics continue to disrupt education and development globally.”¹⁴

While the international teacher advocacy groups like the International Taskforce of Teachers for Education for All¹⁵ supported equal rights and equal opportunity, the call to support *public education* is muted as is discussion of the privatization of public education. Even in the International Policy Dialogue Fora there is no mention of “neoliberalism” or its

11 See also the Unesco eAtlas of Teachers at <http://tellmaps.com/uis/teachers/>

12 See <http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm>

13 <http://www.teachersforefa.unesco.org/v2/index.php/en/>

14 See <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/>

15 See <http://www.teachersforefa.unesco.org/v2/index.php/en/about-us/our-mission/our-mission>

policy effect in eroding public education. How is it possible to talk, for instance, of the impact of financial crisis on teachers without mentioning neoliberalism or financial capitalism or financialization? Yes, this seems to be precisely what the report *The 2010 education for all global monitoring report through a 'teacher lens'* accomplishes.¹⁶

In this and subsequent fora there is a distinct reluctant to engage in any critical policy scholarship regarding neoliberalism and its erosion of public education, its effects on standards and assessment, on pedagogy and on the plight of teachers. By contrast, the emphasis is on global educational development, on inclusion of the 57.2 million children worldwide not in education, and on the “management” of teacher education.¹⁷ While the focus on equity, equality and on educational development in post-conflict zones is desirable, it is not clear how this target-orientation policy management approach can take place irrespective of the political context and the rise of neoliberalism with its emphasis on market solutions, on private schools, and on parallel policies of privatisation in the public sector. In an officials sponsored program with heads of Ministries and other government agencies it is perhaps no surprise that the recognition of public education is occluded, that there is no recognition of the background and struggles of teachers in the developed world to hold on to their role and status against the ravages of neoliberalism. Why would one even expect the word “resistance” to figure in such circumstances? One might ask whether there is indeed a practising teacher among these officials, or even an organisation that officially registers itself as an advocacy group on behalf of teachers?

It has been remarked that intergovernmental organization actually promotes neoliberal education policies as Rutkowski (2007, p. 229) argues: “[International] organizations encourage world change and promote particular ideologies through a set of complex actions and policy recommendations that exploit growing world interconnectedness.” Sarah

16 http://www.teachersforefa.unesco.org/v2/phocadownload/Publications/2010_synthesisgmr_english.pdf

17 The full list of policy fora is: 1. “Teachers, the Financial Crisis, and the EFA Challenge of Reaching the Marginalized” Addis-Ababa (Ethiopia, 22-23 February 2010); 2. “Providing Teachers for EFA: Quality Matters” Amman (Jordan, 6-7 July 2010); 3. “Ensuring Equity in Country Policies and Practices for Providing Quality Teachers toward Achieving the EFA Goals by 2015” Bali (Indonesia, 13-15 September 2011); 4. “Teachers challenges for EFA in India” (with global perspectives) New Delhi (India, 29-30 May 2012); 5. “Three Years of Global Partnership to Address the Teacher Challenge—Three Years from the 2015 EFA Benchmark: Achievements and Perspectives”) Windhoek (Namibia, 28-29 November 2012).

Brouillette (2014) argues “Since the early 1980s Unesco has supported the neoliberal image of culture as a politically neutral resource that can be applied to capitalist development goals.”¹⁸ Moosung Lee & Tom Friedrich (2011) have shown that Unesco’s social democratic liberalism that dominated lifelong learning policy during the period between the 1990s and the early 2000s has been increasingly supplanted by neoliberalism. Michelle Fawcett’s (2009) research charts *The market for ethics: Culture and the neoliberal turn at Unesco*. Her research seeks

[...] to contextualize and theorize the institutionalization of public-private partnerships at the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). Once considered a radical organization by the U.S. government, Unesco now partners with corporations to launch projects that claim, among other things, to promote cultural diversity, bridge the digital divide or build intellectual property regimes. From peace to development as its institutional goal, from state to market as its mechanism of delivery and from the universal citizen to the local entrepreneur as its subject, Unesco is undergoing a dramatic shift in organizational focus, one better designed to serve corporate interests than foster public debate about the meanings and uses of culture.

Neoliberalism and Teachers

Lois Weiner, a Professor at New Jersey City University, and Mary Compton, past president of the UK National Union of Teachers, the largest teacher union in Europe, in “Neoliberalism, Teachers, and Teaching: Understanding the Assault” write (Compton & Weiner, 2008):

Though the titles and acronyms of policies differ from one country to another, the basics of the assault are the same: undercut the publicly-supported, publicly-controlled system of education, teachers’ professionalism, and teacher unions as organizations. The very nature of education is being contested: the Fourth World Congress of the international organization of teacher unions, Education International (EI), held in Brazil, explored the theme “Education: Public Service or Commodity?” Over the last couple of decades a new global consensus about reshaping economies and schools has emerged among the politicians and the powerful of the world. Whereas in the past governments—preferably democratically elected—have assumed the

18 See Unesco’s Neoliberalism at <http://www.buffalo.edu/calendar/calendar?action=describe&which=06386FF2-69C4-11E4-8BBE-B78C2C3EEDE4>

responsibility to ensure that all children are educated, schools and universities are now regarded as a potential market. In these educational markets, entrepreneurs set up schools and determine what is taught and how it is taught in order to make a profit. The assumption that schooling is a "public good" is under the most severe attack it has ever endured. Teacher trade unionists are grappling with the increasing privatization of education services, the introduction of business "quality control" measures into education, and the requirement that education produce the kind of minimally-trained and flexible workforce that corporations require to maximize their profits. Among scholars and global justice activists, these reforms being made to the economy and education are often called "neoliberal".¹⁹

We have examined some of these broader themes in a number of related publications. In *Poststructuralism, Marxism, and neoliberalism: Between theory and politics* Peters (2001) focused on two interrelated themes: the culture of Western Marxism and contemporary neoliberal capitalism in order to argue that poststructuralism is not a form of anti-Marxism. Poststructural philosophers view themselves in some kind of relationship to the legacy of Marx: either they have been Marxist or still view themselves as Marxist. In a post-Marxist era these philosophers have invented new ways of reading and writing Marx. We engage neoliberalism as a political project that is committed to the revitalization of *homo economicus* and neo-classical economics and provide a deconstruction of neoliberalism, considered as a world-historical political project aimed at a form of globalisation.²⁰ The aim was to show that among poststructuralist philosophers all entertained a historical relationship to Marx and Marxism and some like Deleuze and Guattari regarded themselves as Marxist. This then was an argument for an understanding and analysis of neoliberalism by poststructuralist Marxist philosophers that emphasized human subjectivity even while problematising aspects of an *essentialist* humanism.

Neoliberalism is anti-teacher and anti-union. In many countries around the world neoliberal policies have tried to limit the power of the teacher collective, to criticize teacher education

programs, to institute new forms of training that put graduates in front of children without appropriate experience of reflection.

In *Neoliberalism and After? Education, Social Policy, and the Crisis of Western Capitalism* Peters (2011) examined the era that began with the election of the Thatcher and Reagan governments, an era dominated by contemporary forms of neoliberalism-based market fundamentalism, globalization as world economic integration and the ideology of "free trade," and an attack on "big" government and social welfare. This book provided a historical and theoretical investigation of contemporary neoliberalism in relation to education policy and its rollback of the Keynesian welfare state. It argued that education is the basis of an open society and is a social welfare right in the emerging knowledge economy. Drawing on the theoretical lens of Michel Foucault's work on governmentality understood as a form of radical political economy, the book explored and critiqued neoliberalism as the ruling consensus.²¹

Education, Cognitive Capitalism, and Digital Labor (Peters & Bulut, 2011) focused on the attempt to understand neoliberalism in the *epoch of digital reason*, including fundamental changes to the nature of capitalism and new forms of educational capitalism centered around the question of digital labor.²²

One of the pressing questions surrounds the nexus among the forces of neoliberalism, globalisation and finance capitalism especially in terms of new forms of educational capitalism that erodes the public sector and turns the sector over to for-profit capitalists either in the form of charter schools or whole system providers.

Digital labor now is the next struggle with large global information utilities like Google, Facebook and Amazon.com that control the digital sphere in terms of a scale that dwarfs industrial capitalism and threatens to turn the school into a provider of digital skills. To return to the original metaphor of the zombie and the figure of zombie culture, we must deal with what Danny Weil calls "zombie functionalism" that represents the return of instrumentalism

21 See the following reviews: Darko Štrajn (2012). *International Review of Education*, 58, (4), 585-587; Scott Ellison, (2013). Transformational crisis? Thinking within and beyond the limits of neoliberal education policy, *International Education*, 42 (2). Retrieved from: <http://trace.tennessee.edu/internationaleducation/vol42/iss2/7>

22 See "Control and becoming in the neoliberal teaching machine," Amit S. Rai, review of Michael Peters and Ergin Bulut (2011) *Cognitive capitalism, education, and digital labor*. <http://www.ephemerajournal.org/contribution/control-and-becoming-neoliberal-teaching-machine>

19 <http://newpol.org/content/neoliberalism-teachers-and-teaching-understanding-assault>

20 See the review, Ulf Schulenberg, *Amerikastudien / American Studies*, Vol. 47, No. 3, Vladimir Nabokov at 100 (2002), pp. 430-432

in education.²³ This kind of functionalism affects methods of instruction, destroys professional autonomy, prescribes the curriculum even more closely and reduces students to

“mere depositories of pre-masticated thinking.” This is an environment where “Testing is an authoritarian tool that regiments both students and teachers while at the same time serving as a rubric for investors who see the scores much like credit ratings.” Critical thinking is discouraged and learning lapses into a non-questioning acceptance of packaged ‘ideas.’

With the privatisation of schooling, the growth of charter schools, and the attack upon teachers and state systems, inequalities have begun to balloon out of control. Diane Reay (2006), quoting Ulrich Beck (2004) on social class as a “zombie category” (embodying nineteenth century experience), charts the increase in relative poverty in British society and argues for the reinvigoration of social class analysis in sociology of education. Diane Kern (2013) after an exhaustive review concludes “High-stakes testing as a determinant of the awarding of a high school diploma is a zombie idea in education” (p. 5).

Zombie culture in education and society at large reveals education as a living death. This zombiefication takes places across all sector infecting education with a deadly virus that highlights moribund contents and a contagion of market ideas that casts heaps of educational corpses in its wake (see also Whelan et al, 2013).

Henry Giroux (2011) in *Zombie Politics and Culture in the Age of Casino Capitalism*, at the dust jacket says

[...] uses the metaphor not only to suggest the symbolic face of power: beginning and ending with an analysis of authoritarianism, it attempts to mark and chart the visible registers of a kind of zombie politics, including the emergence of right-wing teaching machines, a growing politics of disposability, the emergence of a culture of cruelty, and the ongoing war being waged on young people, especially on youth of color.

William Astore (2013) says it plainly enough: “When education becomes a commodity and students become consumers, the result is zombie education.”²⁴

References

- Beck, U. (2004). *Ulrich Beck – Johannes Willms: Conversations with Ulrich Beck*. (M. Pollak, Trans.). London: Polity Press-Blackwell Publishing.
- Compton, M. & Weiner, L. (2008). Neoliberalism, Teachers, and Teaching: Understanding the Assault. *New Politics*, XII(1).
- Kern, D. (2013). Zombie ideas in education: High-stakes testing and graduation policies. *New England Reading Association Journal*, 49(1), 96.
- OECD (2013). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing. Available at <http://dx.doi.org/DOI:10.1787/9789264196261-en>
- Peters, M.A. (2001). *Poststructuralism, marxism, and neoliberalism: Between Theory and Politics*. Boulder, Rowman & Littlefield.
- Peters, M. A. (2011). *Neoliberalism and after? Education, social policy, and the crisis of western capitalism*. New York, NY: Peter Lang.
- Peters, M.A. & Bulut, E. (2001). *Education, cognitive capitalism, and digital labor*. New York. Peter Lang.
- Reay, D. (2006, September). The zombie stalking English schools: Social class and educational inequality. *British Journal of Educational Studies*, 54 (3), 288–307.
- Rutkowski, D. (2007). Converging us softly: How intergovernmental organizations promote neoliberal educational policy, *Critical Studies in Education*, 48 (2), 229–247. Available at <http://dx.doi.org/10.1080/17508480701494259>
- Unesco Institute for Statistics (2014). *Wanted: Trained teachers to ensure every child's right to primary education*. Policy paper 15, Fact sheet 30, at <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs30-teachers-en.pdf>
- WEF (2015). *Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All* at http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/education_2030_incheon_declaration_en.pdf
- Whelan, C.; Walker, R. & Moore, C. (2013). *Zombies in the academy: Living death in higher education*. Chicago: University of Chicago Press.

23 See <http://philosophersforchange.org/2012/08/07/zombie-functionalism-and-the-return-of-neo-instrumentality-in-education/>

24 See <http://www.truth-out.org/opinion/item/17103-the-perils-of-zombie-education>



Título: Florescencia

Autor: Guillermo Quintero Valderrama

Técnica: Óleo sobre tela

Dimensiones: 80 x 47 cm

Pedagogía de los muertos vivientes

Martha Méndez Peña

59

Traducción

Este comportamiento [este callar] es terrorista. [...] no nos conformamos con la obediencia negativa, ni siquiera con la más servil sumisión. Cuando finalmente te rindas ante nosotros, debe ser por tu propia voluntad.

Jean-Francois Lyotard, *La condición posmoderna*

El zombi —una criatura que empieza su vida como un ser humano normal, pero de uno u otro modo “deja de estar muerto” y crea el caos entre los vivos— se usa repetitivamente en el cine, la televisión, todo tipo de medios impresos, videojuegos, e incluso en la música popular (el tristemente célebre video de “Thriller”) para transmitir una pérdida de control y de la capacidad de razonar con algo que es básicamente indiferente, aunque extremadamente motivado. El zombi, en su representación en la cultura occidental moderna, se ha convertido en una alegoría de un estilo de vida y de relación con los demás irreflexivo e insensible, y en un barómetro de la absoluta decadencia social. Al mismo tiempo, el zombi no es consciente del daño que causa, porque no está vivo.

Descripción de curso en la Universidad de Baltimore, profesor Arnold T. Blumberg, <http://www.ubalt.edu/news/news-releases.cfm?id=1295>

Introducción: la teoría de los zombis

Los muertos vivientes es una serie de televisión estadounidense sobre un personaje principal que despierta de un coma de varios meses y se encuentra con un mundo apocalíptico invadido por zombis carnívoros. La serie se encuentra en su quinta temporada y tiene una fuerte recepción entre los críticos y altos índices de audiencia¹. Hollywood está invadido por zombis y vampiros chupasangre². Uno se pregunta por qué la cultura estadounidense se ha obsesionado con los zombis y los vampiros. Una posible explicación es que las narraciones apocalípticas de ficción como *Los muertos vivientes* brindan una oportunidad de resolver el trauma del desplome de los marcos éticos que se hicieron pedazos como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial o quizás,

del apetito inagotable de la violencia humana demostrada en un mundo multipolar con el surgimiento del actor no-estatal³. El “zombismo” también ha sido estimulado por historias de asesinatos espantosos relacionados con el canibalismo⁴. Algunos sostienen que estos dramas son en esencia sobre nosotros mismos —¿qué no lo es?—: el lado oscuro que pone de relieve lo que sucede cuando la humanidad se aleja de la ética. Nicholas Barber, de la BBC explica:

Ha pasado más de una década desde que los zombis empezaron a mezclarse inexorablemente en la cultura popular [...] Cuando se estrenó *Guerra mundial Z* de Brad Pitt en junio, parecía que había llegado demasiado tarde. Con toda certeza, ¿no había nada más que decir sobre los muertos vivientes? Esa demora, unida a los informes sobre la accidentada producción de la película, sugería que *Guerra mundial Z* sería un fracaso de taquilla. Pero en lugar de eso, llegó a recaudar 540 millones de dólares, lo que la convierte en una de las diez películas más taquilleras del 2013 [...]

Pero la fiebre por los zombis no se ha limitado a las salas de cine. En el 2003 se lanzó una historietita con los mismos horripilantes antagonistas, los muertos vivientes, y en el 2010 se adaptó para ser llevada a la televisión [...]

Para comparar los zombis con sus rivales en el panteón de monstruos de cine, los vampiros y los hombres-lobo simbolizan la emoción y el romance de tener fuerza sobrehumana pero carecer de conciencia, esto explica las franquicias de *Crepúsculo* y *Sangre verdadera*. Pero ser zombi no tiene nada de atractivo. A diferencia de los vampiros y los hombres-lobo, no producen temor por lo poderosos que son, sino por lo sombrío que resultaría convertirse en uno de ellos. Otra diferencia es que los hombres-lobo y los vampiros están dispuestos a compartir el planeta con el resto de nosotros.

Añade, haciendo conjeturas:

No puede ser una coincidencia, entonces, que los zombis estén de moda en un periodo en el que los bancos están yéndose a la quiebra, en el que el cambio climático está echando a perder los patrones del tiempo atmosférico, y en el que los terroristas y las empresas globales parecen salirse de la jurisdicción

1 Véase el sitio web oficial en <http://www.amc.com/shows/the-walking-dead>

2 Véase la serie *Crepúsculo* en <http://www.thetwilightsaga.com/>. Algunos críticos afirman que esta sigue la saga de Harry Potter, en esencia también una historia sobre la prohibición cristiana de sostener relaciones sexuales antes del matrimonio, es decir, pro-castidad y pro-vida: <https://spesunica.wordpress.com/2008/12/01/is-twilight-anti-christian-yes/>

3 Véanse por ejemplo <http://www.livescience.com/27287-zombie-apocalypse-world-war-ii.html> y <http://news.stanford.edu/news/2013/february/why-zombie-fascination-022013.html>

4 Véase por ejemplo http://www.alternet.org/story/155783/what_does_our_obsession_with_zombie_stories_tell_us_about_our_politics

de cualquier país en particular. Tampoco puede ser una coincidencia que la cuarta temporada de *Los muertos vivientes* haya llegado a su exitosísimo inicio apenas unas semanas después del paro del Gobierno Federal de los Estados Unidos⁵.

Empleamos el término *pedagogías de los muertos vivientes* porque la situación global ha cambiado drásticamente desde que el filósofo de la educación brasileño Paulo Freire escribió y publicó *Pedagogía del oprimido* en portugués (1968) y en inglés (1970). La obra de Freire se basó en el marxismo fenomenológico y existencialista, que es en esencia una combinación humanista de la filosofía continental con una orientación de clases del marxismo temprano. Estaba impregnada del optimismo de los sesenta, optimista por la acción humana en la transformación del mundo para mejorar y en nuestra propia transformación mediante el ejercicio de la libertad. Destacaba la educación popular y la conciencia crítica —justamente lo opuesto de la cultura zombi— y la enseñanza para la justicia social. Dio origen a la “pedagogía crítica”, basada en la práctica educativa a través del pensamiento crítico y la alfabetización crítica, para leer la palabra y leer el mundo. Prometía igualdad y esperanza.

Hoy, después de treinta y cinco años de neoliberalismo —del desgaste de los sistemas de educación pública, de ataques a los docentes e intelectuales públicos, de estrategias de privatización y de nuevos sistemas nacionales de evaluación y rendición de cuentas—, el fuego de la esperanza pedagógica encendido por Freire y adelantado por una generación de educadores críticos, como Henry Giroux, Peter McLaren y Joe Kinchloe, parece más una desbandada para no dejar apagar las brasas, que un fuego abrasador⁶. El fuego no se ha extinguido, pero las agencias estatales controlan y regulan la enseñanza pública, y la derecha, en especial los defensores del libre mercado —quienes de manera interesada quieren lucrarse de la miseria de la próxima generación de niños en edad escolar, que ahora se ven obligados a pagar por su educación—, la vilipendian con frecuencia. Estos niños han sido canibalizados por un sistema que se alimenta de su juventud. En la actualidad, los préstamos educativos en Estados Unidos han superado los 1200 millones de dólares, y constituyen el segundo tipo de hipoteca después de

los créditos de vivienda⁷. Las escuelas se han convertido en mercados, los estudiantes en consumidores, y los currículos en mercancías, al igual que los programas digitales, los libros y los equipos didácticos. Las pedagogías son ahora recetas técnicas suministradas por grandes compañías tecnológicas y editoriales, complementadas por el soporte técnico, los cursos en línea masivos y abiertos (CEMA) y otros medios de difusión y comunicación unilaterales. La pedagogía del oprimido se ha convertido en la pedagogía de los muertos vivientes, en la medida en que la labor de los maestros se regula desde un nivel central, no solo en lo que respecta al currículo y los programas, al tener que enseñar para cumplir los objetivos y estándares, sino que también se les ordena qué hacer en términos de pedagogía y estilos de enseñanza, con escasas o nulas oportunidades de alzar su voz crítica.

La revista *Turbulencia* explica el neoliberalismo zombi:

El neoliberalismo está muerto, pero parece no darse cuenta. Aunque el proyecto ya no “tiene sentido”, su lógica sigue tambaleándose, como un zombi de una película enlodada de los años setenta: fea, persistente y peligrosa. Si ningún terreno intermedio nuevo es capaz de adherirse lo suficiente para reemplazarla, esta situación podría durar un tiempo [...] todas las crisis principales (económica, climática, alimentaria, energética) seguirán sin solución; el estancamiento y la falta de rumbo a largo plazo se establecerán. Esta es la “no-vida” de un zombi, un cuerpo despojado de sus metas, incapaz de adaptarse al futuro, de hacer planes. Un zombi solo puede actuar de manera rutinaria, seguir funcionando incluso mientras se descomponen. ¿No es acaso allí donde nos encontramos hoy, en el mundo del liberalismo zombi? El cuerpo del neoliberalismo se tambalea, pero sin dirección ni teleología. (<http://turbulence.org.uk/turbulence-5/life-in-limbo/>)

Chris Harman (2010) en *Capitalismo zombi: la crisis global y la importancia de Marx* se refería a la manera en que la “sombra” del sistema bancario basado en la especulación y la extensión de créditos poco realista trajo como consecuencia un caos en los mercados mundiales y dejó miseria humana y devastación. Tras la crisis del 2008, muchos comentaristas hablaban de los “bancos zombis” que eran “muertos vivientes” en cuanto ya no eran funcionales ni podían alcanzar metas humanas. Harman asegura que todo el sistema se ha vuelto zombi.

5 Véase <http://www.bbc.com/culture/story/20131025-zombie-nation>

6 Véase Paulo Freire: su legado global (Peters & Besley, 2015).

7 Véase <https://studentloanreduction.com/student-loan-debt-reaches-record-1-2-trillion/>

Fred Bottling documenta el “ataque de la deuda zombi” que registra el regreso de deudas incobrables a largo plazo que no han sido anuladas pero retornan luego de que son vendidas a tasas bajas a agencias de cobranzas especializadas. Harman escribe:

Las deudas zombis son otra manifestación de una asociación aparentemente contagiosa entre las finanzas y los muertos vivientes. Al igual que las economías zombis, los bancos zombis y el capitalismo zombi, la frase parece seguir la lógica de las “categorías zombi” de la modernidad expuestas por Ulrich Beck, en la cual las ideas, instituciones y prácticas antiguas se mantienen a pesar de tener poca aceptación, importancia o credibilidad. El regreso de la figura, no obstante, también tiene su soporte en un antiguo lexicón político y económico gótico que se remonta por lo menos hasta los tiempos de las imágenes presentadas en el *Capital*, de monstruosidad industrial y una fuerza laboral muerta que se alimenta de cuerpos vivos que trabajan (Marx 506, p. 342). Al mismo tiempo, y con la mentalidad cultural pop de los medios de comunicación políticos y reflexivos, su sentido de un cambio en el clima financiero responde a transformaciones recientes en los significados políticos del vampirismo: la emocionante figura de la voraz euforia consumista de deseo (y crédito) ilimitado cede ante el estancamiento de la depresión y las elegías a la estrategia fiscal neoliberal.

Michael Sauga (2014) afirma que el capitalismo se ha descarrilado y no cubre las necesidades de la humanidad, lo que lleva a la deformación financiera del sistema⁸. Este autor repite lo que muchos piensan:

De hecho, estamos viviendo un periodo histórico atado a la imagen de los zombis porque el sistema que manda y domina nuestro globo, desde los mercados mundiales hasta las maquinarias propagandísticas, pasando por el lugar de trabajo, y no dudo en decir su nombre: *capitalismo*, de hecho se ha convertido en zombi ante nuestros ojos transformándose en un monstruo que amenaza con despedazar nuestra vida, a menos que encontremos alguna manera de aniquilarlo, o al menos evadirlo, hasta que su virus se extinga en una orgía de autodestrucción⁹.

Luego de treinta y cinco años de neoliberalismo, la pregunta es si hay un espacio para dedicarse a la pedagogía crítica. ¿La pedagogía en el aula neoliberal se ha vuelto higienizada y sin vida: pedagogía de los muertos vivientes? ¿Las escuelas ahora son solo laboratorios para producir mano de obra digital, de manera muy similar a como las escuelas industriales producían mano de obra para las fábricas? Como los editores de este volumen preguntan: ¿Estamos entrando en una era pospedagógica? ¿El neoliberalismo deja algún espacio para la conciencia social, para escuchar la voz de los maestros y, aún más importante, para escuchar la voz de los estudiantes y para la acción democrática?

Usamos el término de manera crítica para referirnos a un sistema que les quita más a los maestros, un sistema que intenta responsabilizarlos por los logros y resultados de aprendizaje de los estudiantes, mediante nuevos sistemas de rendición de cuentas, que trata de que la evaluación de los docentes dependa de los estándares y objetivos impuestos por el Estado, sin reconocer las desigualdades estructurales. Si bien es cierto que la cultura zombi podría ser un objeto apropiado de investigación popular y crítica, y hasta se podría usar para ayudar a la pedagogía crítica, como afirman algunos académicos¹⁰, utilizamos el término para describir un sistema que sistemáticamente priva a los maestros de su autonomía profesional mediante distintas estrategias: a través de los currículos que especifican aún más los resultados esperados, mediante los estándares de evaluación que promueven la “enseñanza para aprobar los exámenes”, y mediante formas de evaluación docente que cada vez más ven la pedagogía como una simple transacción bancaria. El crecimiento del sistema responsabiliza a los maestros al tiempo que los despoja de su autonomía profesional.

Responsabilización y desprofesionalización

Hay un “nuevo prudencialismo” en la educación. La prudencialización se da cuando la educación se dirige al yo emprendedor, o “responsabilizado”, que debe tomar decisiones relacionadas con su propio bienestar basado en la racionalidad del experto en seguros. Esta prudencialización busca “asegurar” al individuo contra los riesgos, en un contexto en el cual el Estado ha transferido los riesgos al individuo. El papel del prudencialismo social en la educación ha favorecido un cambio en las formas de protección

8 Véase *El sistema zombi: ¿cómo se ha descarrilado el capitalismo?* <http://www.spiegel.de/international/business/capitalism-in-crisis-amid-slow-growth-and-growing-inequality-a-998598.html>

9 Véase <http://endofcapitalism.com/2012/11/27/the-arrival-of-zombie-capitalism/>

10 Véase por ejemplo <http://www.slideshare.net/jessestommel/zombie-pedagogies-embodied-learning-in-the-digital-age>

social, mediante la educación en un sistema de bienestar. La promoción del yo emprendedor representa un tránsito del modelo de bienestar basado en los derechos a un modelo de ciudadano-consumidor basado en el rejuvenecimiento del *homo economicus*, en el cual los individuos calculan los riesgos e invierten en sí mismos en momentos decisivos del ciclo de vida.

Los elementos clave del programa de gestión del riesgo surgen del tránsito del Estado de bienestar keynesiano y el seguro social obligatorio al neoliberalismo (o cultura del consumo) y una forma de seguro privado construida por elección. Dentro de este nuevo sistema la (re/des)regulación representa una juridificación intensiva, una liberación legal y un optimismo basado en la confianza en las normas. En este modelo, una sociedad bien gobernada se compromete a ceñirse a un marco jurídico, una codificación, que permite que el Gobierno se aparte más y más de la participación real en las actividades estatales, que ahora delega a agencias, instituciones o regiones. El Gobierno asume la metaposición de legislador. En este ambiente político, las formas económicas, constitucionales y legales o jurídicas del liberalismo avanzado se superponen para configurar el ciudadano-consumidor. Cada vez más, junto con el empoderamiento de los consumidores —su individualización y responsabilización simultáneas— se encuentra una creencia en la efectividad de las normas y desconfianza en los profesionales. Estos saberes y discursos se desarrollaron con el Estado de bienestar, hecho evidente en el papel del censo del siglo XIX como instrumento de gubernamentalidad, y se volvieron independientes con el tiempo. Entendido como un sistema de gestión del riesgo, el neoliberalismo implica la desconfianza en los saberes expertos, en especial aquellos que tradicionalmente se asocian con el Estado de bienestar, como la experiencia de los trabajadores sociales y los docentes. En el neoliberalismo la tendencia ha sido la de crear una estructura uniforme de saberes expertos que se basa en ciencias relacionadas con cálculos matemáticos, como el actuarialismo y la contabilidad (lo que explica el rótulo de “sociedad fiscalizadora”). “Lo social” se promueve como aquello susceptible de ser gobernado, por ejemplo, la regulación de “los pobres”. Así, “el trabajo” y “el desempleo” se han convertido en categorías modernas fundamentales en la regulación social. En este sentido, el neoliberalismo se puede ver como una intensificación de la regulación moral, que resulta del retiro radical del Gobierno y la responsabilización de los individuos a través de la economía. Emerge como una forma actuarial de gobernanza que promueve una lógica actuarial mediante la promo-

ción de un sistema político de autoconstitución de consumidores-ciudadanos. La “responsabilización” se refiere a las formas modernas de autogobierno que exigen a los individuos que opten por una alternativa con respecto a su estilo de vida, su cuerpo, su educación y su salud en momentos decisivos del ciclo de vida, como cuando nacen, van por primera vez a la escuela, empiezan la universidad, obtienen su primer empleo, se casan y se jubilan. La “elección” asume un papel más amplio en el neoliberalismo: no es simplemente la “soberanía del consumidor”, sino una moralización y responsabilización, una delegación regulada de la responsabilidad de tomar decisiones, del Estado al individuo en el mercado social.

Hemos pasado de una ontología del yo como productor, que caracterizó la era de la política de izquierda y el Estado de bienestar, a una ontología del yo como consumidor, que caracteriza ahora la política de la derecha, la economía de mercado neoliberal y la prestación de servicios públicos. Este cambio se puede definir en términos de una economía simbólica del yo que implica procesos de auto-capitalización, auto-presentación, auto-construcción de marca y auto-virtualización como procesos de mercado con elementos políticos, éticos y estéticos. Siguiendo a Foucault podríamos decir que se trata de procesos de auto-constitución política, ética y estética mediante elecciones que involucran la compra de bienes y servicios y, en algunos casos, decisiones de inversión a largo plazo.

Una genealogía del yo emprendedor revela una relación que se establece consigo mismo mediante formas de inversión personal (incluida la educación, vista como una inversión) y aseguramiento que se han convertido en los componentes éticos y políticos centrales de una economía de bienestar del consumidor individualizada, personalizada y privatizada. En esta nueva forma de gobernanza, se recurre a los individuos responsabilizados para que apliquen a sí mismos algunas técnicas de gestión, económicas y actuarias como sujetos ciudadanos-consumidores que calculan los riesgos y el retorno de la inversión en áreas como la educación, la salud, el empleo y la jubilación. Este proceso se constituye y se consume a sí mismo. Se constituye a sí mismo en el sentido foucaultiano de que las decisiones que tomamos nos configuran como agentes morales, económicos y políticos. Se consume a sí mismo en la medida en que el yo emprendedor se crea y se construye mediante actos de consumo.

El neoliberalismo usa el modelo de gestión lineal para insertar un modo jerárquico de autoridad por medio del cual se pueden establecer las presiones del

mercado y del Estado. Para los maestros, esto conlleva la des-profesionalización, que implica un tránsito de formas colegiadas o de gobernanza democrática en estructuras sin cambios, a modelos jerárquicos basados en *especificaciones* gerenciales de desempeño laboral en cadenas de mando. La implementación de iniciativas de reestructuración en respuesta a las exigencias del mercado y el Estado implica más especificaciones gerenciales con respecto a las cargas de trabajo y el contenido de los cursos. Estas especificaciones impuestas jerárquicamente minan las concepciones tradicionales de autonomía profesional sobre el trabajo con relación a la enseñanza y la investigación. El neoliberalismo de-construye sistemáticamente el espacio en términos del cual se ejercita la autonomía profesional.

Las concepciones tradicionales del profesionalismo implicaban una adscripción de derechos y facultades sobre el trabajo de acuerdo con las nociones liberales clásicas de libertad del individuo. Las presiones del mercado usurpan y rediseñan lo que se entiende tradicionalmente como los derechos, por cuanto las instituciones educativas deben adaptarse a las tendencias del mercado (por ejemplo, de la misma manera en que a los departamentos individuales y a los académicos se les habla de la necesidad de conseguir fondos externos para investigación, se les dice que deben enseñar durante el verano).

La esencia de los modelos contractuales implica una *especificación*, que básicamente se opone a la idea de *profesionalismo*. El término *profesionalismo* da la idea un poder dirigido por los sujetos, basado en las concepciones liberales de derechos, libertad y autonomía. Transmite la idea de un poder que se le da al sujeto, y de su capacidad para tomar decisiones en su trabajo. Tradicionalmente, ningún profesional, ya sea doctor, abogado o docente, quiere que las condiciones de su práctica y su conducta las dicten personas que no sean sus pares, o las determinen grupos o palancas estructurales que estén fuera de su control. Como un patrón particular de poder, entonces, el profesionalismo riñe sistemáticamente con el neoliberalismo porque los neoliberales ven las profesiones como grupos que actúan en beneficio propio promoviendo la apropiación de rentas. En el neoliberalismo el patrón de poder se establece en un contrato, que a su vez implica la necesidad de cumplimiento, seguimiento y rendición de cuentas organizados en una línea gerencial y fijados mediante un contrato de compra basado en resultados mensurables.

En términos generales, hay cuatro formas de rendición de cuentas. Podríamos llamarlos sistemas de rendición de cuentas. No son mutuamente exclu-

yentes, y pueden existir como híbridos. Primero, existe una forma de agencia a cargo del Estado que regula la actividad o el desempeño de acuerdo con estándares o criterios establecidos a nivel estatal o federal. Por lo general, esta forma suele asociarse con la descentralización de la gestión (mas no de la gobernanza) y el desarrollo de la privatización paralela o el cuasimercado en la prestación de servicios públicos. Segundo, existe la rendición de cuentas profesional, que tiende a operar mediante el control de entradas y códigos de comportamiento fijados por asociaciones profesionales, con mayor frecuencia en profesiones como el derecho, la contabilidad, la odontología y la medicina. Esta autorregulación profesional no incluye ocupaciones como la enseñanza y la enfermería, pero puede incluir la consejería. Tercero, hay rendición de cuentas de los consumidores, esto es, a través del mercado, especialmente cuando las organizaciones de consumidores se han fortalecido con respecto al desarrollo de servicios públicos que se prestan por medio de los mercados o de acuerdos de tipo mercantil. Cuarto, hay una forma de rendición de cuentas democrática que es habitual en la teoría democrática y se basa en exigir la rendición de cuentas interna y externa; por lo general se manifiesta en la rendición de cuentas de un político ante el parlamento u otro tipo de organización gubernamental, y a su electorado. La segunda forma de rendición de cuentas profesional en realidad se puede ver como una variante de la cuarta forma, la democrática. Ambas se originan en suposiciones de tipo kantiano sobre la autonomía, la autorregulación, los deberes y las responsabilidades por nuestros actos, ya sea en términos institucionales (el parlamento, la universidad), o individuales.

En los estados liberales occidentales ha existido una tendencia a destacar tanto las formas de agencia como del consumidor, a expensas de las formas profesional y democrática, especialmente en países que experimentan cambios a gran escala desde los tradicionales sistemas de Estado de bienestar keynesianos a otros más orientados al mercado e impulsados por los consumidores. De hecho, se podría argumentar que existen afinidades naturales dadas por conceptos, interpretaciones y procedimientos operativos comunes entre estas dos diadas. Una de las principales críticas es que la diada agente-consumidor instrumenta, individualiza, estandariza, mercadea y externaliza las relaciones de rendición de cuentas, a expensas de valores democráticos como la participación, la autorregulación, el compañerismo y la deliberación colectiva que se supone mejoran y fortalecen las relaciones.

Cómo responsabilizar a los maestros: las Agencias Internacionales

El Instituto de Estadísticas de la Unesco (2014) indica que se necesitarán cuatro millones de maestros para alcanzar la educación primaria universal hacia el año 2015, incluidos 1 600 000 reemplazos de quienes se jubilen o se retiren (véase la figura 1). Como lo demuestra el documento de la Unesco, existen recortes masivos y continuos de maestros que provocan la negación del derecho fundamental a la educación primaria de millones de niños en las próximas décadas¹¹. En los *Resultados de la encuesta TALIS 2013: Una perspectiva internacional sobre enseñanza y aprendizaje*¹², la mayor encuesta internacional sobre docencia, se preguntó a los maestros sobre las condiciones que conducen a mejores ambientes de aprendizaje. Se disiparon algunos mitos sobre la importancia del tamaño de las clases y se destacaron la falta de enseñanza en equipo y retroalimentación por parte de la administración así como importantes recortes de personal. Como colectivo, los maestros se sienten subvalorados, sin respaldo ni reconocimiento. Se reporta que en una tercera parte de los países menos del 75 % de ellos reciben capacitación¹³. El Borrador de la Declaración del Foro Mundial sobre la Educación (WEF), *Educación 2030. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje durante toda la vida para todos* (WEF, 2015) articula una nueva agenda educativa con base en el Objetivo para el Desarrollo Sostenible (en inglés, SDG) 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, con énfasis en un marco de acción que reconozca la equidad de género, fomente la creatividad, se enfoque en la “alfabetización funcional” para los jóvenes, y señala “con gran preocupación que, hoy, más de una tercera parte de la población mundial que no asiste a la escuela vive en áreas afectadas por conflictos, y que las crisis, los desastres naturales y las pandemias siguen interrumpiendo la educación y el desarrollo globales”¹⁴.

11 Véase también el Atlas electrónico de la Unesco sobre docentes, en <http://tellmaps.com/uis/teachers/>

12 Véase <http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm>

13 Véase <http://www.teachersforefa.unesco.org/v2/index.php/en/>

14 Véase <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/>

Aunque los grupos internacionales de defensa de los maestros, como el Grupo de Trabajo Internacional de Profesores sobre la “Educación para Todos”¹⁵ respalda la igualdad de derechos y oportunidades, no hace un llamado a apoyar la *educación pública*, ni a debatir sobre su privatización. Incluso, en los foros del Diálogo sobre Política Internacional no se mencionan el “neoliberalismo” ni su efecto en el detrimento de la educación pública. ¿Cómo es posible, por ejemplo, hablar del impacto de la crisis financiera sobre los maestros sin mencionar el neoliberalismo, el capitalismo financiero o la financiarización? Sí, esto precisamente parece ser lo que logra el *Informe de seguimiento a la educación para todos en el mundo 2010, desde la perspectiva de los maestros*¹⁶.

En este y los siguientes foros hay una clara reticencia a debatir críticamente las políticas con respecto al neoliberalismo y su detrimento de la educación pública, sus efectos en los estándares y la evaluación, en la pedagogía y la difícil situación de los maestros. Por el contrario, se destaca el desarrollo de la educación mundial, o la inclusión de los 57,2 millones de niños que no tienen acceso a ella, y la “gestión” de la educación de los docentes¹⁷. Aunque es conveniente enfocarse en la equidad, la igualdad y el desarrollo educativo en las zonas que están en posconflicto, no está claro cómo puede darse esta gestión de políticas por objetivos sin tener cuenta el contexto político y el surgimiento del neoliberalismo con su énfasis en las soluciones de mercado, las escuelas privadas y las políticas paralelas de privatización en el sector público. En un programa con auspicio oficial, en el que intervienen jefes de ministerios y otras agencias gubernamentales quizás no sorprenda que el reconocimiento de la educación pública se vea opacado, y no se reconozcan el trasfondo y las luchas de los maestros en el mundo desarrollado por mantenerse

15 Véase <http://www.teachersforefa.unesco.org/v2/index.php/en/about-us/our-mission/our-mission>

16 Véase http://www.teachersforefa.unesco.org/v2/phocadownload/Publications/2010_synthesisgmr_english.pdf

17 El listado completo de los foros es: 1. “Los maestros, la crisis financiera y el desafío de la EPT para llegar a las poblaciones marginadas” Addis-Abeba (Etiopía, 22-23 de febrero del 2010); 2. “Cómo proporcionar docentes para la EPT: la calidad importa” Ammán (Jordania, 6-7 de julio del 2010); 3. “Cómo garantizar la equidad en las políticas y prácticas nacionales para proporcionar docentes de calidad con miras a alcanzar las metas de la EPT en el 2015” Bali (Indonesia, 13-15 de septiembre del 2011); 4. “Los desafíos de los profesores para la EPT en India” (con perspectivas globales) Nueva Delhi (India, 29-30 de mayo del 2012); 5. “Tres años de solidaridad mundial para hacer frente al desafío de los docentes: a tres años de la EPT 2015: logros y perspectivas”) Windhoek (Namibia, 28-29 de noviembre del 2012).

en su papel y conservar su estatus ante los estragos del neoliberalismo. ¿Por qué esperar que la palabra “resistencia” figurara en estas circunstancias? Podríamos preguntarnos si hay algún profesor en ejercicio entre estos funcionarios, o al menos una organización que se identifique como grupo de apoyo a los maestros.

Se ha observado que la organización intergubernamental en realidad promueve las políticas educativas neoliberales, como señala Rutkowski (2007, p. 229): “[...] las organizaciones [internacionales] fomentan el cambio mundial y promueven ideologías particulares mediante una serie de acciones complejas y recomendando políticas que explotan la creciente interconectividad mundial”. Sarah Brouillette (2014) asegura que “Desde principios de la década de 1980, la Unesco ha apoyado la imagen neoliberal de la cultura como un recurso políticamente neutral que se puede aplicar a las metas de desarrollo capitalistas”¹⁸. Moosung y Friedrich (2011) han demostrado que el liberalismo sociodemócrata de la Unesco que dominó las políticas de aprendizaje para toda la vida en el periodo comprendido entre la década de 1990 y comienzos del 2000 ha sido suplantado cada vez más por el neoliberalismo. La investigación de Michelle Fawcett (2009) *El mercado de la ética: la cultura y el giro neoliberal de la Unesco* se propone:

[...] contextualizar y teorizar la institucionalización de las alianzas público-privadas en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Considerada alguna vez una organización radical por el Gobierno de Estados Unidos, hoy la Unesco se alía con corporaciones para lanzar proyectos que, se dice, entre otras cosas, promueven la diversidad cultural, zanján la brecha digital o construyen sistemas de propiedad intelectual. De la paz al desarrollo como su meta institucional, del Estado al mercado como su mecanismo de entrega, y del ciudadano universal al empresario local como su sujeto, la Unesco experimenta un cambio dramático en su enfoque organizacional, uno más diseñado para servir a los intereses corporativos que para fomentar el debate público sobre los significados y usos de la cultura.

El neoliberalismo y los maestros

Lois Weiner, profesor de New Jersey City University, y Mary Compton, expresidente del Sindicato Nacional de Profesores del Reino Unido, el sindicato de

profesores más grande de Europa, escriben en *El neoliberalismo, los maestros y la enseñanza: cómo comprender el asalto* (Compton & Weiner, 2008):

Aunque los nombres y acrónimos de las políticas cambian de un país a otro, el principio básico del asalto es el mismo: debilitar el sistema educativo apoyado y controlado públicamente, el profesionalismo de los maestros y los sindicatos y organizaciones de maestros. La naturaleza misma de la educación ha sido puesta en tela de juicio: el Cuarto Congreso Mundial de la organización internacional de sindicatos de profesores, Internacional de la Educación (en inglés, IEI), realizado en Brasil, abordó el tema “La educación: ¿servicio público o mercancía?”. En el último par de décadas ha surgido un nuevo consenso global entre los políticos y poderosos del mundo sobre la reconfiguración de las economías y las escuelas. Mientras que en el pasado los gobiernos, preferiblemente los elegidos democráticamente, asumían la responsabilidad de garantizar que todos los niños se educaran, hoy en día las escuelas y universidades se consideran un mercado potencial. En estos mercados educativos, los empresarios crean escuelas y determinan qué se enseña y cómo se enseña para obtener ganancias. El supuesto de que la escolaridad es un “bien público” es objeto del ataque más duro que jamás haya recibido. Los sindicatos de maestros luchan cuerpo a cuerpo contra la privatización cada vez mayor de los servicios educativos, la introducción de medidas de “control de calidad” empresarial en la educación y la exigencia de que la educación produzca la fuerza de trabajo flexible y con la mínima formación que las empresas necesitan para maximizar sus ganancias. Entre los académicos y activistas de la justicia en el mundo, estas reformas a la economía y la educación se denominan “neoliberales”¹⁹.

Hemos examinado algunos de estos temas generales en publicaciones relacionadas. En *Posestructuralismo, marxismo y neoliberalismo: entre la teoría y la política* Peters (2001) se enfoca en dos temas interrelacionados: la cultura del marxismo occidental y el capitalismo neoliberal contemporáneo para afirmar que el posestructuralismo no es una forma de anti-marxismo. Los filósofos posestructuralistas se ven a sí mismos en relación con el legado de Marx: han sido o se siguen considerando marxistas. En la era posmarxista, estos filósofos han inventado nuevas formas de leer y escribir a Marx. Asumimos el neoliberalismo como un proyecto político comprometido con la revitalización del *homo economicus* y la economía neoclásica, que

18 Véase *El neoliberalismo de la Unesco*, en <http://www.buffalo.edu/calendar/calendar?action=describe&which=06386FF2-69C4-11E4-8BBE-B78C2C3EEDE4>

19 Véase <http://newpol.org/content/neoliberalism-teachers-and-teaching-understanding-assault>

ofrece una deconstrucción del neoliberalismo, considerado un proyecto político e histórico mundial que apunta a una forma de globalización²⁰. El propósito era mostrar que todos los filósofos posestructuralistas guardan una relación histórica con Marx y el marxismo, y algunos, como Deleuze y Guattari, se consideran marxistas. Este era un argumento para una interpretación y análisis del neoliberalismo por parte de los filósofos marxistas posestructuralistas que resaltaban la subjetividad humana, incluso si se problematizaban aspectos de un humanismo *esencialista*. El neoliberalismo es antimagisterial y antisindicalista. En muchos países las políticas neoliberales han tratado de limitar el poder de los colectivos de maestros y criticar los programas de educación de maestros, para establecer nuevas formas de capacitación que ponen frente a los niños a graduados sin una experiencia reflexiva apropiada.

En *¿Y después del neoliberalismo? Educación, política social y la crisis del capitalismo occidental* Peters (2011) examina la era que comenzó con la elección de los gobiernos Thatcher y Reagan, un periodo dominado por formas contemporáneas de fundamentalismo de libre mercado basadas en el neoliberalismo, la globalización como integración económica mundial y la ideología del “libre comercio”, y un ataque al “gran” bienestar social y gubernamental. Este libro ofrece una investigación histórica y teórica sobre el neoliberalismo contemporáneo en relación con las políticas educativas y su retirada del Estado de bienestar keynesiano. En él se afirma que la educación es la base de una sociedad abierta y un derecho de bienestar social en la emergente economía del saber. Basándose en la perspectiva teórica de la obra de Michel Foucault sobre la gubernamentalidad, entendida como forma de economía política radical, el libro explora y critica el neoliberalismo como consenso dominante²¹.

Capitalismo cognitivo, educación y trabajo digital (Peters & Bulut, 2011) se enfoca en tratar de entender el neoliberalismo en la *época de la razón digital*, inclu-

yendo los cambios fundamentales en la naturaleza del capitalismo y nuevas formas de capitalismo educativo centradas en la cuestión del trabajo digital²².

Una de las preguntas constantes tiene que ver con el vínculo entre las fuerzas del neoliberalismo, la globalización y el capitalismo financiero, especialmente a la luz de nuevas formas de capitalismo educativo que destruyen el sector público y se lo entregan a capitalistas con ánimo de lucro, ya sea como escuelas chárter o como proveedores del sistema.

El trabajo digital es la siguiente lucha contra grandes empresas de servicios globales de información, como Google, Facebook y Amazon.com, que controlan la esfera digital en términos de una escala que empequeñece el capitalismo industrial y amenaza con convertir la escuela en un proveedor de destrezas digitales. Para regresar a la metáfora original del zombi y la figura de la cultura zombi, debemos ocuparnos de lo que Danny Weil llama “funcionalismo zombi”, que representa el regreso del instrumentalismo en la educación²³. Este tipo de funcionalismo afecta los métodos de enseñanza, destruye la autonomía profesional, prescribe el currículo aún más y reduce a los estudiantes a “simples depositarios de pensamiento pre-masticado”. Este es un entorno en el cual “La evaluación es una herramienta autoritaria que reglamenta tanto a estudiantes como a profesores, al tiempo que sirve de rubro para los inversionistas que ven los puntajes como calificaciones crediticias”. El pensamiento crítico se desestimula y el aprendizaje se degrada a una aceptación sumisa de “ideas” preconcebidas.

Con la privatización de la escolaridad, la expansión de las escuelas chárter y el ataque a los docentes y sistemas estatales, las inequidades han empezado a inflarse sin control. Diane Reay (2006), citando a Ulrich Beck (2004) cuando se refiere a la clase social como una “categoría zombi” (que encarna la experiencia del siglo XIX), registra el aumento de la pobreza relativa en la sociedad británica y aboga por la revitalización del análisis de la clase social en sociología de la educación. Diane Kern (2013), luego de una exhaustiva revisión concluye que “los

20 Véase la reseña U. Schulenberg, *Amerikastudien / American Studies*, 47 (3), Vladimir Nabokov at 100 (2002), pp. 430-432.

21 Véanse las siguientes reseñas: D. Štrajn (2012). *International Review of Education*, 58 (4), 585-587; S. Ellison, (2013). Transformational crisis? Thinking within and beyond the limits of neoliberal education policy, *International Education*, 42 (2). Recuperado de <http://trace.tennessee.edu/internationaleducation/vol42/iss2/7>

22 Véase “Control y devenir en la maquinaria pedagógica neoliberal” Amit S. Rai, reseña de Michael Peters y Ergin Bulut (2011) *Capitalismo cognitivo, educación y trabajo digital*. <http://www.ephemerajournal.org/contribution/control-and-becoming-neoliberal-teaching-machine>

23 Véase <http://philosophersforchange.org/2012/08/07/zombie-functionalism-and-the-return-of-neo-instrumentality-in-education/>

exámenes de gran repercusión como determinantes para obtener un diploma de secundaria son una idea zombi en la educación” (p. 5).

La cultura zombi en la educación y en la sociedad en general revela la educación como una muerte en vida. Esta zombificación ocurre en todo el sector, e infecta a la educación con un virus mortal que destaca contenidos moribundos y un contagio de ideas de mercado que arroja montones de cadáveres de la educación a su velación (véase también Whelan et ál., 2013).

Henry Giroux (2011) en la solapa de *Política y cultura zombis en la era del capitalismo de casino* afirma:

[...] utiliza la metáfora no solo para sugerir el lado simbólico del poder: empezando y terminando con un análisis del autoritarismo, intenta señalar y trazar los registros visibles de la política zombi, incluido el surgimiento de máquinas de enseñar de derecha, una política de prescindibilidad en expansión, el surgimiento de una cultura de la crueldad y una guerra constante contra los jóvenes, en especial la juventud de color.

William Astore (2013) lo dice con suficiente claridad: “Cuando la educación se convierte en mercancía y los estudiantes en consumidores, el resultado es una educación zombi”²⁴.

Referencias bibliográficas

- Beck, U. (2004). *Ulrich Beck – Johannes Willms: Conversations with Ulrich Beck*. (M. Pollak, trad.). Londres: Polity Press-Blackwell Publishing.
- Compton, M. & Weiner, L. (2008). Neoliberalism, Teachers, and Teaching: Understanding the Assault. *New Politics*, XII(1).
- Kern, D. (2013). Zombie ideas in education: High-stakes testing and graduation policies. *New England Reading Association Journal*, 49(1), 96.
- OECD (2013). *Talis 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing. Disponible en <http://dx.doi.org/DOI:10.1787/9789264196261-en>
- Peters, M. A. (2001). *Poststructuralism, Marxism, and neoliberalism: Between Theory and Politics*. Boulder, Rowman & Littlefield.
- Peters, M. A. (2011). *Neoliberalism and after? Education, social policy, and the crisis of western capitalism*. Nueva York, NY: Peter Lang.
- Peters, M. A. & Bulut, E. (2001). *Education, cognitive capitalism, and digital labor*. Nueva York. Peter Lang.
- Reay, D. (2006, septiembre). The zombie stalking English schools: Social class and educational inequality. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 288-307.
- Rutkowski, D. (2007). Converging us softly: How intergovernmental organizations promote neoliberal educational policy. *Critical Studies in Education*, 48 (2), 229-247. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1080/17508480701494259>
- Unesco Institute for Statistics (2014). *Wanted: Trained teachers to ensure every child's right to primary education*. Documento de política 15, ficha técnica 30. Disponible en <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs30-teachers-en.pdf>
- WEF (2015). *Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. Disponible en http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/education_2030_incheon_declaration_en.pdf
- Whelan, C.; Walker, R. & Moore, C. (2013). *Zombies in the academy: Living death in higher education*. Chicago: University of Chicago Press.

24 Véase <http://www.truth-out.org/opinion/item/17103-the-perils-of-zombie-education>

Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s)

Pedagogicalization of Society and the Crisis of Education. Elements for a Criticism of Criticism(s)

Pedagogização da sociedade e crise da educação. Elementos para uma crítica da(s) crítica(s)

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez*
Gustavo Adolfo Parra**

* Doctor en Educación Universidad Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Profesor titular y Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Miembro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP). e-mail: cnoguera@pedagogica.edu.co

** Licenciado en Matemáticas Universidad Pedagógica Nacional, estudiante de la Maestría en Educación Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Profesor Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Miembro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP). e-mail: gaparral@pedagogica.edu.co

Resumen

El texto revisa las condiciones en las que aparece el pensamiento crítico y, a partir de ellas, propone realizar una crítica a las perspectivas críticas, teniendo en cuenta su papel central en la educación y la pedagogía. Para ello, retoma la genealogía que realizó Foucault sobre la crítica en el pensamiento moderno y sus elaboraciones a propósito de la gubernamentalidad; se centra en el análisis de las ideas actuales de libertad, interés y derechos individuales y señala las condiciones de lo que se podría denominar como un *impasse* actual de la educación, es decir, un bloqueo o una imposibilidad de educar en las sociedades contemporáneas.

Palabras clave

Crítica, interés, educación, derecho individual, libertad, genealogía

Abstract

This text analyzes the circumstances under which critical thinking arises. Starting from them, the study makes a criticism to critical perspectives, given their key role in education and pedagogy. For this purpose, the authors take Foucault's genealogy of criticism in modern thinking, as well as his developments in relation to governmentability, and focuses in the analysis of current notions of freedom, interest and individual rights as conditions of what we might call the present *impasse* of education. That is to say, the freezing or impossibility to teach in contemporary societies.

Key words

Criticism, interest, education, individual right, freedom, genealogy

Resumo

O artigo apresenta uma revisão das condições em que aparece o pensamento crítico e a partir delas, propõe-se a realizar uma crítica das perspectivas críticas, tendo em conta o seu papel central na educação e na pedagogia. Para fazer isso, ele revisita a genealogia que Foucault realizou da crítica no pensamento moderno e suas elaborações acerca da governamentalidade; foca-se na análise das ideias atuais de liberdade, interesse e direitos individuais, assinalando as condições daquilo que poderia chamar-se de *impasse* atual da educação, ou seja, um bloqueio ou uma impossibilidade de educação nas sociedades contemporâneas.

Palavras chave

Crítica, interesse, educação, direito individual, liberdade, Genealogia

Fecha de recepción: Agosto 30 de 2015

Fecha de aprobación: Octubre 9 de 2015

Introducción

En el momento actual, en el que la formación de un pensamiento crítico ha dejado de ser consigna revolucionaria y se ha convertido en un propósito común de cualquier programa académico, compartido por instituciones gubernamentales, organismos de cooperación, movimientos políticos diversos, organizaciones no gubernamentales, entre otros, proponer una crítica no resulta algo sorprendente. Por el contrario, particularmente en el marco de una institución universitaria de carácter oficial como la nuestra, resulta una propuesta casi obvia, esperable y quizás esperada.

Pareciera que la crítica está en el orden del día. Ser crítico, criticar, tomar posturas críticas, tener un pensamiento crítico no solo es algo deseable sino casi una exigencia, por lo menos en el espacio académico. Podría decirse, entonces, que con este texto se ratifica nuestra condición de académicos, de profesores de una universidad calificada como “pública”; en fin, estamos en el lugar adecuado y haciendo lo que se espera que debe hacerse. Sin embargo, hay algo de incómodo en el subtítulo, o mejor aún, en el problema mismo que nos hemos planteado para desarrollar en este texto: ¿acaso no hay ya suficientes críticas a la pedagogía? El texto entonces, ¿se propone retomar o presentar esas críticas? ¿Es un artículo sobre o desde las “pedagogías críticas”? ¿Es posible una nueva crítica, una crítica diferente a la ya tan criticada pedagogía?

Como verán, la situación en la que nos hemos puesto no es propiamente cómoda. Pero debemos decir, en verdad, que no escogimos voluntariamente ese lugar; más bien, fuimos llevados hasta allí por efecto de ciertas preguntas y análisis en los que hemos intervenido durante los últimos años. En un momento inicial se pensó en abandonar la idea de emprender una crítica, hasta se consideró la posibilidad de rechazar cualquier actitud crítica en vista de la existencia de tanta crítica, de tanto pensamiento crítico, de tantas teorías críticas. Pero el ejercicio del entendimiento nos llevó a percibir que esa era una vana posibilidad, o mejor, una imposibilidad. No es posible abandonar la crítica sin renunciar a la condición misma del pensamiento. La opción que quedaba era, entonces, intentar una crítica más sobre un asunto muy —o por lo menos bastante— criticado.

¿Qué es la crítica?

En primer lugar hay que decir que este texto no pretende ser ni una especie de pedagogía crítica ni una crítica de la(s) pedagogía(s). No se trata de una

crítica cuyo propósito sea develar los errores, las incoherencias, las debilidades conceptuales, teóricas o epistemológicas de la pedagogía o de ciertas pedagogías; tampoco se trata de una crítica entendida como denuncia de las relaciones de dominación que impone toda pedagogía o cierta pedagogía (la tradicional o la burguesa). Algunos colegas brasileños (Silva, 1993; Veiga-Neto, 1997) hablaron de una postura “pós-crítica”, es decir, de una perspectiva que, sustentada en las elaboraciones posestructuralistas y, particularmente, en la llamada “filosofía de la diferencia”, pretende ir más allá de las críticas tanto neoliberales como marxistas a la educación y la pedagogía moderna. Tampoco es esa nuestra opción. ¿De qué se trata entonces? La crítica que se ha puesto en acción no pretende ser la verdadera crítica aunque, desde luego, sea considerada mejor que otras opciones en el sentido de sus efectos y posibilidades. Se trata de una perspectiva que parte del trabajo de Michel Foucault y que podría localizarse, contrario a quienes piensan que se trata de una mirada posmoderna, en la propia tradición de la modernidad, aún más, en la tradición abierta por Kant a propósito de su pregunta sobre “¿Qué es la Ilustración?”.

Foucault inscribe la crítica como un asunto propiamente moderno y, particularmente, señala que se trata de una actitud que aparece como contrapartida, como contracara de lo que llamó el proceso de “gubernamentalización”, iniciado en Europa hacia los siglos xv y xvi. En otras palabras, ante la expansión y el desarrollo de un arte de gobernar a los seres humanos, aparece como su correlato una actitud moral y política, una manera de pensar que se plantea la cuestión de cómo no ser gobernado. Y aquí aclara rápidamente Foucault que con ello no quiere decir que a la gubernamentalización se habría opuesto, en un cara a cara, la afirmación contraria, es decir, un “no queremos ser gobernados en absoluto”. Lo que quiere decir es que ante la inquietud acerca de la manera de gobernar y en la búsqueda de maneras de hacerlo, es posible localizar una cuestión que sería: “cómo no ser gobernados *de esa forma*, por ése, en nombre de esos principios, en vista de tales objetivos y por medio de tales procedimientos, no de esa forma, no para eso, no por ellos” (Foucault, 2007, pp. 7-8).

No es una recusa de cualquier o de toda forma de gobierno, sino una actitud que cuestiona el ser gobernado de determinadas formas, con ciertos fines y por ciertos sujetos. La Reforma del siglo xvi recoge una de las primeras manifestaciones de esa actitud crítica que se inició siglos antes y en cuyo centro estaba un cuestionamiento a la forma de gobierno de la Iglesia católica que llevó a la construcción de nuevas formas de conducción y dirección, de ahí

que Foucault afirme que la crítica es históricamente bíblica, pues fue en la interpretación de las Escrituras en donde se definió esa actitud que llevó a millones de personas a rechazar una forma de gobierno.

En últimas, la crítica sería:

... el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad; la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente como función la desujeción en el juego de lo que se podría denominar, con una palabra, la política de la verdad. (Foucault, 1995, pp. 7-8)

Se verá que esta definición que propone Foucault no está lejos de lo que Kant planteaba en 1784 con su pregunta “¿Qué es la ilustración?”. Recordemos que en ese texto periodístico Kant reconocía que la humanidad se encontraba autoritariamente en un cierto estado de minoría de edad caracterizado por su incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la dirección de otro, todo ello como resultado de una falta de decisión o de coraje. En este sentido, la Ilustración, la *Aufklärung*, es como un llamado, como una proclama al coraje, al valor de usar el propio entendimiento y no obedecer más a la autoridad por el hecho de ser tal. Pero es preciso recordar que no se trata de un llamado a la desobediencia en nombre de una autonomía primordial o esencial; la crítica en Kant es la pregunta formulada al saber sobre sus propios límites, a la razón sobre sus peligros, de ahí que la crítica en sentido kantiano diría:

... que nuestra libertad se juega menos en lo que emprendemos, con más o menos coraje, que en la idea que nos hacemos de nuestro conocimiento y de sus límites y que, en consecuencia, en lugar de dejar que otro diga “obedece”, es en ese momento, cuando nos hayamos hecho del propio conocimiento una idea justa, cuando podremos descubrir el principio de la autonomía y cuando ya no tendremos que oír el *obedece*; o más bien, el *obedece* se fundará sobre la autonomía misma. (Foucault, 2007, p. 13)

La crítica implica una autonomía del sujeto, pero a su vez, la autonomía implica el reconocimiento de los límites del propio conocimiento, de la razón, de ahí que autonomía y obediencia no sean cuestiones antagónicas o excluyentes. La actitud crítica de Foucault se ubica, entonces, en la línea kantiana de la pregunta por la Ilustración; sin embargo, con una modificación de perspectiva. La crítica kantiana se orientaba hacia el conocimiento, se trataba de una “investigación sobre la legitimidad de los modos históricos del conocer”; en cambio, la actitud crítica de Foucault

no se plantea el problema del conocimiento sino el problema del poder, es decir, se trata de señalar las “conexiones entre unos mecanismos de coerción y unos contenidos de conocimiento”, de ahí, dice:

Lo que buscamos, entonces, no es saber lo que es verdadero o falso, fundado o no fundado, real o ilusorio, científico o ideológico, legítimo o abusivo. Buscamos saber cuáles son los lazos, las conexiones que pueden ser señaladas entre mecanismos de coerción y elementos de conocimiento, qué juegos de reenvío y de apoyo se desarrollan entre unos y otros, qué hace que tal elemento de conocimiento pueda tomar unos efectos de poder referidos, en un sistema tal, a un elemento verdadero o probable, incierto o falso, y lo que hace que tal procedimiento de coerción adquiera la forma y las justificaciones propias de un elemento racional calculado, técnicamente eficaz, etc. (Foucault, 1995, p. 26)

En otras palabras, la crítica tiene que ver con el análisis de las relaciones saber-poder, no del saber y del poder o de *un* saber y *un* poder como si fuesen “unos principios generales de realidad”; se trata más bien de dos términos que tienen una función metodológica, no son más que una rejilla de análisis. El saber hace referencia “a todos los efectos de conocimiento que son aceptables en un momento dado y en un dominio definido” (p. 26) y el poder a una “serie de mecanismos particulares, definibles y definidos, que parecen susceptibles de inducir comportamientos o discursos” (p. 27). La crítica no pretende, entonces, describir cómo el poder reprime o determina al saber; sino describir unos nexos saber-poder que hacen posible la “aceptabilidad de un sistema”, como la enfermedad mental, la penalidad, la delincuencia, la sexualidad, la infancia o la educación pública.

Para efectos de procedimiento, Foucault identifica una dimensión *arqueológica* del análisis, centrada en las positividades discursivas, en los efectos de conocimientos aceptables en un momento dado, y una dimensión *genealógica* cuyo propósito es “restituir las condiciones de aparición de una singularidad a partir de múltiples elementos determinantes, de los que no aparece como el producto sino como el efecto” (p. 31). De esta manera, la arqueología y la genealogía como herramientas de una actitud crítica no tienen como propósito desvelar los errores, la ilusión, las oscuras intenciones detrás del saber ni poner en evidencia el poder o las formas de dominación que se ocultan tras el saber: como actitud crítica vinculada a la tradición de la modernidad, de la Ilustración, la actitud de Foucault es más bien una decisión de salir de la minoría de edad, de hacerse una idea justa de nuestras verdades, de hacer uso de ciertas herramientas para determinar los límites de lo sabido, de

lo conocido, de lo pensado, en últimas, una opción por no ser gobernado de cierta forma, en vista de ciertos propósitos y por medio de ciertos procedimientos que llegaron a convertirse en legítimos en el campo de las llamadas ciencias sociales y humanas.

Partiendo de estas herramientas, en investigaciones recientes ha sido posible llevar a cabo una arqueo-genealogía, no de la pedagogía sino de la racionalidad pedagógica moderna. Ello no implica la construcción de una pedagogía crítica, por ejemplo, que se opondría a una pedagogía tradicional o acrítica y que sería, por ello, una crítica más de la pedagogía. La crítica se centró en la descripción y análisis de las condiciones de posibilidad y funcionamiento de determinadas formas, medios y fines, en últimas, de ciertas prácticas que calificamos como pedagógicas y que dado su propósito de conducción de la conducta propia y de los otros podríamos también llamar prácticas de gobierno. No es que exista una racionalidad propia de la pedagogía, sino que en determinadas prácticas es posible describir una “racionalidad”, es decir, unas reglas de producción y funcionamiento que están histórica y geográficamente delimitadas. Entonces, no se intentó, por ejemplo, una crítica a la didáctica comeniana por universalista o por desconocer la naturaleza infantil. Tampoco se criticó la educación liberal por su carácter ideológico, su falsa idea de libertad que escondía las intenciones de gobernar la infancia. Y a esas formas del pasado no se opuso una pedagogía crítica que procurara superar los efectos negativos para la constitución de subjetividades libres, autónomas o críticas. Lo que se intentó fue describir y analizar cómo eso que los científicos sociales llaman “modernidad” consiste en la creación y el desarrollo de técnicas de gobierno de todos y cada uno, técnicas que en su operación, en su actualización, se han transformado desde un modo que hemos llamado disciplinar hacia otro liberal y, más recientemente, otro neoliberal (Noguera, 2011a, 2011b, 2012, 2013; Noguera & Marin, 2011).

No ha sido una descripción “neutra”. Desde luego, la actitud crítica se orienta por la pregunta sobre el sentido de las formas en que nos gobiernan y en que nos gobernamos; por eso, las conclusiones a las que llegamos son un llamado a ejercer nuevas formas de conducción que no son ideales sino utópicas, o mejor, heterotópicas; es decir, implican la construcción de espacios paralelos o al margen de la tendencia neoliberal, conservadora y, aun, de las llamadas hasta ahora “críticas”.

Pedagogización, educacionalización

Como con la gran mayoría de los asuntos que aquí se plantean, no somos los autores de esos conceptos de educacionalización o pedagogización. Para el caso nacional fue tal vez el profesor Mario Díaz quien, al final de su libro (tesis doctoral) sobre el campo intelectual de la educación en Colombia (Díaz, 1993), utilizó por primera vez esa expresión para referirse a las transformaciones contemporáneas del dispositivo pedagógico. Autores como Depaepe *et al.* (2008) señalan que fue el sociólogo alemán Janpeter Kob quien acuñó el término hacia finales de la década de 1950, y ya tres décadas después, una francesa, escribía un libro titulado *La sociedad pedagógica* (Beillerot, 1982), en el que analizaba algunas de las formas de pedagogización de la vida cotidiana de esos años que no han dejado de intensificarse y expandirse. Recientemente, Smeyers & Depaepe (2008), profesores e investigadores belgas del campo de la educación, editaron un libro dedicado al tema de la “educacionalización”, en el que resaltaban la importancia y pertinencia de esa categoría para el análisis de la expansión de la educación en el mundo occidental moderno.

Siguiendo algunos de esos autores podría definirse la pedagogización (o educacionalización) como una categoría para describir la orientación general de los procesos centrales y desarrollos de la historia de la educación, o como un concepto relacionado con la expansión cuantitativa y cualitativa de la intervención educacional y pedagógica en la sociedad moderna. Si bien para estos autores se trata de un asunto vinculado con la propia historia de la educación occidental en la Modernidad, podría decirse que durante el último medio siglo el fenómeno se ha vuelto más evidente, como lo demuestran las reflexiones de intelectuales de distintos campos de las ciencias sociales y humanas.

Por ejemplo, en 1993, Peter Drucker, filósofo y economista de origen austriaco lanzaba su libro *La sociedad poscapitalista*, en el cual anunciaba la llegada de un nuevo tipo de sociedad fundamentada en el conocimiento, es decir, se trataba de una sociedad en donde el recurso económico fundamental, el medio de producción fundamental, ya no eran ni la tierra ni el trabajo, sino el conocimiento, más particularmente, el conocimiento especializado. Desde luego, Drucker no estaba proponiendo una reivindicación del conocimiento en sentido humanista, el conocimiento de las humanidades, la cultura general que persiguió el bachillerato clásico europeo del siglo XIX y parte del XX. Se trata más bien de un *know-how*, de un saber

hacer, de un conocimiento que se prueba a sí mismo en la acción, conocimiento que es información eficaz para orientar la acción, conocimiento enfocado hacia unos resultados (Drucker, 2004). En este sentido, la educación o la “persona educada”, en palabras de Drucker, está en el centro de las preocupaciones de esa nueva sociedad y dada su importancia, la educación no puede ser más un monopolio de las instituciones escolares. La sociedad toda debe ser una sociedad educadora:

La educación en la sociedad postcapitalista tiene que saturar a toda la sociedad y a las organizaciones que dan empleo: las empresas, las oficinas del gobierno, las entidades sin ánimo de lucro, deben convertirse en instituciones de aprendizaje y enseñanza, y las escuelas tienen que trabajar en asociación con los empleadores y las organizaciones que dan empleo. (Drucker, 2004, p. 270)

Unas décadas antes, E. Faure (1973), como presidente de una Comisión conformada por la Unesco para analizar las condiciones de la educación mundial en ese momento, acuñaba en su informe dos términos nuevos que posteriormente serían bastante conocidos en el medio educacional: *ciudad educativa* y *educación permanente*. Los investigadores anglosajones tradujeron el primero de ellos como *learning society*, sociedad del aprendizaje o sociedad aprendiente y el segundo término ha llevado a otros a pensar en la condición del ser humano contemporáneo como un *lifelong learner*, un aprendiz permanente o un cosmopolita inacabado (*unfinished Cosmopolitan*) según Popkewitz (2009).

Otros investigadores, como Simons y Masschelein (2008), utilizan la categoría “dispositivo de aprendizaje” para explicar la manera como funciona el liberalismo avanzado (neoliberalismo) en su condición de práctica de gobierno de la población, o dicho en otras palabras, para explicar cómo el liberalismo avanzado es una forma de gobierno que funciona a través del aprendizaje. Esto significa que como efecto de una compleja estrategia de saber-poder, un conjunto significativo de asuntos relacionados tradicionalmente con la acción de Estado son cada vez más considerados como problemas de aprendizaje. Así, el desempleo antes que un efecto estructural del sistema se ve como la falta de iniciativa (emprendimiento) o de competencias de los ciudadanos; los problemas de salud, considerados como efecto de los hábitos y prácticas de los individuos, requieren de aprendizajes o re-aprendizajes especializados sobre hábitos alimentarios, prácticas saludables y control de riesgos; la participación ciudadana, igualmente, es un asunto que involucra aprendizajes relacionados

con el funcionamiento del Estado, con la veeduría, con la elaboración de presupuestos, con la rendición de cuentas, entre otros.

En fin, la pedagogización social contemporánea significa la centralidad de los procesos de aprendizaje en la vida cotidiana de las personas, la centralidad del saber, del conocimiento y de la información en las prácticas sociales, políticas y económicas; centralidad que ha generado una intensa y extensa proliferación de prácticas y discursos de carácter educacional manifiestos en un sinnúmero de “pedagogías”. Esa proliferación de discursos y prácticas pedagógicas ha traído un doble efecto que podríamos calificar de paradójico y que se expresa en dos problemas centrales: de una parte, asistimos hoy a un debilitamiento del campo de saber pedagógico; de otra, la educación, tal como se entendió en la modernidad sólida (para hablar en términos de Bauman), se encuentra hoy en una *impasse*, en una sin salida o, por lo menos, en una encrucijada. A continuación vamos a ver en detalle estos dos asuntos.

Debilitamiento de la pedagogía: exaltación de lo pedagógico

Durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, la pedagogía adquirió sistematicidad y reconocimiento como disciplina. En el ámbito alemán, los trabajos de F. Herbart llevaron a considerar la *Pädagogik* como la ciencia de la educación, posteriormente se consolidó una tradición intelectual en la cual se desarrollaron distintas perspectivas (o paradigmas) como la pedagogía general o sistemática, la pedagogía de las ciencias del espíritu (Dilthey, Schleiermacher), la pedagogía crítico-reflexiva (Klafki), la ciencia de la educación crítica (Blankertz, Mollenhauer, etc.), la ciencia de la educación reflexiva (Lenzen), etc.¹ En el ámbito francófono, se destacan las elaboraciones de los llamados filósofos pedagogos, como Marion y Compayré, la mirada desde la sociología de una ciencia de la educación de Durkheim, la psicopedagogía de Claparède, la pedagogía activa de Decroly y Ferrière, hasta las ciencias de la educación en el Instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra y, más tarde, en el ámbito francés, de Mialaret, Debesse y Château. En la tradición anglosajona, las propuestas de A. Bain de la educación como ciencia, los estudios curriculares como campo de investigación iniciado desde los trabajos de Bobbit y Charters, los trabajos de Dewey alrededor del concepto de educación

1 Sobre la Pedagogía alemana sugerimos consultar el trabajo del profesor Andrés Klaus Runge (2008).

(educación y democracia, educación y experiencia, ciencia de la educación), hasta las elaboraciones de una teoría crítica de la educación en Carr y Kemmis.

En Colombia, al igual que en los demás países latinoamericanos, la consolidación de la pedagogía como disciplina no constituyó una tradición particular como en los casos europeo y anglosajón; sin embargo, es posible identificar con claridad, por lo menos hasta la década de 1990, diversos procesos e intentos de apropiación y elaboración más o menos sistemáticos sobre los problemas de la pedagogía y la educación. Desde las apropiaciones de Pestalozzi, la llamada pedagogía clásica de los hermanos Restrepo Mejía, la construcción de una pedagogía activa con el movimiento educacionista de las décadas de 1920 y 1930, la circulación (apropiación) y producción de conceptos y teorías en las escuelas normales, la Escuela Normal Superior y las facultades de educación, el Movimiento Pedagógico de 1980-90 (el *Campo Intelectual de la Educación* de Mario Díaz o el *Campo conceptual de la pedagogía* de Zuluaga y Echeverri) hasta las elaboraciones recientes sobre la(s) didáctica(s), la enseñanza de las ciencias y los saberes escolares, encontramos una amplia y diversa producción intelectual que hoy no encuentra los medios ni escenarios para una articulación y consolidación como campo de estudios.

Tanto las tradiciones europeas y anglosajonas, como la propia tradición nacional se han visto hoy relegadas ante la proliferación intensiva de discursos calificados de pedagógicos que aparecen en los más diversos espacios institucionales (empresas, escuelas, ONG, hospitales, cárceles, oficinas gubernamentales, movimientos sociales, partidos políticos, clubes deportivos, instituciones de salud o recreativas, etc.). Como una muestra de esta dispersión y proliferación, podríamos identificar, por lo menos, tres grandes tipologías en que se localizan las pedagogías contemporáneas:

1. Pedagogías para todo aquello que es necesario enseñar y aprender: pedagogía de la paz, de la felicidad, del ocio, de la esperanza, pedagogía ciudadana, de la autonomía, de la ecología, de la diferencia, de los medios, del cuerpo, de la sexualidad, del conocimiento, del trabajo, del deporte, de la salud, de la comunicación, de la imagen, de la economía y de todos los saberes y disciplinas.

2. Pedagogías según los sujetos, usuarios o destinatarios: pedagogías feministas, masculinas, de la infancia, de la tercera edad, de los oprimidos, de las negritudes o afro, de los trabajadores, de los adultos, etno-pedagogías, etc.

3. Pedagogías según la cualidad o filiación: pedagogías participativas, nuevas, tradicionales, innovadoras, culturales, interculturales, contemporáneas, posmodernas, no-directivas, críticas, participativas, correctivas, hospitalarias, constructivistas, liberales, poscoloniales, curativas, preventivas, ascéticas, hedonistas, etc.

Como efecto de esa proliferación, los tradicionales sujetos vinculados con ese campo de saber (o con esa disciplina, para el caso de las tradiciones europeas y anglosajonas), se han visto desplazados por nuevos “pedagogos” o “formadores” o “educadores” informales que toman diversas formas: entrenadores (de equipos deportivos o personales, *personal trainers*, *coaches*), pastores, publicistas, guías espirituales, consejeros, terapeutas, periodistas, etc. Una multiplicidad de profesionales asume actividades catalogadas como pedagógicas o educativas o formativas o de enseñanza, mientras los tradicionales encargados de tales actividades pierden cada vez más legitimidad, reconocimiento social y profesionalismo.

El *impasse* de la educación (y de la pedagogía)

El debilitamiento de la pedagogía (de las tradiciones pedagógicas modernas) y la exaltación de lo pedagógico está íntimamente relacionado con lo que podríamos denominar el *impasse* de la educación. Para comprender mejor lo que quiere decir esa expresión, es necesario recordar que el concepto de *educación* es un concepto moderno formado durante el siglo XVII, pero desarrollado a partir de las elaboraciones de Rousseau y Kant, retomadas a su vez a comienzos del siglo XX por los llamados pedagogos activos (Noguera, 2012). Tal concepto se fundamentaba en el reconocimiento de la precariedad de nuestra condición inicial al nacer, en nuestra necesidad más o menos prolongada de otros para nuestra supervivencia, en nuestra capacidad de perfeccionamiento, de ahí que Kant señalara que “El hombre es la única criatura que ha de ser educada” (2003, p. 29).

Para Kant, la educación implicaba la posibilidad de transformación de la animalidad en humanidad, lo que significaba que era ella la principal herramienta para la conformación del “hombre” que nacía inacabado y frágil. La condición de la educación era, entonces, la existencia de un adulto y un infante o joven (igualmente lo planteó Durkheim hacia finales del siglo XIX); se trataba de una actividad jerarquizada en donde uno dirige al otro con el propósito final de que ese otro consiga, como parte de esa dirección, su propia autonomía, es decir, alcance su propio

autogobierno: gobernar, dirigir, conducir para que el otro aprenda a conducirse. Décadas antes de Kant, aunque en una perspectiva diferente, Rousseau señalaba la misma idea de necesidad de perfección del ser humano a través de la educación. Si bien Emilio no debía asistir a la escuela para conseguir una adecuada educación, la guía y el acompañamiento de su *gouverneur* (como lo llamaba Rousseau) y un medio natural (el campo) adecuado por este para el crecimiento, desarrollo y perfeccionamiento, eran las condiciones para su educación. Es ese *governador* o conductor un adulto que responsable, dedicada y amorosamente destina varios años de su vida a la tarea de educar al “recién llegado”; y si bien esa tarea la realiza fuera de la ciudad (de la sociedad de su época), el propósito es devolverlo a ella plenamente formado para que sea ejemplo del nuevo ciudadano.

Tanto Emilio como el discípulo de Kant estaban destinados a ser seres libres y autónomos y ello sólo era posible a través de la obediencia: a las leyes naturales, en el caso del primero; al adulto que representaba la razón, en el otro. Y si bien la educación de Emilio partía de un principio de libertad (libertad de ejercitarse, libertad de actuar por su propio interés), tal era una libertad “bien regulada” en la medida en que el ayo (*gouverneur* y no preceptor) tenía una meta para Emilio y adaptaba el medio para que fuese de aquel de quien recibiese las lecciones. En los inicios del siglo xx, el pedagogo francés G. Compayré proponía en su *Curso de pedagogía* (1920) esta fórmula:

La educación es el conjunto de los actos reflexivos por medio de los cuales se ayuda a la naturaleza en el desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales del hombre, para buscar su perfección, su felicidad y la realización de su destino social. (p. 18).

Esos actos reflexivos por medio de los cuales se ayudaba a la naturaleza al desarrollo de sus facultades sólo podían ser asunto de adultos.

De esta forma queda claro que la idea moderna de educación implicaba la existencia de un adulto que representaba la mayoría de edad, el uso adecuado de la razón (Kant) o el conductor o guía (Rousseau) que dirigía (y no simplemente acompañaba) el crecimiento y desenvolvimiento de las fuerzas naturales de Emilio que era un infante. Adulto e infante: esa era la condición para la educación. Hoy, como lo muestra Postman (1999) y lo sugiere Narodowski (1999), la infancia se acabó y con ella, la propia educación entra en crisis. En su escrito sobre la “crisis de la educación” Arendt (1996) ya anunciaba este fenómeno en el seno de la sociedad norteamericana de mediados de siglo xx como un efecto de “ese complejo de teorías

educativas modernas que nacieron en Europa central y consisten en una notable mezcolanza de sensatez e insensatez que pretendía lograr, bajo el estandarte de una educación progresista, una revolución radical en todo el sistema educativo” (p. 190). Al auge de esas teorías (fundamentadas en el romanticismo rousseauiano) se sumaron la crisis de la idea de autoridad y el auge del concepto de igualdad que llevó a igualar o borrar, en la medida de lo posible, “las diferencias entre jóvenes y viejos, entre personas con talento y sin talento, entre niños y adultos y, particularmente, entre alumnos y profesores” (p. 192).

El entusiasmo contemporáneo en las libertades, la mirada ingenua sobre el interés del sujeto, sobre su autonomía y sus derechos (casi naturales) forman parte del bloqueo de la educación, pero a la vez, como lo mostró Noguera (2013), constituyen los fundamentos de la tentativa actual de una forma de gobierno que podríamos calificar, siguiendo a Foucault (2007), de neoliberal. Esta manera de conducir los individuos requiere para su funcionamiento de la promoción de determinados procesos de subjetivación según los cuales el individuo es poseedor de una capacidad de agencia, de una libertad de acción y elección, de unos determinados intereses y capacidades que debe desarrollar; en últimas, de un “yo” o personalidad particular que a la vez que lo hace singular y único, es el fundamento para su perfeccionamiento y la consecución de su felicidad.

Pero a diferencia de la manera liberal de gobernar (tipo educación en Rousseau e incluso en los llamados pedagogos activos) el agente o la capacidad de agencia del individuo contemporáneo parece haberse desprendido de su relación con el medio y en ese sentido, el concepto de interés como *inter-esse* se ha convertido en una propiedad del individuo, o mejor, del yo agente, algo que forma parte de su esencia e identidad. El papel que en la teoría darwiniana tenía el medio o el ambiente como agente del cambio evolutivo, ahora, en el concepto de aprendizaje permanente y a lo largo y ancho de la vida, se le atribuye al mercado que, independientemente de las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales, actúa como el acicate que mueve al individuo a la acción. El aprendiz permanente es el *homo economicus*, el empresario de sí mismo que gerencia su propio capital para responder a las demandas del medio (mercado). Para la gramática del aprendizaje permanente, el medio es el mercado, y este funciona como una segunda naturaleza en la que los individuos interactúan (o compiten) para ser exitosos y felices.

El problema, en términos de gobernamiento o en términos antropológicos (Sloterdijk, 2012), es la asociación que implica el aprendizaje con el inte-

rés, con la libertad y con los derechos. Aquí vale la pena resaltar el hecho de que el gobierno neoliberal requiere de un mecanismo del dispositivo de soberanía: los derechos individuales, sin ellos no podría funcionar, pues el empresario de sí mismo es un sujeto de derechos, un sujeto que tiene el derecho de elegir (consumir), de desarrollar libremente su personalidad, de preservar su intimidad. Así, el interés pasó de ser ese *inter-esse*, es decir, de estar entre el individuo y el medio a ser un asunto de propiedad e identidad del “yo”: como “yoes”, tenemos intereses, estamos constituidos por intereses los cuales tenemos derecho de satisfacer. Por otro lado, la libertad pasó de ser “bien regulada” a desregulada casi completamente, pasó de ser una meta, un objetivo, a ser la condición, el principio para la “educación”, o mejor, para el aprendizaje del individuo. Y aquí es donde la educación en su sentido clásico y liberal, se hace imposible hoy, aquí es donde la crisis de la educación encuentra su punto crucial.

El diagnóstico anterior puede ser corroborado con los análisis realizados por Sloterdijk (2102) a propósito del análisis sobre las antropotécnicas² contemporáneas. En la perspectiva trazada por este filósofo alemán, lo humano no sólo estaría dado por una configuración biológica – condición fundamental, pero a la vez insuficiente – sino, además, por el efecto de una antiquísima tradición de ejercicios físicos y mentales que, como especie, hemos puesto en práctica en diferentes sociedades a través del tiempo. Tal conjunto de técnicas o ejercicios atiende a un principio de elevación de la vida propia respecto a modos de vida anterior y a la de otros seres humanos: se trata del imperativo metanoético que significa un impulso hacia el mejoramiento a través de la ejercitación. Según el filósofo alemán, durante muchos siglos ese imperativo fue potestad de grupos específicos, como grupos ascéticos y comunidades religiosas, que establecieron formas de vida en torno de esos ejercicios, constituyendo reglas para orientar —y cuando era necesario, reorientar— el modo de practicar la vida de sus integrantes.

Con la modernidad, o mejor, con la emergencia de la escolarización, hubo dos cambios trascendentales en el modo de operar de ese imperativo: en primer lugar, un énfasis en la necesidad de un cambio de vida desde el inicio mismo de esta (es decir, desde la infancia) y ya no sólo durante la edad adulta; en segundo lugar, el imperativo pasó de ser asunto de

unos que voluntariamente lo asumían, a convertirse en una oferta extendida masivamente. La instrucción generalizada —que se consolidará sólo hasta finales del siglo XIX con la constitución de sistemas de instrucción pública nacionales— constituye un acontecimiento central para la modernidad, transformando las sociedades en asociaciones de ejercitación, de *fitness*, a través de una “alianza disonante” entre escuela y Estado con dos facetas claramente definidas: 1) la institución escolar se convirtió en un mecanismo estatal para el gobierno de poblaciones e individuos; 2) la pedagogía escolar produjo – al margen de la pedagogía estatalizada – un conjunto de excedentes y efectos inesperados que han irrumpido en la cultura moderna, y que fueron posibles en tanto la escuela pudo ser un escenario de retirada del mundo. No en vano se advierte que “quien apueste por los pedagogos para obtener ciudadanos tendrá que contar con efectos inesperados” (Sloterdijk, 2012, p. 433).

Para Sloterdijk (2012, p. 549), en la actualidad la posición de la escuela en esa alianza se habría desdibujado, al convertirse en una especie de sistema autorreferencial vacío, cuyo problema

[...] consiste palmariamente en que no sólo ya no es capaz de cumplir con el encargo que recibe del Estado de formar ciudadanos, al devenir demasiado poco clara la definición del fin ante las exigencias del mundo profesional actual, sino que tal problema se articula con una claridad aún mayor en el abandono de su *excedente* humanístico y artístico, para dedicarse a una actividad más o menos desespiritualizada de rutinas didácticas con un fundamento pseudocientífico.

En palabras de Simons y Masschelein (2014) la escuela y su potencial habrían tratado de ser domesticados, es decir, puestos al servicio de fines que no necesariamente les correspondían, en especial desde mediados del siglo XX. Una parte de esa domesticación proviene del exterior de la escuela, como cuando se le encarga la solución de los problemas sociales existentes (politización), cuando asume funciones de cuidado individual que tradicionalmente le corresponden a la familia (familiarización) o cuando se asumen supuestos sobre las diferencias naturales en cuanto a inteligencia y capacidad de los estudiantes, que operan como una suerte de mecanismo de selección natural (naturalización). De otra parte, hay elementos de esa domesticación cuya proveniencia es interior, como la concentración de las prácticas escolares en la eficiencia y la eficacia (tecnologización), la sustitución de la enseñanza por una terapéutica que se ocupa del bienestar y la motivación para aprender (psicologización), y la infantilización continua producida por métodos que

2 “Entiendo, con esta última expresión, los procedimientos de ejercitación, físicos y mentales, con los que los hombres de las culturas más dispares han intentado optimizar su estado inmunológico frente a los vagos riesgos de la vida y las agudas certezas de la muerte” (Sloterdijk, 2012, p. 24).

contrarrestan el aburrimiento – como los programas de entretenimiento – pero no fomentan el estudio y el esfuerzo (popularización).

Retomar la crítica, actualizar la crítica

Volviendo al inicio de este texto, habría que decir que después de las teorías críticas derivadas de las perspectivas marxistas, las elaboraciones de Foucault pueden constituirse en nuevas herramientas para potenciar la crítica de los asuntos educacionales y pedagógicos contemporáneos, particularmente aquellos relacionados con lo que se ha señalado como el *impasse* de la educación que no es otra cosa que una crisis del gobierno de todos y cada uno. Podría decirse que las herramientas del filósofo francés posibilitan hoy una crítica de la crítica, y esto es central en un momento en el cual la crítica al papel del Estado y a los dispositivos disciplinarios, por ejemplo, así como la exaltación de la libertad o de las libertades individuales son valorizadas tanto por el pensamiento de las izquierdas como por los neoliberales. Pensar de otro modo hoy significa hacer una crítica a la individualización, al individuo (¡y no solo al individualismo!); significa hacer una crítica a la idea de libertad, es decir, estudiar su constitución histórica, sus condiciones de posibilidad y su significado en términos gubernamentales. He ahí la potencia del pensamiento de Foucault (y también de Sloterdijk), en particular, la importancia de nociones como las de gobierno y antropotécnicas, herramientas analíticas para una “ontología del presente”.

Para terminar quisiéramos destacar un par de asuntos que pueden resultar potentes en esta línea: 1) Frente al cambio en el lenguaje educativo, si bien puede parecer un asunto superfluo para algunos, en realidad es un tema fundamental. De una parte, en esa proliferación y dispersión de las “pedagogías contemporáneas” suelen emplearse de manera no diferenciada los conceptos propios de la pedagogía, sin reconocer la tradición de pensamiento que en estos se inscribe; así, conceptos como educación, formación, pedagogía, aprendizaje, entre otros, son tratado como sinónimos. De otra parte —y como contracara de lo anterior— la centralidad del concepto de aprendizaje para expresar y definir asuntos educativos y pedagógicos, instrumentaliza cuestiones educativas y formativas a la vez que diluye otras centrales para pensar el problema de lo humano como asunto de construcción o creación. Aunque no todas las perspectivas sobre el aprendizaje conducen a esa reducción (algunas de ellas han permitido comprender aspectos importantes en relación con el sujeto

que es educado), cuando el objetivo que se traza es la satisfacción de necesidades de aprendizaje —incluso si se expresan como derechos— la educación se torna en una especie de transacción económica, donde el maestro es un proveedor de servicios y el aprendiz (antes estudiante) es un usuario (Biesta, 2013). En ese sentido, es preciso volver a esa idea de educación como una forma de humanización —lo que reconectaría con esa larga tradición del imperativo metanoético y la ejercitación—, pero entendida como parte de una construcción histórica, no como a priori universal. Algo semejante puede plantearse en torno a la idea de razón, ya no tanto como característica inherente a la naturaleza humana, sino como efecto de una contingencia histórica que hizo posible y aún permite abrir la pregunta por lo humano.

En segundo lugar, es importante considerar el tipo de ejercicios que se proponen hoy en los escenarios educativos, particularmente en la tan criticada escuela. Debe quedar claro que no se trataría de facilitar las cosas para hacer sentir bien a los estudiantes, sino de generar esfuerzo, tensión, interés por estudiar (lo cual tampoco significa que ir a la escuela sea garantía de tedio). Sobre este punto, muchas de las perspectivas que se autodenominan críticas hoy claman por experiencias y contenidos educativos sensibles a los contextos sociales y las necesidades individuales, más semejantes a la cotidianidad, a la vida social. En esta línea, una demanda que se le hace a las instituciones escolares es la generación de currículos flexibles, que de entrada sean inter o multidisciplinares, que reconozcan la multiplicidad de los saberes y promuevan su intercambio. Frente a esto, es pertinente recordar que el “currículo escolar” constituye, en mayor o menor medida, aquello común que se produce o se pone a circular en la escuela. En esta perspectiva, concordamos con el planteamiento de M. Young (2011), quien, frente “a la retórica hueca de mucho de lo que pasa por pedagogía crítica” (p. 609), destaca el lugar de las disciplinas escolares en el currículo, cuya finalidad es la promoción del desarrollo intelectual de los estudiantes, no su motivación o la solución de problemas sociales. Esto también es importante para los profesores (en formación y en ejercicio), pues el conocimiento de su disciplina de enseñanza sirve de fundamento para el ejercicio de la autoridad, y también para los estudiantes, pues las disciplinas se convierten en generadoras de identidad

El mundo cotidiano no es como la escuela. No se divide en materias o disciplinas. Ese papel generador de identidad de las disciplinas es particularmente importante para alumnos de lugares desfavorecidos y para sus profesores. Muchos de esos alumnos llegaron a la escuela con poca experiencia

de tratar el mundo como más que un conjunto de experiencias, en otras palabras, conceptualmente. Las disciplinas, con sus fronteras para separar aspectos del mundo que fueron probados a lo largo del tiempo, no sólo ofrecen la base para analizar y hacer preguntas sobre el mundo, también ofrecen a los estudiantes una base social para un nuevo conjunto de identidades como aprendices. Con las nuevas identidades referentes a las disciplinas, que los estudiantes adquieren por el currículo, acrecentadas a aquellas con que vinieron a la escuela, ellos tienen más probabilidades de ser capaces de resistir al sentido de alienación de sus vidas cotidianas fuera de la escuela, o al menos lidiar con él, la escuela puede promover tal capacidad (Young, 2011, p. 617)³.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996) La crisis en la educación. En: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. (pp. 185-208). Barcelona: Península.
- Beillerot, J. (1982). *La société pédagogique. Action pédagogique et contrôle social*. París: Presses Universitaires de France.
- Biesta, G. (2013) *Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autentica.
- Compayré, G. (1920). *Curso de pedagogía*. México: Librería de la V. de Ch. Bouret.
- Depaepe, M.; Herman, F.; Surmont, M.; Gorp, A.; Simon, F. (2008). About pedagogization: From the perspective of the History of Education. En *Educational research: The educationalization of social problems* (pp. 13-30). Springer, 2008.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Drucker, P. (2004). *La sociedad poscapitalista*. Bogotá: Norma.
- Durkheim, E. (2003). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza-Unesco.
- Foucault, M. (1995) ¿Qué es la crítica? [Crítica y Aufklärung] *Daimon. Revista de filosofía, No. 11*. Murcia: Universidad de Murcia. 5-25. [Traducción de Javier de la Higuera].
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE.
- Kant, I. (2003) *Pedagogía* (4ª Edición). Madrid: Ediciones Akal.
- Narodowski, M. (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Noguera, C. (2011a). *Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Noguera, C. (2011b). A governamentalidade nos cursos do professor Foucault. En G. Castelo-Branco, A. Veiga-Neto. *Foucault, filosofia & politica* (pp. 71-80). Belo Horizonte: Autêntica.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Noguera, C. (2013). Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales. En *Revista Colombiana de Educación*, 65, 43-60.
- Noguera, C. & Marín, D. (2011). Educar es gobernar. En A. Cortés y D. Marín (comps.) *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas* (pp. 127-138). Bogotá: IDEP.
- Popkewitz, T. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.
- Postman, N. (1999) *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Runge, A. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Silva, T. T. (1993) Deconstruindo o construtivismo pedagógico. Em: *Educação e Realidade* 2(18), 3-10.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2008). It makes us believe that is about our freedom: notes on irony of the learning apparatus. En *Educational research: the educationalization of social problems* (pp. 191-204). Springer.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-Textos.
- Smeyers, P. & Depaepe, M. (2008). *Educational research: The educationalization of social problems*. Springer.
- Young, M. (2011) O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), Set.-Dez. 2011. 609-625. [Traducción al portugués de Laura Beatriz Áreas Coimbra].
- Veiga-Neto, A. (Comp.) (1997) *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes.

3 La traducción al español es una traducción libre bajo nuestra responsabilidad. Aunque la fuente citada está en portugués, también se revisó el original en inglés.

La literatura y su enseñanza... Segundo llamado

Literature and Its Teaching...
a Second Call

Literatura e ensino...
Segunda chamada

Guillermo Bustamante Zamudio*

* Doctor en Educación Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y Magister en Lingüística y español Universidad del Valle. Profesor Titular Universidad Pedagógica Nacional. e-mail: guibuza@gmail.com

Resumen

Como todo asunto social, la educación es objeto de explicaciones; sin embargo no todas tienen el mismo nivel de elaboración, y la vía política suele imponer alguna temporalmente, lo cual no le da legitimidad conceptual. Dada la condición humana, lo regulativo es constitutivo, no algo impuesto a la inerte educación, y eliminable a nombre de sus frecuentes excesos. Así, la enseñanza de la literatura no puede evadir su dimensión regulativa, aunque se crea que su asunto está ligado a una libertad incondicional, mientras su producción y su consumo requieren restricciones. El acceso a la literatura no es libre y espontáneo; crearle condiciones de posibilidad no siempre va en el sentido de lo que los estudiantes quieren "naturalmente". En esto, la asignatura no es diferente de otras y su dimensión instruccional está en relación con la especificidad de la escuela.

Palabras clave

Regulación, instrucción, libertad, efectos, sometimiento consensado

Abstract

Like any social issue, education is subject to explanations. However, not all of them have the same level of development, and the political way usually imposes one temporarily, which deprives it of any conceptual legitimacy. Given the human condition, the regulative is a constituent element of education, not something imposed to education, and deletable on behalf of its frequent excesses. Thus, the teaching of literature cannot evade its regulatory dimension, even though some believe it is an issue of unconditional freedom, while its production and consumption require restrictions. Access to literature is not free and spontaneous. Creating conditions of possibility does not always meet what students want "naturally". In this sense, this subject is not different from others, and its instructional dimension is related to the specificity of the school.

Key words

Regulation, instruction, freedom, effects, consensual submission

Resumo

Como qualquer tema social, a educação é objeto de explicações; no entanto, nem todos têm o mesmo nível de desenvolvimento e a rota política geralmente impõe alguma temporariamente, o que não lhe dá legitimidade conceitual. Dada a condição humana, o regulador é constitutivo, não é algo imposto para a educação e também não é eliminável em nome de seus excessos frequentes. Assim, o ensino da literatura não pode evitar sua dimensão reguladora, ainda que se acredite que sua natureza está ligada a uma liberdade incondicional, enquanto sua produção e consumo requerem restrições. O acesso à literatura não é livre e espontâneo; é preciso criar para ele condições de possibilidade que nem sempre vão na direção do que os alunos querem "naturalmente". Neste ponto, a disciplina escolar não é diferente de outras disciplinas e sua dimensão instrucional está relacionada com a especificidade da escola.

Palavras chave

Regulação, instrução, liberdade, efeitos, submissão consensual

Fecha de recepción: Septiembre 20 de 2015

Fecha de aprobación: Noviembre 26 de 2015

¿Una rejilla posible?

En 2013, ofrecí una Lección Inaugural en la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional con el título “El maestro cuadrifronte”. Ese texto —inédito— prosigue una parte de mi tesis doctoral *Sujeto, sentido y formación* (2013). El planteamiento central de la *lectio* era que el maestro tiene cuatro rostros, correspondientes a cuatro asuntos muy distintos y, hasta cierto punto, excluyentes. Así, formar un licenciado no sería un asunto lineal, en el que se sumen aspectos integrados en las asignaturas; ni la labor del maestro sería aplicar saberes y métodos aprendidos durante la carrera, o aplicar un “saber pedagógico” que crece paulatinamente en la práctica (nueva versión de la antigua “experiencia”, sin el incómodo asunto de los *vicios*). Decía también que, tarde o temprano, esta propiedad múltiple del oficio nos pasa cuenta de cobro: maestros jubilados antes de tiempo por asuntos de salud, primer gremio en frecuencia de consulta de salud mental, sensación de no haber sido compensados en toda la dimensión de su labor...¹

Por supuesto, respondemos de manera desigual a esos cuatro desafíos. A veces, a la luz de estereotipos de moda, pretendemos deshacernos de alguno, creyendo hacerle un favor al proceso educativo; pero en realidad —sin saberlo—, o bien ponemos otra cosa en su lugar, o bien permitimos que algo venga a ocuparlo.

Entonces, un sistema de cuatro elementos, cada uno con una escala de posibilidades entre ‘sí’ y ‘no’, y con la opción de poner o no algo en el lugar despejado, o que algo venga o no a ese lugar... produce ya una inmensa combinatoria. Creo que, con ayuda de esa matriz podría caracterizarse, en alguna medida, la diversidad de los maestros. Hay que trabajarle más. Aquí intentaré usar ese recurso en la comprensión —apenas aproximativa— de algunos aspectos ligados a la enseñanza de la literatura. Es un trabajo en desarrollo.

¿Descripción legítima de la educación?

La educación, como todo asunto social, ha intentado ser descrita por muchos discursos; entre estos, no “le corresponde” uno en particular, como si ella fuera su objeto exclusivo (ese tipo de reclamo, próximo a lo jurídico, no solo renuncia a la comprensión, sino

que también resulta ineficaz de cara a su propia intención). Ahora bien, esto no busca dar entrada a la monserga “interdisciplinar”; más bien busca señalar que la educación es una arena donde pugnan fuerzas (Bourdieu, 2000, p. 64).

Constatamos, entonces, que diversos discursos han querido dar cuenta de lo que allí pasa. En una época, se hacía referencia a algo de esa pluralidad con la equívoca expresión “Ciencias de la educación”, hoy casi en desuso. También constatamos que, históricamente, unos discursos han tenido más fuerza que otros para imponerse; entiéndase bien: imponer su descripción como legítima, lo que hace que muchos de los involucrados en el asunto educativo empiecen a utilizarla como tal (con fe, con resignación o con sospecha, es lo de menos en este nivel de análisis).

Con todo, lograr ese puesto nada dice en relación con la justeza de las explicaciones o con la prioridad que unos discursos deberían tener en relación con otros (como creen, por ejemplo, quienes abogan por el “estatuto epistemológico de la pedagogía”). Esto sólo evidencia que un discurso se ha impuesto, al menos por un tiempo, en un campo donde varios siguen intentándolo. Así, por ejemplo, afirmar que hoy los discursos de la administración y de la psicometría tienen el control simbólico frente a la interpretación de lo que pasa en la escuela, que sus afirmaciones son la base de las decisiones y el foco de las controversias... es solamente describir el estado de la pugna; quiere decir que los otros discursos (incluyendo los que se reputan “más específicos”, o “más justos”, o “más actuales”, o “más pertinentes”, etc.), van perdiendo en una pugna que no solo consiste —insisto— en argumentos, sino que aplica “todas las formas de lucha”, pues lo que está en juego son intereses económico-políticos (y, en ese marco, agendas personales). No quiere decir que se ha traicionado la especificidad de la escuela, pues el sentido de tal especificidad es justamente una parte de lo que motiva el antagonismo: cada uno cree tenerlo en el bolsillo... el problema es que los otros también; tampoco quiere decir forzosamente que ahora la escuela es otra cosa y que, en consecuencia, nos “toque” pensarla con arreglo a esos discursos (como dicen los resignados, sin dejar de atender su negocio).

De esta forma, la imagen resultante es la de una o varias especificidades, describibles de varias formas, apropiables por un sinnúmero de intereses, de maneras también diversas. Múltiples intereses, no implica igual nivel de legitimidad; y múltiples descripciones, no supone el mismo grado de rigor. En la escena no cabe la idea de desarrollo (“progreso”, “mejoramiento”) o de democracia (“igualdad”,

1 Ver datos al respecto, en el caso de Brasil, en el siguiente vínculo: <http://observatoriopedagogicodemedios.blogspot.com.co/search/label/Econom%C3%ADa%20y%20universidad%20en%20Brasil>

“participación”), o de eficacia, de manera que las descripciones de hoy se puedan considerar mejores o más justas que las de ayer, o que los intereses de hoy tengan más legitimidad que los anteriores. Incluso las descripciones van y vuelven. A veces recargadas, a veces descargadas². Es el lugar donde la política verifica sus posibilidades y alcances, no el lugar donde las teorías encuentran su “prueba”, pues solo una pobre epistemología cree que la realidad, a secas, es una fuerza probatoria (Bachelard, 1949).

Ingenua manera de tapar este sol con las manos es declarar a la pedagogía como ciencia. Como si todos los que aspiran a entender la educación fueran a retroceder de inmediato ante esta declaratoria, al ser llamados al orden: “ocúpense de lo suyo que esto ya tiene dueño”. Mal favor al saber ese de andar declarando ciencia —o, peor, “interdisciplina”— a cada feudo que queremos conquistar, a cada pensamiento que queremos proteger, a cada tema que nos resulta interesante, a cada subdivisión que creemos justificada³.

Con este punto se sembraría ya un mojón en relación con la enseñanza de la literatura: *la* manera correcta de entenderla y *el* sentido justo de su enseñanza no serían más que un estado de la pugna. Ahora bien, eso no iguala todas las prácticas pedagógicas a su nombre, pues ellas hacen referencia a un asunto estructural, pero este —justamente por su naturaleza— abre el abanico y es susceptible de múltiple interpretación. Lleva la humanidad unos cuantos milenios discutiendo qué es lo estético, qué lugar tiene eso que modernamente llamamos “arte”... de manera que ingenuo sería pensar que una propuesta formativa en el área de la literatura responde cabalmente esas preguntas. Además, se trata de la literatura *en el marco educativo*, donde tales preguntas experimentan transformaciones y donde se van a agregar otras, específicas de ese ámbito.

¿Tiene lugar lo regulativo?

Para Bernstein (1993), el dispositivo pedagógico consta de dos dimensiones: regulativa e instruccional. Este planteamiento, elemental, ya constituye una

2 El discurso sobre la inteligencia se impuso en la escuela durante un tiempo. Años después, el discurso sobre las competencias también trata de imponerse como algo diferente. Pero, estructuralmente hablando, son casi idénticos... y, en cada caso dicen traer “lo último”, lo que “ahora sí”, va a acabar con todos los problemas.

3 Ciencia sería la biología (vida), y también la zoología (animales), y también la craniatología (vertebrados), y también la mastozoología (mamíferos), y también la primatología (primates) y, por qué no, la orangutanología (orangutanes)...

división de aguas: en el campo educativo, ciertas voces se quejan de la regulación, la denuncian como poder opresivo, represor, castrante, etc. Un ejemplo en la enseñanza de la literatura: el “control de lectura” diluiría el goce estético, así como el análisis de las obras mataría la literatura. También escuchamos explicaciones según las cuales habría un discurso “ajeno” a la educación que nos han metido a la fuerza, responsable, por ejemplo, de ciertas prácticas evaluativas, venidas —dice la cantilena— de no sé qué discurso empresarial (para citar uno de los últimos advenedizos); de donde la regulación sería externa a la educación. Así, cuando uno intenta ver si los estudiantes leyeron la novela asignada, se convierte en un agente del capitalismo salvaje.

Acá decimos algo distinto: lo regulativo es *constitutivo* de la escuela. No es algo “ajeno” que le imponen a la inerme educación. De tal forma, se abriría la posibilidad de entender (¿no es eso lo que buscan los investigadores?) por qué un discurso que viene —digamos así, en gracia de discusión— de la administración de empresas, entra a la educación como a su propia casa, y se queda viviendo ahí. Y, de manera particular, sería posible entender por qué quienes consideran perjudicial el control de lectura o el análisis literario, para seguir con el ejemplo, pretenden realizar prácticas que, si bien difieren de otras, también podrían motejarse de la misma manera. Estar en desacuerdo y tener la crítica lista (plastificada) antes de que haga aparición el presunto enemigo no explica por qué existen esas prácticas. Si solo podemos decir algo sobre la educación con un lenguaje de dramatizado (de “auténticos” y “espurios” o, si se quiere, con una jerga que denuncia el poder en términos de “víctimas” y “victimarios”), pues se trata del legítimo terreno de la política —si es asumido pobremente o no, es otra discusión—, y no del terreno de la investigación que decimos hacer en el campo educativo (referida al saber).

Ahora bien, esto no justifica cualquier práctica regulativa; simplemente sostiene que la regulación es constitutiva. Y hay prácticas regulativas “autoritarias”, o sea, que exceden el monto necesario de regulación, por decirlo así, y no estamos de acuerdo con ellas... pero justamente eso es un reto para la investigación: ¿por qué se produce ese exceso?, ¿cómo está hecha la escuela para que eso pueda darse?; o, en términos de la propuesta del maestro cuadrifronte: *dada* esa manera particular de aparecer la regulación, ¿cómo se articulan los diversos elementos? Y, desde esta perspectiva, es igualmente motivo de investigación el discurso que pretende sustraerse de la función regulativa, pues aunque parezca “políticamente

correcto” no deja de producir efectos comparables a los que produce su opuesto; y con esos efectos —valga aclararlo—, tampoco estamos de acuerdo.

Denunciar el autoritarismo y no el “blandismo” revela una postura que tal vez no está interesada en comprender, pues no se aplica a sí misma lo que aplica a lo demás, siendo que tenemos investigación científica en el campo social cuando esta aplica al investigador mismo, a su campo, a su grupo, a su sociedad (Lévy-Strauss, 1960, p. 35). La denuncia política puede usarse como sustituto fácil de la crítica científica (Bourdieu, 1982, p. 28).

En el marco de una disciplina, los asuntos por investigar no provienen de los propósitos, buenos o malos, sino de la confluencia de *múltiples determinaciones*, como decía Marx (1859). Si solo fuera un asunto de buena voluntad (en cualquier ubicación del espectro político), no se necesitaría investigar, y bastaría con encuestar a los protagonistas sobre lo que se proponen... cosa que efectivamente hace cierto tipo de práctica que, en el ámbito educativo, se denomina “investigación educativa” (curioso bautizo: por el objeto al que aplica, no por el campo del que procede o por la especificidad de su acción).

¿Por qué dimensión regulativa?

Aquellos a quienes nos proponemos instruir no parecen estar dispuestos a “ser instruidos”. El hecho de proponernos instruirlos muestra que *no quieren* instruirse o, en su defecto, que no quieren ser instruidos. Todo el que enseña sabe que lucha contra una *resistencia*. La instrucción que les interesa espontáneamente a los nuevos sería la que conduzca a —o, al menos, que no altere— su satisfacción más inmediata y autista; el futuro de la cultura tendría contados los días si nos mostráramos sumisos frente a tal condición.

En principio, entonces, la escuela es una *imposición*. ¿Quiere decir eso que se trata de algo negativo? Es que algunos, cuando oyen palabras como *imposición*, *autoridad*, *norma* o *regulación* sacan el revólver⁴, tal como decían que el cercano al Reich (el mariscal Göring o el ministro Goebbels) sacaba la pistola al oír la palabra *cultura*. Pero, en ese mismo vecindario, unos años antes, Kant (1803) enseñó⁵

4 No obstante, cuando juegan, se imponen —e imponen a sus contrincantes— unas reglas que no están en discusión; y se molestan cuando esas reglas no se cumplen o alguien intenta transgredirlas.

5 Sus cursos de pedagogía quedaron reseñados en el opúsculo *Pedagogía*, que lleva su autoría —y tiene su autorización—, aunque lo hizo un estudiante, a partir de las notas de clase.

que, a diferencia de los otros animales, la desprogramación del humano recién llegado hace que sus semejantes se apresuren a trazarle un plan. Así, no hay manera de que no haya imposición de la cultura. Esto no implica la validez de cualquier *contenido* del plan (incluso podríamos preguntarnos si alguno lo ha sido), sino solamente que dicho plan es necesario, en el sentido de la lógica modal: no puede no estar. Es necesario transmitir *la* cultura —usando *una* cultura— al recién llegado; pero como no la quiere, no se trata entonces de darle a quien necesita, sino de hacer que el otro *consienta esa imposición* (esta idea —de cuño psicoanalítico— no es contradictoria, solo intenta recoger la complejidad del asunto). Evoquemos nuevamente el juego: las ganas de jugar hacen que consintamos en someternos a sus restricciones. Y, con mayor razón, la literatura: se trata de un contrato en el que aceptamos, por un lapso de tiempo, ser engañados, siempre y cuando el otro lo haga de manera verosímil.

El saber, que puede ser una fiesta para quien ya se regocija en él, no es más que una imposición aburrida para quien no lo conoce. Y, paradójicamente, no podría llegar a regocijarse con él, si el otro no se lo presenta formalmente, supuesta función de la escuela. Así, la dimensión regulativa busca conseguir las condiciones de posibilidad para el saber, pues no están dadas de manera espontánea. Por supuesto, hay “métodos” que hacen más dramática la cuestión, pero el asunto no es simplemente de “falta de pedagogía”, ni de “falta de didáctica”, sino de un obstáculo estructural de entrada.

Y si, para oponernos a la norma, postulamos un desarrollo espontáneo, sin la presencia del otro (con sus odiosas normas, exigencias y tareas), somos todavía más autoritarios que aquello que estamos intentando neutralizar, pues estaríamos dejando el puesto de la tiranía al impulso —para usar el término de Kant— que conduce a una impotencia exclusiva de los humanos: aquella que consiste en *no poder... parar*. Y si alguien no puede parar, si espera la satisfacción ya, si no puede aplazar, ¿cómo hacemos para que lea *Los hermanos Karamasov*? No en vano, para Kant la disciplina consistía en *quitar*, mientras la instrucción consistía en *dar*. Es claro: solo se puede dar si existe ese espacio dejado por el quitar; si no se ha quitado, no hay dónde alojar un saber. ¿Está Sócrates cercano a esta perspectiva, haciéndole un espacio a la posibilidad?, ¿no es una manera interesante de pensar la formación?

Entonces, la dimensión regulativa busca dar lugar a la instruccional, pues las condiciones para esta no están provistas *a priori*, ¡hay que construirlas!

¡Eso es parte de la labor del docente! Educar no es como dar de beber a un sediento (enseñaba Platón y recordaba Zuleta): ¿cuál sería la labor del docente si ya los estudiantes quisieran aprender?

El maestro, entonces, tiene funciones a escala de la regulación, sencillamente porque, para las personas que le han sido encomendadas, el saber no es asunto en relación con el cual construyan horizonte... pero puede llegar a serlo. Las energías se emplean más bien de una manera múltiple, nombrada por los maestros mediante expresiones como “inquietud” o “indisciplina”. No por otra razón la escuela se ve obligada a otorgar *recreos*, ¡reconociendo que en la clase los estudiantes no se recrean!; o a proporcionar “bienestar universitario”, ¡como si en la clase se dispensara malestar! Además, las energías se emplean de mala gana en relación con el saber: pereza de leer, tareas realizadas por obligación, distracción, indiferencia (“les entra por un oído y les sale por el otro”). Nada de esto es “falta de voluntad”, pues el sueño se disipa como por arte de magia cuando una señal indica el fin de la clase, y vemos mucha voluntad en el patio, en los baños, en la cafetería y en los alrededores de la institución educativa. Si algo falta en este panorama, no es voluntad.

Pues bien, esa es la condición dada y, por eso, la dimensión regulativa es indefectible. Cuando las personas tienen el saber como un asunto importante en relación con el cual orientar su existencia, pues no son alumnos, sino *pares*, y ya no operaría con ellos la relación que hace posible llamar la atención, calificar, mandar un memo, intervenir la hoja de vida, suspender o expulsar.

Entonces, parte de la tarea de formar es crear las condiciones (dimensión regulativa) para poner en escena el saber (dimensión instruccional). Así, el maestro es un *funcionario*; esa es su primera cara: está bajo contrato, le pagan para que trabaje; y tiene funciones regulativas muy claras: llama a lista, cuida el orden, reprende, califica; a veces le corresponde el turno de “vigilar” durante el recreo; tiene tareas administrativas: entrega notas a la autoridad competente, reenvía estudiantes a distintas dependencias de la institución; puede ocupar un lugar en la dirección de un departamento o en el consejo académico; ocasionalmente, organiza una actividad especial (a los de literatura nos corresponden el Día del Idioma, los “centros literarios”, los concursos); atiende padres de familia; responde a requerimientos institucionales; quizá esté afiliado al sindicato, lo cual solo es posible por ser una persona contratada por el Estado para ejercer una labor.

Con todo, los asuntos de la dimensión regulativa no siempre están relacionados con consignas explícitas o actos conscientes. Un tono en el hablar, un cambio en las maneras de hacer en clase... pueden indicar a los estudiantes que su comportamiento tal vez no está facilitando las cosas, o que se hace necesario cambiar de actividad; aprobar o desaprobar una tarea es una manera de enjuiciar las prácticas que la hicieron posible, y regula tácitamente las que vienen. Esta forma poco visible de lo regulativo no es menos importante. Acaso podríamos decir que las prácticas regulativas más visibles expresen, a escala institucional, esta sutil manera de tratar de hacer que el otro trabaje. La necesidad de cierta oposición incondicional a la regulación se expresa en el hecho de atacar sus formas más visibles, sin saber que uno mismo practica las menos visibles.

Si bien hay quien gusta de la administración, y maestros con posgrados de “gerencia educativa”, y personas que prefieren ser rector que profesor, los asuntos regulativos no dependen del gusto o de la elección: si no se los lleva a cabo, se falta a una obligación y se puede ser objeto de proceso disciplinario, de sanción. Claro que se puede “hacer como si”, escabullirse sin dejar de responder a esa dimensión de funcionario (son algunas de las capacidades desarrolladas durante la práctica). Puede que nuestro espíritu libertario crea que se contamina si llena un formato o si le llama la atención a un estudiante. Sin embargo, si nadie llenara formatos, si nadie llevara un registro de lo que pasa, si no hubiera un reglamento contra el cual comparar una acción para tomar decisiones, si no hubiera una señal que indica el comienzo o el fin de la labor, si no hubiera sanciones aprobatorias o desaprobatorias... la escuela no sería posible.

El discurso regulativo tiene que ver con la escuela, porque ella también *es* regulativa; es decir que *siempre* lo es: no podría dejar de serlo, así nos portemos de la manera más igualitaria posible. En consecuencia, eliminar la regulación tal vez produzca otro tipo de dispositivo, pero no una “escuela sin regulación”.

¿Una regulación ecuánime?

No toda acción de orden regulativo es justificable: es evidente que hay excesos y defectos al respecto. No obstante, la existencia de prácticas regulativas injustificadas no quiere decir que la regulación *per se* lo sea. Junto con el agua sucia, solemos botar al bebé.

En ciertos momentos y en ciertos casos, vemos que la dimensión regulativa gana independencia y parece como si lo académico le estuviera subordinado; como si la instrucción fuera una realización

de la regulación, como si solo dependiera de un mandato. Son momentos de la pugna ya descrita. Sin embargo, el “avance” del discurso administrativo (la inversión de la relación regulación/instrucción), ¿es achacable únicamente —como escuchamos decir— a cierta incomprensión, a dudosos intereses políticos, a la mala voluntad de algunos, a sesgados discursos subliminales? Eso sería olvidar una variable: en alguna medida, esa inversión también depende de la postura asumida frente a la dimensión instruccional; como cuando se hace dejación del saber (o sea: renuncia a la instrucción), según se verifica hoy. De hecho, hoy se injuria con el adjetivo “academicista”, se denigra de lo “magistral” (habría que cambiarlo por lo “participativo”), se desprecia la tradición (el adjetivo “tradicionalista” es peyorativo, pues lo que habría que hacer es innovar), etc. Así, paso a paso, en las clases de literatura va desapareciendo Homero para que aparezca Coelho; se nombra cada vez menos a Cervantes y para todos se va volviendo más reconocible Walter Riso.

Y, claro: ¿dónde más se iba a instalar la exacerbación del papel de los formatos y de la planeación, sino allí donde quedan espacios sin ocupar? Vemos cambios en la educación colombiana que tienen que ver con un “no sabemos”, incluso con un “no queremos saber”. Por ejemplo, lo relacionado con la autonomía. La ley 115 la “otorgó” a los PEI y estableció lineamientos generales de procesos curriculares (MEN, 1994), según los cuales las instituciones y los profesionales de la educación podían hacer sus planes de estudio... Sin embargo, dijimos no estar capacitados, corrimos a buscar viejos currículos, tomados en marcos de relación supuestamente distintos; terminamos exigiendo lo mismo de siempre. Ante ese paso atrás, la contraparte da un paso adelante, no es de extrañar: indicadores de logro, lineamientos curriculares y, finalmente, estándares (MEN, 2006). Todo lo contrario de lo que se había decretado al comienzo, resultado —entre otros— de esa declaración de no querer saber. Por supuesto, no es un asunto monocausal: medidas como esas tienen varias razones para existir, pero nuestro retroceso no solo es una de ellas, sino también condición para que otras causas —vengan de donde vengan— logren operar.

Con todo, la expresión de lo regulativo como dominante no está solamente en un discurso administrativo oficial que asfixia a la academia, sino también, y de manera menos visible, en el trueque que se puede hacer en clase: cambiar saber por discurso sobre los valores. En lugar de enseñar literatura, ¿no valdría más bien llegar de una vez al propósito de tal enseñanza y promover la igualdad entre los miembros de la comunidad educativa?

¿Escapar a lo regulativo?

Hay profesores de literatura dispuestos a conceder la existencia de la regulación en ciertos ambientes escolares, en otras asignaturas, mas no en la suya: ¿no es acaso el arte el reino de la libertad? De ahí que, en un artículo titulado “La imaginación literaria en la vida pública”, Martha Nussbaum afirme:

La literatura y la imaginación literaria pueden tener un efecto subversivo frente a la idea de racionalidad expresada habitualmente por la ciencia económica utilitarista. Por ello, la literatura debe formar parte de una educación en favor de una idea de racionalidad pública más amplia que la idea de individuo como maximizador de utilidades. (1991, p. 42)

Pero, en primer lugar, ¿por qué tendrían que oponerse la imaginación literaria y la racionalidad? Una literatura sin racionalidad sería incomprendible. La mejor manera de subvertir un discurso económico utilitarista, ¿no sería la producción de un discurso económico racional? Ahora bien, al hablar de “ciencia económica utilitarista”, uno debería oponerse a la racionalidad económica, pues está calificada de “utilitarista”. Pero, en realidad, la introducción del utilitarismo con tanta fuerza tal vez hable más bien de una modalidad discursiva donde hay un uso de la economía al servicio de eso que Nussbaum rechaza (que, entonces, ya no sería “ciencia económica”). La ciencia, en principio, no es utilitarista, aunque efectivamente se intente utilizarla en direcciones muy distintas. ¿No podemos decir que Marx, por hacer ciencia económica, estaba pensando en un individuo como “maximizador de utilidades”? ¿No es todo lo contrario? Estas afirmaciones de Nussbaum ejemplifican muy bien una modalidad discursiva consistente en no argumentar y pedir adhesiones, pues lo que exhibe son consignas. Consignas que no aportan a la comprensión de la literatura y de su enseñanza (tema de la cita). Por eso concluye falazmente: “la literatura debe formar parte de una educación en favor de una idea de racionalidad pública más amplia que la idea de individuo como maximizador de utilidades”. De un lado, por el hecho de introducir el “deber”, se aparta de un intento de comprensión, pues pasa a prescribir. Y la educación, si bien tiene adosados unos cuantos deberes, funciona más bien como matriz de posibilidades, dada la articulación específica que ganan ciertos elementos (tales como los sujetos y los saberes). De otro lado, ¿qué estatuto para una “racionalidad pública”? ¿se trata acaso del sentido común?; por no ser pública, ¿la ciencia económica es inferior?

Continúa Nussbaum (1991, p. 42): “... sólo la imaginación proporcionada por las novelas —y no por los libros de economía política— puede ser la base para gobernar adecuadamente un país de personas libres e iguales o para desarrollar nuestra vida cotidiana como ciudadanos”. La ciencia política no puede proponerse semejante meta, pues ella —como explica Weber [1904]— solo podría señalar la relación de los propósitos políticos con las condiciones de posibilidad descritas científicamente. Pero ahora resulta que la especificidad de la literatura es saber sobre el gobierno de personas libres e iguales. Por supuesto que la literatura algo sabe sobre las personas, pero *saber* no es su asunto constitutivo. Así como hay un uso abusivo de la ciencia económica por parte de quien la convierte en una justificación del sujeto como maximizador de utilidades, así también Nussbaum abusa de la literatura para hacerla hablar de algo que ella no es.

¿De qué libertad hablamos? Hoy esa palabra en la escuela suele esgrimirse en detrimento de la exigencia y de la disciplina (y, sin embargo, “Las obras no son producto de hombres libres” [Quignard, 1996, p. 10]). Pero la libertad también podría ser todo lo contrario: un *efecto* posible de la relación con el saber; es decir, no se daría en ausencia del saber y de la disciplina.

Además, la idea según la cual la libertad se juega en relación con asignaturas como la literatura, pero no con otras como las matemáticas, es un doble error: de un lado, no se entiende el propio campo (¿cómo produce libertad la literatura?) y, de otro, se descalifica ingenuamente a los otros, pues —por el contrario— se puede afirmar que todo conocimiento ejerce un efecto liberador (Bourdieu, 1982, p. 22). Si algo de libertad se materializa en la escuela, no será por el contenido de las asignaturas o de las arengas. Si así fuera, los currículos —liberadores u opresivos— se habrían determinado conforme a ese parámetro. ¿Será así de fácil?: ¿nos quieren dar libertad y, por eso, se imparte la clase de literatura; y, al mismo tiempo, nos la quieren quitar y, por eso, se imparte la clase de matemáticas? Los buenos propósitos de transformación de la escuela (como el de inocular libertad en la asignatura de literatura), tal vez formen parte de la “ambición mágica de transformar el mundo social sin conocer sus mecanismos”, como dice Bourdieu (1982, pp. 36-37), que “se expone a sustituir por otra violencia, a veces más inhumana, la ‘violencia inerte’ de los mecanismos”.

Y cuando pensamos que el secreto no está en el contenido, sino en la metodología, entonces pintamos todo con la palabra ‘lúdica’, en atención a que

—supuestamente— en el juego habría libertad. Y se usa la literatura en ese sentido cuando, en otras asignaturas, se le extraen partes (la historia de Colombia que habría en *Cien años de soledad*, la geografía del mediterráneo que habría en *Odisea*, etc.), o se la pone al cierre para finalizar lúdicamente las actividades: con una composición, un cuento, una representación teatral. Sin embargo, paradójicamente, el juego es —por excelencia— el espacio de la regulación: no se puede jugar sin reglas. Es más: solo se puede hacer trampa (pasión de los chicos) si hay reglas que transgredir.

Entonces, un prurito “libertario” y “anti-antiautoritario” campea en las toldas literarias. No obstante, sería ingenuo pensar que las formas de representarse las cosas, para tener un lugar en ellas, coinciden con su especificidad. *Al arte no le atañe la libertad... y*, de una vez, para atajar las supuestas objeciones que saltan ante una idea como esta, digamos: al arte tampoco le atañe el sometimiento. ¡Está en un registro distinto al de esa oposición! Y como, además, nuestro tema es la enseñanza (de la literatura), digamos: la libertad no es asunto de enseñanza alguna, aunque puede tener que ver con sus efectos. En las *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*, dice Freud (1932, pp. 139-140) que la labor pedagógica tiene marcas de la sociedad en que está inserta, si bien su especificidad trasciende tales condiciones, pues su cometido es hacer que los estudiantes sean lo más creativos posibles. Pero la creatividad, en todos los campos, no resulta sencillamente de la libertad, sino más bien de un *sometimiento consentido*: en aras de la satisfacción ligada al producto (la obra artística, el teorema, el desempeño deportivo), se entrena, se practica, se estudia, se hacen esfuerzos durante años... para poder disfrutar de algo que solo tiene lugar como producto de un trabajo duro, sobre unas bases sólidas.

Una fácil especulación política llevó en una época a hablar del “arte comprometido”: parecía bastar con la declaración partidaria explícita para ser un escritor. Con ese rasero, malas obras y malos autores se encumbraron (y, en muchos casos, el tiempo se encargó de tumbarlos) y buenas obras y buenos escritores se lanzaron al despenadero (y, en algunos casos, el tiempo se encargó de revertir la medida). Por esto, muchos artistas —de todas las posiciones políticas— hablan de su compromiso como el de hacer bien su trabajo; y eso no les impide, en cuanto integrantes de una sociedad, intervenir en política, teniendo en cuenta la diferencia entre ambas cosas, así converjan en la misma persona y en el mismo momento. Pongamos por caso a Cortázar (1969, p. 125): sabía que el establecimiento trata de comprar

a los autores “de ideología socialista”, y que dependía de ellos el impedirlo o permitirlo; con todo, agregaba que era más difícil tomar distancia de la venta que, de los autores, intentan hacer sus propios copartidarios. Termina diciendo: *no te dejes comprar, pibe, pero tampoco vender.*

La política aparece en la buena literatura, por supuesto, aunque tratada *literariamente*. Al escritor Javier Cercas le preguntan por el motivo para hablar de un falso héroe de la Segunda Guerra Mundial. “Quería saber por qué un hombre miente sobre el Holocausto; y, sobre todo: *qué hay de ese hombre en todos nosotros*” (*Semana*, 2015, p. 66. Énfasis propio), responde. Esta respuesta explica, a su manera, cómo la literatura trasciende la anécdota, a condición de servirse de ella. Un panfleto no es una obra literaria, así se vista de seda. Y una obra literaria tiene efectos políticos, claro está, mas no por las consignas que enarbole, sino por hurgar —con el arte de la palabra— la herida donde la condición humana es política.

Vemos cómo una posición frente a la dimensión regulativa puede extenderse fatalmente a la dimensión instruccional. En general, se trata de quienes sienten que su labor como educadores es adoctrinar, catequizar (en cualquier color del espectro político-ideológico). En el caso de la enseñanza de la literatura, se trata de trasladar la comprensión del poder al asunto de la especificidad de la literatura. Aunque de banderas distintas, son iguales, en un nivel de análisis, el *Index librorum prohibitorum et expurgatorum* de la iglesia... y la censura a determinados autores en países con ideología o religión de Estado.

Nada nos impide entender la relativa autonomía entre ambas cosas y trabajar cada una en su especificidad, en su oportunidad, en su contexto; mostrar sus conexiones, sus puntos de encuentro y de desencuentro... y esperar —creadas las condiciones de posibilidad— a que, así como nos ocurrió a nosotros, el otro encuentre en esos dos asuntos un punto de diálogo, de pregunta, quizá una decisión. No obstante, a veces los anti-autoritarios somos autoritarios —¿sin darnos cuenta?— y le imponemos a la literatura, en el marco de su enseñanza, las palabras que quisiéramos escuchar de ella; y les hacemos repetir a los estudiantes los discursos que a nosotros nos gustan... y llamamos a eso, de un lado, “pedagogías críticas” y, del otro, “aprendizaje significativo”. En algún caso, ¿se trata de “Buena voluntad mal ilustrada”, como dice Bourdieu (1982, p. 36)?

Más allá de sus anécdotas, la literatura no es servil a poder alguno; ni siquiera al que nosotros querríamos ver operando (por justo que sea); ni

tampoco a esa ingenuidad de una desaparición del poder ante una mágica igualdad, conquistada por la bondad intrínseca del propósito, sin relación con las condiciones de posibilidad correspondientes.

Lo instruccional, ¿marca lo regulativo?

Una *autoridad auténtica* —expresión de Lacadée, en consonancia con Freud (1914)— se produce como efecto del trabajo. Es decir, los estudiantes *terminan reconociendo* la autoridad del profesor, no es algo ubicado al inicio; hay concesiones previas, claro está, pero solo obtendrán su validación o invalidación de manera retroactiva. Si es así, cuando alguien impone una *autoridad autoritaria* —otra vez Lacadée— es por no poder producir el efecto de una autoridad auténtica (y no estamos diciendo que solo le competa a él, pues la época está involucrada). En la escuela, la regulación estaría estrechamente ligada a la instrucción: *solo se puede intentar regular de manera auténtica, en la medida de la labor llevada a cabo en el ámbito instruccional.*

Entonces, cuando hay una falla del lado del saber, una imposibilidad de producir un reconocimiento del otro, se intenta hacer una compensación de dos maneras: (a) Imponer un autoritarismo que, así producido, no se puede eliminar por medio de una prescripción bien intencionada, o (b) renunciar a la regulación, aunque, como hemos dicho, dejar libre ese lugar implica que otra práctica vendrá a ocuparlo.

Para muchos estudiantes, el profesor “bonachón” no enseña pero puede resultar conveniente en el momento (para temas de evaluación, por ejemplo), aunque resulta contraproducente a largo plazo (en relación con la formación). Así, cuando no podemos hacer leer literatura a los estudiantes, entonces quedan dos alternativas, en apariencia:

- Imponerse por la vía autoritaria: amenaza, calificación, apelación a autoridades de mayor nivel. Pero, en tal caso, o bien leen literatura para cumplir (y el efecto formativo no tenderá a producirse), o bien responden en ese mismo nivel, incrementando la indisciplina o, incluso —como se estila hoy— agrediendo al profesor.
- Ubicar la autoridad del lado de los estudiantes; ejemplo: ¿qué quieren leer?, enunciado de buen recibo hoy, cuya enunciación es “no tengo nada que enseñar”. Así, se cree obrar de manera “consecuente”, al tener en cuenta el nivel de desarrollo, el contexto y el gusto del estudiante. Y, por esa vía —que no es la única—, viene la “literatura de autoayuda”,

para cuyo acceso no se necesita la educación formal. Esta busca transformar el contexto del estudiante, no ajustarse a él. En principio, el mundo literario no pertenece al contexto del estudiante y, por eso, la escuela lo refiere; ella pretende que el estudiante haga contacto con el canon literario *a partir de ciertos criterios*, lo que difícilmente encontrará por otra vía⁶.

Entonces, en realidad no existen estas alternativas: la única ligada a la autoridad auténtica depende del reconocimiento hecho por el estudiante, a partir del trabajo del maestro, en dirección al saber.

¿Profesar lo instruccional?

Que la escuela es instruccional salta a la vista cuando se contempla un plan de estudios. El nivel básico se propone enseñar a leer y a escribir, a hacer las operaciones matemáticas, a entender la naturaleza y la sociedad... con el sesgo de una cultura, de una época, claro está, pero no hay manera de evitarlo. Los nombres de las asignaturas hablan de la pretensión instruccional, en relación con saberes acuñados muchas veces hace milenios (como filosofía o álgebra). Además, se presupone que esos saberes no están en la cotidianidad del aprendiz, por lo cual requieren un procedimiento formal (de lo contrario, la escuela sobraría), pues no se accede a ellos por el simple contacto mediático, por el comentario de barriada, o por la opinión familiar.

¿Cómo es en el caso de la literatura? El asunto no deja de ser polémico, pues la literatura no es específicamente un saber a la par de la geometría, la geografía o la geología. La literatura es *objeto* de saber: historia de la literatura, análisis de los movimientos literarios, descripción de estructuras narrativas. De esos temas, el estudiante no tiene por qué saber; en cambio, se supone que el maestro sí, pues eso dice en el título que presenta para obtener el puesto. Son asuntos con el mismo orden de legitimidad que la física o la sociología... en cuanto saber, no en cuanto literatura. La sujeción de la escuela al saber justificaría tratar ahí a la literatura como *objeto de conocimiento*. Entiéndase: no estamos hablando de un conocimiento inmutable⁷, sino de una posición frente a cierta prác-

6 Muchas obras están en internet, no así los criterios que se desprenden de una relación con otro (como la que hay entre maestro y estudiante).

7 Con todo, las disciplinas científicas cambian a un ritmo propio, interno, el cual no coincide con las fechas de vencimiento que la actualidad estampa en todo, como condición de su principio según el cual todo está en venta y cuanto más obsoletos sean los bienes de consumo, mejor (de ahí la obsolescencia programada).

tica discursiva. Entonces, es tan desatinado criticar la enseñanza de la literatura que pone en juego un saber (con el argumento de que se mata la literatura en el camino), como criticar la enseñanza de la física diciendo que mata los sueños de volar (*cfr.* Bourdieu [1982, p. 21]). Ahora bien, el profesor, ¿tiene con ese saber una relación sólida? Cuando no es así, viene el desencanto y entonces creemos falazmente que el problema fue crear un contexto de relación con el estudiante basado en el saber... otra vez el bebé al desagüe, por cuenta del agua sucia.

El saber es una conquista cultural y la escuela pretende, entre otras cosas, estar a su altura, sea la gramática, la mecánica clásica o la tabla periódica. Por supuesto que estamos en sociedades determinadas y, en consecuencia, se cuelan —con iguales pretensiones— la preceptiva literaria, la religión, la cátedra de paz. Ahora bien, no es momento de juzgar el estatuto del saber en cada caso, sino de verificar que la época —y, muchas veces, la institución— hace un juicio sobre aquello que es digno de estar en la escuela, *en cuanto saber*. Asuntos como los movimientos de asignaturas y los cambios de nombre, hablan de la existencia de una pugna permanente sobre los criterios para juzgar tal dignidad... es decir, no niegan que se trate de una decisión en torno al saber. Por eso, al incorporar en ese bando asuntos que son *efecto* del trabajo, como lo de los valores, por ejemplo (Antelo, 2005), y al pretender tener un control *previo* de eso, se termina dándoles el estatuto de saberes (asignaturas de ética, religión, o posconflicto), pues, ¿de qué va a hablar un profesor en esos espacios?

En su lección inaugural en el Collège de France, Barthes (1978) habla de la especificidad de la literatura: ella no es un saber, aunque está relacionada con él; igualmente, tiene que ver con cierta “representación” de la realidad, pese a que tampoco es esa su especificidad... usando esos dos terrenos, a su manera, la literatura ejerce su *semiosis*, su acción sobre el lenguaje mismo, que sería su asunto propio. Entonces, no es del orden del saber y, en cuanto literatura, no sería asunto de la escuela; por eso, la volvemos objeto de conocimiento y, entonces, esa dignidad de la cultura entra a la escuela por la *vía del saber*. En este punto se sitúa una continua discusión de los maestros del área sobre qué enseñar en la asignatura de literatura: ¿a hacer literatura?, ¿la historia de la literatura?, ¿teoría literaria?, ¿análisis literario?⁸

La polémica, no obstante, oblitera algo esencial: el lugar del saber en la escuela no es todavía la explicación del proceso formativo.

8 Es lo explorado en el primer llamado (Bustamante, 2015).

Entonces, el maestro *profesa* un saber. *Profesor* sería su segunda cara. Y si no lo quiere hacer (o, más triste aún: si no lo hace porque carece de relación con el saber), si se declara más bien un “facilitador” (como escuchamos hoy en día), un panelista del “diálogo de saberes” (porque hasta la idea de “moderador” resulta molesta, aunque se ejerza)... entonces pone algo a cambio. Cuando pone, hemos dicho, aparece —por ejemplo— la “literatura de autoayuda”, que elimina prácticamente el sentido de la escuela en el punto en que presenta el canon literario a los nuevos. Sin saberlo, esta dejación del saber es el fin del dispositivo escolar (y tal vez la aparición de otro), pues lo que se enarbola a cambio del antiguo saber —hoy cuestionado por su obsolescencia, tanto como por la de su portador—, son los efectos del trabajo en relación con el saber (los “valores”, por ejemplo); pero se entiende que, caído el saber, aquellos efectos no se producirán, y entonces nos quedamos solo con la cantaleta o los buenos —e inútiles— consejos. Y vemos efectivamente que nunca antes se habló tanto de valores como hoy, y sin embargo nunca antes había habido un panorama tan preocupante en ese sentido.

¿Qué es enseñar?

Además de su relación con un saber, que le granjea un lugar en la escuela, el maestro es alguien que tiene a cargo unos aprendices. Está encargado de profesar un saber, y también está *encargado de unas personas* (que, en principio —hemos dicho— no quieren saber). Hemos de pensar que tiene dos pasiones: una por el saber y otra por *enseñarlo a quien no lo sabe* (impares). De haber tenido solo la primera pasión, habría elegido ser un investigador en su campo y hablar ante pares; es el caso del Collège de France, que hemos citado: es una institución donde los catedráticos piensan en voz alta sus investigaciones. Su asunto es producir saber, no enseñarlo. Los asistentes a las conferencias que imparten no son alumnos, no están a cargo de los investigadores. Por eso, la institución no certifica la asistencia, no evalúa, no califica, no expide títulos. Tenemos profesores, pero no enseñantes (que sería la tercera *cara* del maestro). Los asistentes posiblemente sean algo muy cercano a los pares: personas que entienden de la disciplina en juego y que arriesgan comprender las novedades que, en su marco o contra él, propone el catedrático. Difícilmente se explica de otra manera su asistencia, pues no hay un mecanismo organizado para explicarle al que “no entiende”, o para “motivar” al desinteresado. A gusto del investigador, se admiten raras veces inter-

venciones del público; y, cuando se da el caso, estas no son en el terreno de buscar comprensión, sino de debatir en el marco del rigor del campo.

Esa otra cara del maestro que conduce, hace aparecer otras cosas en la escuela. Lo que llaman “motivación”, por ejemplo. Esta supone que el otro no quiere y que la institución ha puesto al maestro —que sabe— para que trate de que el otro quiera, pues, como hemos dicho, de entrada no quiere.

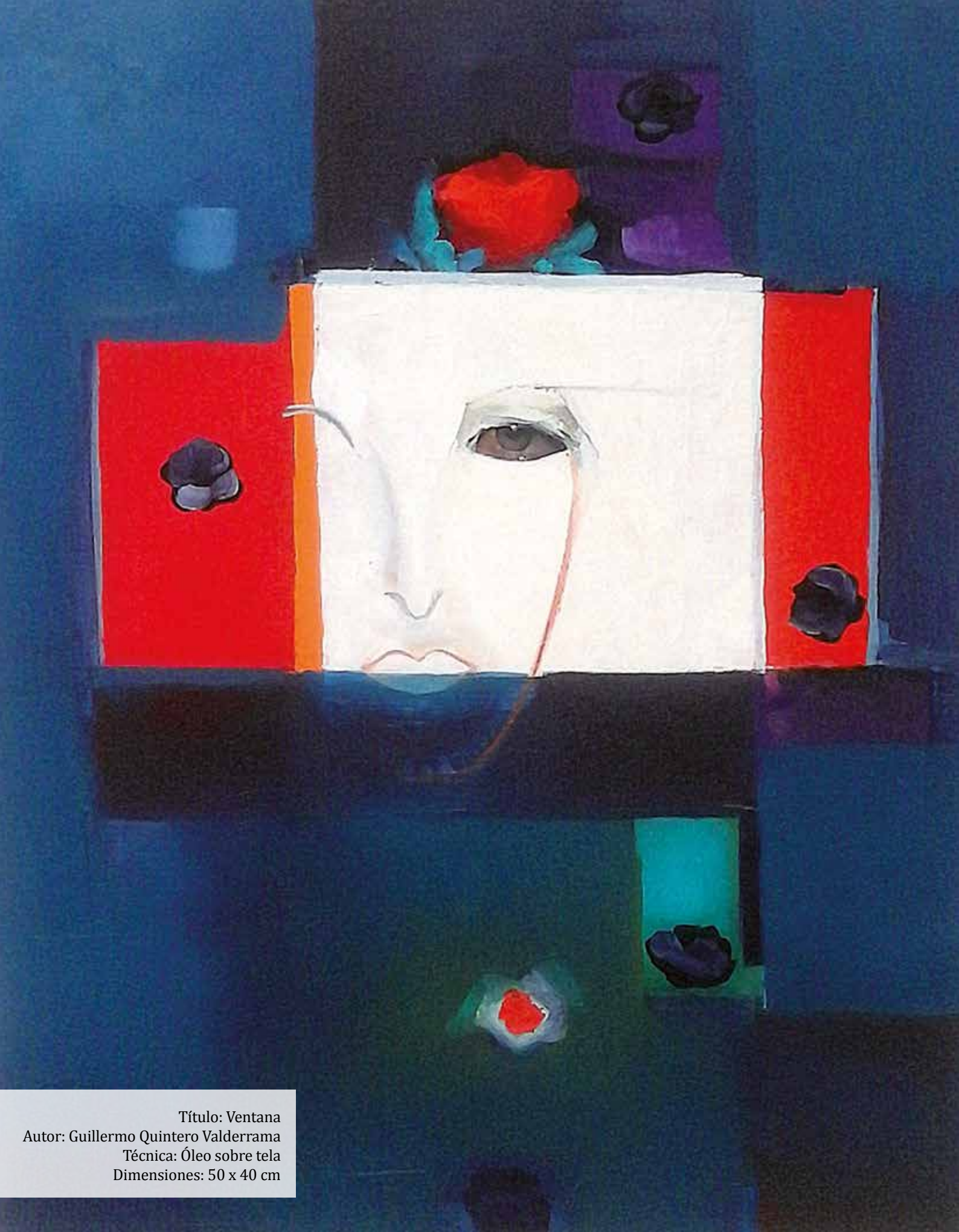
Ahora bien, la tercera cara del maestro —enseñante— está atada a la segunda —profesor, que profesa—. De tal manera, si no se tiene algo para profesar delante del otro, ¿qué se le va a enseñar?, ¿hacia dónde se lo va a conducir? No es que falten lugares, sino que, en ausencia del saber como asunto mismo de la escuela, esos lugares van siendo cada vez más los contenidos de unas idealizaciones irrealizables, el acercamiento entre humanos por sí mismo (lo cual lo expone a las vicisitudes del lazo humano, que no son las más deseables), los estereotipos de la política social que no forma a los estudiantes... y los efectos formativos se producen, no dan espera; pero, entonces, ¿qué efectos formativos produce un espacio que destaca cada vez más la asistencia social, que se ufana de aislar por un rato a los jóvenes de los problemas de la sociedad, que repite para las paredes la monserga de la política educativa, que no ofrece alternativas a lo que los mismos jóvenes van construyendo en su lógica de separación del adulto?

Parece una buena pregunta de investigación, ¿cierto?

Referencias bibliográficas

- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Bachelard, G. (1978 [1949]). *El racionalismo aplicado*. Buenos Aires: Paidós.
- Barthes, R. (1978). *Leçon*. Paris: Du Seuil.
- Bernstein, B. (1999 [1993]). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata-Paideia.
- Bourdieu, P. (2002 [1982]). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003 [2000]). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Bustamante, G. (2013). *Sujeto, sentido y formación*. Bogotá: San Pablo-Universidad Pedagógica Nacional.

- Bustamante, G. (2015). Algunas vicisitudes de la enseñanza de la literatura. En *Enseñanza de la literatura: perspectivas contemporáneas*. Serie Eventos, 3. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cortázar, J. (2010 [1969]). No te dejes. En *Último round* [piso de abajo]. México/Barcelona: RM.
- Freud, S. (1990 [1910]). Contribuciones para un debate sobre el suicidio. En *Obras completas*. Vol. xi. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1990 [1914]). Sobre la psicología del colegial. En *Obras completas*. Vol. xiii. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1990 [1932]). Conferencia 34. En *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*. En *Obras completas. XXII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kant, I. (2003 [1803]). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Lévi-Strauss, C. (1983 [1960]). El campo de la antropología. En *Antropología estructural*. México: Siglo XXI Editores.
- Lacadée, P. (2015). Conferencia en la Universidad Nacional de Colombia, durante la III Semana del Autismo en Bogotá. 5 de agosto de 2015. Disponible en <http://infanciajuventud.co/iii-semana-del-autismo-en-bogota-2/>
- Marx, C. (2005 [1859]). *Contribución a la crítica de la economía política*. México: Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias del lenguaje. En *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Autor.
- Nussbaum, M. (1995 [1991]). La imaginación literaria en la vida pública. En *Isegoría 11*. Disponible en <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/254/254>
- Platón. [2011] Teeteto o de la ciencia. En *Diálogos II*. Madrid: Gredos.
- “‘Quien no corre riesgos, que no escriba’: Javier Cercas”. (2015, 18 de enero). *Semana, 1707, 66*.
- Quignard, P. (2012 [1996]). *El odio a la música*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- Weber, Max (2009 [1904]). *La “objetividad” del conocimiento en la ciencia social y en la política social*. Madrid: Alianza.



Título: Ventana

Autor: Guillermo Quintero Valderrama

Técnica: Óleo sobre tela

Dimensiones: 50 x 40 cm

Why We Are in Need of Pedagogical Sciences (as Design Sciences) A Few Brief Notes

Por qué necesitamos de ciencias pedagógicas (como ciencias del diseño) Unas breves notas

Por que precisamos de ciências pedagógicas (como ciências do design) breves notas

Jan Masschelein*

* Estudios en Ciencias de la Educación y Filosofía, Universidad de Leuven y Johan Wolfgang Goethe Universität de Frankfurt am Main. Director Laboratorio de Educación y Sociedad y Grupo de investigación Educación, Cultura y Sociedad, Universidad de Leuven (Bélgica). Miembro del Alexander Von Humboldt-Stiftung. e-mail: jan.masschelein@ppw.kuleuven.be

Abstract

The text proposes an approach to the concepts of education, learning and teaching from the design of the school. The analysis is located in the area of "pedagogical sciences", and from the "concept of pedagogy" it provides an approach that goes beyond criticism to learning, developing forms of active resistance and imaginative commitment. There are three central elements in this exercise: first, to understand pedagogy from the figure of the pedagogue; second, to understand the school as a particular type of time and in a particular way to meet the existential, anthropological and social challenge; and third, to understand the pedagogical sciences as (experimental) design sciences of the school.

Key words

Pedagogue, pedagogy, design, school, pedagogical sciences, experimental design science

Resumen

El texto propone una aproximación a los conceptos educación, aprendizaje y enseñanza desde el diseño de la escuela. El análisis se sitúa en campo de las Ciencias pedagógicas y a partir del concepto de 'enseñanza' propone una mirada que va más allá de la crítica al aprendizaje, formulando formas de resistencia activa y compromiso imaginativo. Tres elementos son centrales en este ejercicio: primero, entender la pedagogía desde la figura del pedagogo; segundo, entender la escuela como un tipo particular de tiempo y como una manera particular para hacer frente al desafío existencial, antropológico y social; y tercero, entender las ciencias pedagógicas como ciencia de diseño (experimental) de la escuela.

Palabras clave

Educación, aprendizaje, escuela, ciencias pedagógicas, pedagogía, ciencia de diseño experimental

Resumo

O texto propõe uma abordagem dos conceitos educação, ensino e aprendizagem desde o design da escola. A análise situa-se no campo das Ciências pedagógicas e a partir do conceito de 'ensino' propõe um olhar para além da crítica à aprendizagem formulando formas de resistência ativa e de compromisso imaginativo. Três elementos são fundamentais nesse exercício: em primeiro lugar, compreender a pedagogia desde a figura do pedagogo; em segundo lugar, entender a escola como um tipo específico de tempo e como uma forma particular de enfrentar o desafio existencial, antropológico e social; e em terceiro lugar, entender as ciências pedagógicas como a ciência do design (experimental) da escola.

Palavras chave

Educação, aprendizagem, escola, ciências pedagógicas, pedagogia, ciência do design experimental.

Fecha de recepción: Octubre 6 de 2015

Fecha de aprobación: Noviembre 16 de 2015

It is clear that today both at the level of educational discourses and of actual educational policies it is all about 'learning': 'learning is the nexus' so we can read and since we develop into a 'learning-intensive society' we have to look for ways to maximize the learning gains and investigate how we can do that efficiently and effectively (Miller, 2008, p. ii; see also Miller, 2007). It is no surprise, for example, that the OECD is increasingly providing 'frameworks' to influence 'learning' which address 'educational effectiveness' (analysing 'whether specific resource inputs have positive effects on outputs'), 'educational efficiency' (that is, achieving 'better outputs for a given set of resources' or 'comparable outputs using fewer resources') and 'educational sufficiency' (considering 'necessary conditions for providing the affordances most likely to impact on student learning'.) This can be summarized as follows: 'The idea behind these concepts is that resource inputs [...] are used in educational activities so that they produce desired outputs for the individual, school and community' (Blackmore et al., 2013, p. 4). This idea goes together with the rise of the so-called 'learning sciences.' According to Wikipedia this is

[...] an interdisciplinary field that works to further scientific understanding of learning as well as to engage in the design and implementation of learning innovations, and the improvement of instructional methodologies. Research in the learning science traditionally focuses on cognitive-psychological, social-psychological, and cultural-psychological foundations of human learning, as well as on the design of learning environments. (https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_sciences)

This description finds confirmation when the International Society of the Learning Sciences states that it is "dedicated to the interdisciplinary empirical investigation of learning as it exists in real-world settings and to how learning may be facilitated both with and without technology" (<https://www.isls.org/>).

Meanwhile, there are many voices that critically address this focus on learning. They not only question the implied capitalization, instrumentalization or functionalization of learning, but also the need and importance of the very notion of learning itself for the theory and practice of education (Biesta, 2006; Blacker, 2013; Simons & Masschelein, 2008a, 2008b). In this context, we can find the incitement to re-emphasize the importance of the notion of teaching and of education itself, but also calls to reevaluate the notion of 'study' (Lewis, 2013). While I am very sympathetic to these critical voices, in this short essay I want to address this issue proposing to approach

education, learning, study and teaching from a strictly *pedagogical* point of view, which—as I will try to show—means from the viewpoint of designing school. I want to insist on the name of 'pedagogical sciences since I believe that this is a way not just to define a 'domain' or appropriate a discipline, but to resist the present and its learning regime (instead of only criticizing or lamenting it). A way to activate the possible and to call for imaginative engagement instead of submission to the given definition of a state of affairs, even if it is in order to denounce it. It might be seen, in a bit of ambiguous way, as part of what Deleuze and Guattari called a "pedagogy of the concept", since I want to emphasize the concept of 'pedagogy' itself, trying to create another 'taste' of it, to create a (different) habit (Stengers, 2005, p. 162; see also Peters, 2004).

I will do this in three brief steps. First, it is suggested that the notion 'pedagogical' should be understood starting from the figure of the 'pedagogue' and the name of 'pedagogy' and not from 'paideia'. It will then become clear that the pedagogical has essentially to do with 'school' (rather than with teaching), and how it does so. Second, it will be indicated how we should understand 'school' not as an institution but as a particular kind of time-space-matter arrangement and as a particular way to deal with an existential, anthropological and societal challenge. Finally, it is suggested that today this very particular way of dealing with those challenges is in need of defense. Defense does not imply that we have to modernize or revolutionize, but to re-invent, that is to *re-design* the school. Pedagogical sciences are, therefore, to be conceived as (experimental) design sciences.

Pedagogy and the pedagogue

In intellectual contexts such as the German,¹ Polish, Italian or Spanish (including Latin-America), we do find terms like *Pädagogik* or *pedagogía* and indeed sometimes *ciencias pedagógicas*, which refer more generally to the reflections about education in its broadest sense (e.g. including also child-rearing, upbringing). In the anglo-saxon world the name 'pedagogical sciences' is rather rarely used in the field of education and this is true for the academic context (research programs, journals, books, societies, conferences) and the context of education and training programs (e.g. the term does not appear on the websites of major universities presenting their graduate or post-graduate studies). We rather find 'educational

1 Even in the German context, it is rare to find *Pädagogische Wissenschaften*, but we do find *Erziehungswissenschaften* and *Pädagogik*.

sciences' or 'instructional sciences' besides 'curriculum studies' and increasingly 'learning sciences.' But we do find of course the notion of 'pedagogy'. In this case, we can really assent to the observation of the popular site Wisegeek, where it reads that

[...] [p]edagogical science is the study of methods of teaching and gaining a systematic understanding of how the human mind acquires new information. This includes elements of the teacher, the student, and the overall learning environment that all have an impact on the learning process. So as not to be confused with the study of teaching science subjects itself, pedagogical science is often referred to as just pedagogy or instructional theory. The focus of pedagogical science is on the teaching of children in formal educational settings, but it can also be applied to adults as well as informal methods of learning for all ages. (<http://www.wisegeek.com/what-is-pedagogical-science.htm>)

And concerning the notion of 'pedagogy', the Oxford Dictionary of English confirms that pedagogy means: "the method or practice of teaching, especially as an academic subject or theoretical concept". It does most importantly refer to the activities of (school) teachers.

I cannot do justice here to all the differences and nuances in the designation of the field of thought and sciences (in its broadest sense) dealing with education. However, I do not think that it is mistaken to state that in the use of the notion of 'pedagogy' ('pedagogical', 'pedagogics', 'Pädagogik', 'paidagogia', 'pedagogica') there are roughly speaking two fields of reference. The most important one seems to be teaching (and instruction), the second one, more related to the German and Spanish contexts, being a reference to the notion of *Bildung* or 'cultivation' (going back to the Greek *paideia*). It makes, of course, little sense to oppose or criticize these uses of the notion 'pedagogy' (etc.). Speech-in-use is not easy to police, but I think that, today, it is important to try to create another taste of this notion, which might happen "only with layer after layer of usage."² Therefore,

2 Borrowing a term from Ian Hacking we have also referred to this activity as a 'creative ontology of the educational present' (Simons & Masschelein, 2007). Hacking adds: "With new names, new objects come into being. Not quickly. Only with usage, only with layer after layer of usage." (Cf. Hacking 2002, p. 8.) It aims at the invention of new words and concepts, a new language of education that articulates what is at stake today. As such, it is a 'creative act' of forming, inventing and fabricating new concepts as well as introducing new techniques and practices to govern ourselves in the field of education (cf. Deleuze & Guattari, 1994). Within a broader perspective, these creative acts can be connected to an 'ethics of de-governmentalization' and can contribute, more precisely,

I want to trace back the terms *pedagogical* and *pedagogy* to the emergence of the Greek *paidagogos* (and *paidagogia*³) which I think allows activating another imaginative dealing with the field of education.

One of the oldest images we have from the *paidagogos* clearly shows that this figure was not at all to be identified straightforwardly with the teacher (see figure 1). On this image, we can see how teachers are engaged with pupils while the pedagogue—typically shown with a staff—is sitting in front of one of the pupils.



Figure 1 School scene. 480 BCE. Antikensammlung, Staatliche Museen, Berlin, Germany. *Source:* Art Resource.

This distinction between teacher and pedagogue has been repeatedly observed and emphasized (e.g. Castle, 1961; Roberts & Steiner, 2010; to name just a few). However, it seems to always fall immediately back into oblivion—which is reflected in the identification of pedagogy with (the art of) teaching. Let me try once more to revive the distinction but by proposing to emphasize two particular elements regarding this distinction: the relation to the public (to certain extent in line with Roberts & Steiner 2010, and with Serres 1999) and, especially, to the school (in line with Masschelein & Simons, 2014). To put it quite bluntly and not nuanced: teachers (can) exist without the public and the school; pedagogues are crucially related to them. The term *paidagogos* (παιδαγωγός) comes from πᾶς (*país*, genitive παιδός, *paidos*) which means "child" and ἄγω (*ágō*) which means "lead" or "to get going" or "set into motion". So, literally, "to lead and accompany the child". This is in

to a 'governmentality of ethical distance' (cf. Gros, 2004, pp. 520-523).

3 *Paidagogia* (*paidagogeia*) was the name for the space where the pedagogues sometimes remained during the time of teaching—so, it was not the room (space) of teachers (*didaskaleia*). (See Harten 1999, p. 20.)

the first place to be understood in terms of displacement, i.e. to accompany on the way and one of the most important 'ways' was the one leaving the house (*oikos*) to the sites of exercise and study (the school, the palastrum) (Harten 1999, pp. 8-27). The space-time in which the pedagogue moves and is to be found is therefore mainly the space-time in-between house and school, on the thresholds of the school, and in the coulisses and the back of classrooms. The pedagogue is leading out, which is at once softening—so to say—the exposure of the child (while becoming exposed himself), but also supporting and sustaining the child (at once anxious and curious) to enter the school. The pedagogue stays at school to watch over the fact that it remains a school (and that teacher's 'love' for the child remains the right love so, and the child remains a pupil⁴). According to Roberts and Steiner "... the paidagogos derived his liminality from his position as both enabler and disabler of democratic authority and as the servant-leader who occupied the pedagogical space between the private world of the household and the institutional world of schooling" (2010). In my understanding, he or she is precisely also preventing 'school' from becoming (just) an institution, and is therefore protecting both the school—so that it remains being a school, i.e. a pedagogic form and no political (state) device—and the child—so that he or she remains a 'pupil', and becomes no 'learner' of something predefined, or a 'disciple' of a doctrine or teaching.

From here, we could suggest that the pedagogue is concerned not in the first place with 'learning' as such, but with school-learning or learning in the milieu of the school, and that this concern always includes the leaving of the *oikos* and, thus, is related to the public. The pedagogue is therefore crucially related to a voyage outside. And this voyage is leaving the place of birth (in Latin, *nasci* means 'to be born' and it is related to the notion of 'nature'),

[...] the womb of [the] mother, the shadow cast by [the] father's house and the landscape of [once] childhood. [...] The voyage of children, that is the naked meaning of the Greek word *pedagogy*. [...] [being] seduced to become engaged in it. To seduce: to lead elsewhere. To split off from the so-called

natural direction. [...] *To split off* necessarily means to begin on a road that cuts across and leads to a unknown place [...]. (Serres 1997, p. 8)

It is a second birth. And Michel Serres continues

[...] [during] this voyage with the other toward alterity [...] lots of things change. You must love the language that transforms the slave into the master himself; and thus the trip into school itself; and that transforms this emigration into instruction. The slave knows the outside, the exterior, exclusion, what it is to emigrate; stronger and adult, he catches up a bit with the more fortunate child, establishing *a temporary equality* that renders communication possible. [...] There is no teaching without this self-begetting. Thus, from above, the rich child speaks to the poor adult slave who answers, from his greater stature; maybe, all of a sudden, they will take each other's hand, in the wind and beneath the rain, forced to shelter a moment beneath the foliage of the beech tree, above which the third person thunders: it is snowing, it is cold. Other and experiencing alterity painfully, the slave is familiar with the exterior, has lived outside. Thus the world enters the body and the soul of the greenhorn: impersonal time and also the strangeness of the excluded, *iste*, the derided slave, and soon that of the master, *ille*, still far away, at the end of the voyage. Before arriving, he is no longer the same, reborn. The first person becomes *the third person* before entering the school door. [...] All pedagogy takes up the begetting and birthing of a child *anew*. (Serres, 1997, pp. 48-49. My italics)

There are many things to be taken from this wonderful description, but let me just point here to one particular element: the wandering (with the pedagogue!) that establishes a temporary equality, implies a split off from the so-called natural direction, leading to a unknown place but also to becoming a third person at the threshold of the school, the third person referring to (the pronoun of) a person which is undefined (or unknown). In line with what I have been suggesting elsewhere together with my colleague Maarten Simons (Masschelein & Simons, 2013), we could think of the school when it actually operates as school (not as institution, but as particular time-space-matter arrangement) to be the materialization of this unknown or third place—as Serres also calls it—, where one enters as undefined person, without natural destination. Thereby not forgetting that the school can be approached as this 'third place' where the world is 'unknown', that is in a particular 'state', equally undefined. To which we can add that once at school one becomes a 'pupil' like anyone else and that one of the main meanings of the

4 It might be suggestive to recall that in the Alcibiades, Socrates clarifies to Alcibiades that the right 'pedagogic' love towards him is not the one that is the love for his beauty or his body or his richness, but for his 'self' i.e. for his soul. And equally suggestive that the pedagogue (not for Socrates and not for the pedagogue he is referring to) is the one who is more important for the care of the self, to use Foucault's translation of *epimel-eia heautou*, than the teacher, since he has a different closer contact to the pupil (e.g. Castle 1961, pp. 63-64).

Latin *pupillus*, from which derives the English *pupil*, is 'orphan' and 'foundling'. Making that at school one is not only without natural destination, but also without 'natural family' (be it the common family or the 'national' family or whatever family) and therefore can find one's own destination and become part of any family-to-come. Implying that the community of the school, *as far as it is and remains school* (which is often also not the case), is not based on a past or a future, not based on an identity which they would share. Its members constitute a collective which is radically 'contemporary'—there is only a common language, common history, common education *to come*. The eyes and the hands of the *pupils* are too much occupied with what is on the blackboard or on the table to be allowed a clear conscience of the community (or identity) they would constitute (see also Groys, 2015, p. 69).

From this understanding, one could state that relating the notion of pedagogy to teaching and also too easily to *paideia* (as we can find it for instance in some German tradition of thinking about *Bildung*, e.g. Adler, 1982; Jaeger, 1947) misses this very crucial reference to the pedagogue and therefore also the essential reference to the particularity of the school. Let me now try to clarify a bit more this particularity of the school relying on the way Maarten Simons and myself have proposed to understand the operations of the school in our defense of it (Masschelein & Simons, 2013).

The school: Taking care and paying attention

To clarify how to understand the notion school, let me try to approach the issue of education from another angle by indicating to what kind of issue education does try to respond or constitutes the response (Ricken, 1999, pp. 319-320). This was also the way in which Sigfried Bernfeld approached the issue stating that education is the whole of reactions of a society to the *fact of development* ("die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache", Bernfeldt, 1925/1973, p. 51). From this, I take the very important observation that education is a matter of society (not of individuals). However, I think that Bernfeld's formulation overlooks the particularity of the response that has emerged with the appearance of the school. This response, I suggest, implies to conceive of the question to which education is the answer not only in terms of development, implying that society is confronted with the arrival of beings which are in becoming and have to be sustained in

their development and grow, but to conceive of it also in terms of (the fact of) *natality*. As Hannah Arendt phrases it, implying that society is confronted and challenged by beings that are also new beginnings which at once threaten (the given) society and allow for its renewal. To put it differently, we could state that every society has to deal with the existential and anthropological conditions to be confronted with the arrival of 'new ones' or new generations (which we should not simply understand in terms of actual age). Many societies respond to this confrontation through practices of initiation and socialization, but some others also respond by education i.e. *by taking these 'new ones' to school*. That, one could say, constitutes the pedagogical response. The particularity of this response is that it relies (1) on the unique and radical creed or credo that human beings are all equal, that they have no natural destination and that everybody can learn everything (i.e. what you can learn is not 'naturally' predefined or fixed and what you have to learn is not predefined), and (2) on the decision of a society to give itself (i.e. the fundamental grammars of its practices) out of hands or put them on the table. Borrowing Stengers words when referring herself to Whitehead we should see it as "[...] a decision without decision-maker which is making the maker" (Stengers, 2005b, p. 185). It is this pedagogical credo and societal decision that are materialized in the design of schools as particular ways to deal with the new generations and to take care of the world that is disclosed for them. The school, thus, emerged as a decision providing *scholé* or *free time*, that is, non-productive time, to those who by their birth and their place in society (their 'position') had no rightful claim to it.⁵ That is also the reason why Bernard Stiegler defines the school as 'otium/scholé for the people' (Stiegler 2006/2008, p. 150). School is indeed literally a place of *scholé*, that is the spatialisation and materialisation of "free time" and, thus, of the separation of two uses of time. What the school did was to establish a time and space that was in a sense detached and separated from the time and space of both society (*polis*) and the household (*oikos*). The invention of the school constituted an emancipatory rupture and provided the 'format' for time-made-free, that is, the particular composition of time, space and matter that makes up the scholastic. With the coming into existence of the school form, we actually see the democratization

5 The Greek word *scholé* means, first of all, 'free time'. Other related meanings are: 'delay', 'rest', 'study', 'school', 'school building'. 'Free time', however, is not so much leisure time, but rather the time of play, study and exercise, the time separated from the time of production. *Scholé* as time to cultivate one self and others, to take care of the self, i.e. of one's relation to self, others and the world. See Masschelein and Simons, 2010.

of free time, which at once is, as Jacques Rancière argues, the 'site of the symbolic visibility of equality' (1995, p. 55). The school form should be regarded as the visible and material refusal of natural destiny.

Education, then, is different from initiation and socialization, in that it explicitly offers the new generations the possibility for *renewal* and the opportunity of making their own future i.e. a future that is not imposed or defined (destined, discerned or discovered) by the older ones. It is a way to deal with the new generation and the common world, which implies the acceptance of being slowed down (in order to enable the new generations to find, or even, make a destiny) and the decision to bring into play or put on the table the common world. We can also phrase it differently: taking up Arendt's suggestion that culture refers to "the mode of intercourse of man with the things of the world" (1960/2006, p. 210), and more specifically to "[*taking*] care of the things of the [common] world" (p. 211, our italics). We can maintain that the 'school' as a pedagogic form is amongst the most important ways in which this intercourse and "loving care" (p. 208) takes place in relation to the new generations. This is the case since they deal in a particular way with this new generations which constitute always *at once* a 'threat' to the common world (which "needs protection to keep it from being overrun and destroyed by the onslaught of the new that bursts upon it with each new generation", Arendt 1958/2006, p. 182), and a promise of its continuance *and renewal* ("our hope always hangs on the new which every generation brings", p. 189). Schools deal in a particular way with the new generations. Namely, they do not want the old generations to control or dictate how the new might or will look (i.e. they re-present the world by putting something on the table, but in that act, also setting it free and pre-senting it) *and* they form the new to be fit to take care of the common world and become 'in shape'. Schools do this precisely to the extent that they offer 'free time' or 'leisure time' (*scholè*), which is not simply vacant time ("left-over time"), but time to be devoted to study and exercise. As Tim Ingold writes: "Just as with the middle voice, in the lexicon of ancient Greece *scholè* signified the flight of undergoing from the determination of doing". It is about un-finishing, undoing the appropriation and destination of time, catalyst of beginnings.

On this plane of immanence, where nothing is any more what it was or yet what it will be, there is—as the saying goes— everything to play for. Unfinished, freed up from ends and objectives, common to all, the world is once more restored to presence. It

touches us, so that we—together exposed to its touch—can live with it, in its company. (Ingold, 2015, p. 146)

When using the term *school* referred to a specific *pedagogic* form, I am actually hinting at the rich practices and technologies that allow, on the one hand, for someone to experience himself or herself as being able to take care and, at the same time and on the other hand, to be exposed to something outside (common world) (see also Masschelein, 2011). It is a very specific combination of taking distance and (allowing for) re-attachment. Consequently, the term 'school' is not used—as is very often the case—to refer to the so-called normalizing institutions or machineries of reproduction in the hands of the cultural or economic elites. There is reproduction and normalizing, of course, but then the school does not (or no longer) function as a pedagogic form. There is an important element of slowness in this pedagogic form, exactly because immediate political, social or economic requests and claims are for a moment put at a distance or suspended (hence, not ignored or destroyed). Or more precisely, when being engaged with the world, and hence, when taking care of things, there is no point in meeting up with economic, social, cultural and political requirements and expectations that accelerate because from these outside perspectives and within their rationale there is no time to be lost—especially not at school.

If we follow this line of understanding we could say that pedagogical thought appears with the emergence of the school and that it is in Foucault's words part of the 'history of thought' as "the history of the way people begin to take care of something, of the way they become anxious about this or that", in this case about the way we deal with the arrival of newcomers, which, so long as they were considered as initiation or socialization could appear as "unproblematic field of experience, or set of practices, which were accepted without question, which were familiar and 'silent' out of discussion" but now "becomes a problem, raises discussion and debate, incites new reactions, and induces a crisis in the previously silent behavior, habits, practices and institutions" (Foucault, 2001, p. 134).

Focusing on the existence of schools as particular pedagogic forms along these lines, means at once to be ready to put oneself as society at a distance from oneself. Actually, in order to allow the coming generation to be a new one, a society that accepts schools must give and make (free) time, prevent that the claims from society overrule the claims laid on society by the new generation, put something on the

table and set things of the world free, and, therefore, allow that these things slow down. This also means that such a society is forced to engage in a discussion about what kinds of ‘grammars’ they want to offer to the new generation in order to be able to take their future into their own hands. It means also to accept that what is at stake in education is not “men” or “women” as such (neither their life or their self-identity), but the common world and the ability “to take care of the things of the world” (Arendt 1960/2011, p. 211). That is, to become ‘in shape’ in relation to some-thing, to establish an ability to judge and take one’s life into one’s hands, an ability to do justice to the world.

Education, thus, is not in the first place about needs and functions, not even about values. As Arendt states, ‘values’, even ‘cultural values’, are “what values always have been, exchange values, and in passing from hand to hand they [are] worn down like old coins” (1960/2011, p. 201). Education is a set of practices to keep the things of the world out of the circles of consumption and the business of use and exchange value. It is about “common things” that have “the faculty of arresting our attention and moving us” (p. 201). In this sense, we can consider ‘schools’ to belong to the most elementary part of the heritage that allows taking care of the common world. Precisely because Arendt also states that this heritage is today offered to us without testament (Arendt, 1961/2006, p. 3), it seems that it is in need of our explicit support in the moment that schools are reconceived as learning environments where the common world is transformed into a pool of available resources for fast learning and producing predefined outcomes. This predefinition being required in order to design the production process as efficient and effective as possible, implying that there is no difference anymore between school time and ‘social’ time: both being time of production. As Maarten Simons and myself argued also elsewhere, it is time to defend and reclaim the school as a pedagogic form (not as an institution) (Masschelein & Simons 2013, 2015).

To reclaim the school means, first of all, to take it from the hands of those who do not allow the coming generation to be a new generation. It is not only the hands of the political and cultural conservatives, but also the hands that in the name of progress turn schools into learning environments and, whether implicitly or explicitly, favor fast learning. To reclaim the school is not about restoring classic or old techniques and practices, but actually trying to develop

or experiment with old and new techniques and practices in view of designing a pedagogic form that works. That is, one that makes ‘free time’ and actually slows down, and puts society at a distance from itself. In these attempts, I want to reemphasize that the school as pedagogic form includes a very particular idea of equality. As I mentioned above, in line with Rancière (1991), one could argue that pedagogic action starts from the assumption of equality, that is, the assumption that everyone should be able to (know, understand, speak, and so on). Equality in pedagogic terms is not a fact, but a kind of assumption that is verified in pedagogic action. This equality is closely related to the assumption that human beings have no natural (or culturally, socially imposed) destiny, and hence, they can and have to find and shape their own destiny. This assumption is not making education impossible. On the contrary, there being no (natural) destiny, it makes education possible—in terms of bringing oneself into shape—and provides it with meaning. It is important to stress that a *pedagogic* perspective is different from—and not to be reduced to—a political, ethical or cultural perspective. I cannot elaborate this in detail here, but one could think of the pedagogic perspective as referring to the assumption of equality and freedom in terms of ‘being able to...’, while the ethical perspective often includes a point of departure in terms of ‘having to’ or ‘being unable not to’. Furthermore, both politics and pedagogics are concerned with change, but collective change through reform is different from renewal initiated by a new generation. Yet, it is clear that politics often uses schools for reform, and hence exploits the coming generation as a resource to solve problems in current society. Perhaps, the school should not be politicized, but we should acknowledge that allowing schools to exist—as sites of pedagogic renewal—is a political act in itself. Finally, schools should not be mistaken as forms of initiation into a culture, or into norms and values of a society. In a sense, culture at the school is always already put at a distance, that is, it becomes a common thing that allows for study, exercise and thus renewal. However, spokespersons of ‘the culture’ often claim the school as a site of initiation. In our view, this does not do justice to schools, but reduces cultural work to schoolwork. This is not to say that schools are not cultural, or have nothing to do with culture. As far as the world and thing in common is put central stage, it actually ‘makes’ culture and prepares the new generation for culture.

Conclusion—Pedagogical sciences as design sciences?

Let me conclude these notes by suggesting that, given the current conditions, it is not only worthwhile to defend and reclaim the school, but that precisely it is important to emphasize the need for *pedagogical sciences*. I cannot develop this in detail. I should in fact clarify how ‘pedagogical’ here does not only refer to the issue these sciences are dealing with, but it also affects the way we understand ‘sciences’. However, I will limit myself here to the suggestion that pedagogical sciences should focus on the support and reinvention or re-design of the pedagogic form of the school. Therefore, such sciences are not interested in formulating benchmarks but in the articulation of touchstones, i.e. no measures of performance but measures of authenticity in order to investigate whether and how new forms of gathering people and things, new designs can be considered as being truly a school. Our defense of the school intended to contribute to the formulation of such a touchstone (Masschelein & Simons, 2013), but it is also important to briefly indicate why this is related to the art of design.

It is common for learning sciences to call themselves design sciences, and I want to suggest that pedagogical sciences should also be design sciences. However, there are many differences with learning sciences. These are interested in the design of environments that support and enhance learning, as understood in terms of producing predefined learning outcomes and of being responsive to diverse learners, learner needs and contexts. Their main concern being to create productive environments and increase effectiveness and efficiency, which implies that outcomes have to be predefined, otherwise it makes no sense to investigate effectiveness and efficiency. In other words, they are mainly concerned with mechanisms and functions, but these always require a stable world. No function can deal with learning new habits or initiating new or diverging worlds, worlds and habits that challenge any predefinition.

Pedagogical sciences are not interested in the design of learning environments, but of schools i.e. in the design of a particular ‘unoccupied time’. They are not interested in functions and mechanisms, but precisely in the *operations and events* that enable to suspend functions and mechanisms, and in the exercises, the architectures, the artifacts that sustain these operations and could invoke events. They are interested in practices of taking care and paying attention, rather than in practices of fabrication and

production. Therefore, it is also particularly interesting to point to the way in which Vilhelm Flusser and Bruno Latour characterize design.

According to Flusser, what is so interesting about the word *design* is that it is

an expression of the internal connection between art and technology [...] *design* more or less indicates the site where art and technology (along with their respective evaluative and scientific ways of thinking) come together as equals, making a new form of culture possible (1999, p. 19)

Very importantly also in our context is that Flusser emphasizes the “awareness that being a human being is a design against nature” (p. 20). As he further explains, this notion of design allows reformulating the issue of matter and form. “Forms are neither discoveries nor inventions, neither Platonic Ideas nor fictions, but containers cobbled together for phenomena (‘models’)” (p. 26). That is, forms—in our case ‘pedagogic’ forms—are gatherings or associations of people and things. In a comment on the work by Peter Sloterdijk, Bruno Latour writes that the notion of design indicates “a change in the ways we deal with objects and action more generally” (2011, p. 152). In fact, he states that saying that something should be designed does not mean that it has to be revolutionized or modernized, or that it has to be constructed or build, or made or fabricated, but it means that an ‘object’ is turned into a thing, into a matter of concern. Designing is “drawing things together”. For Latour, there are five advantages related to the use of the notion of design: (1) it suggests a non-promethean sense of what it means to act and implies modesty; (2) it is related to art, craft and skill and therefore always to artificiality—implying obsessive attention to detail, taking care and being meticulous and precise—, actually slowing down; (3) it is always a way of ‘writing’ and therefore to be situated in the field of meaning and signs (de-sign)—things being “complex assemblies of contradictory issues” (p. 154); (4) design is always to re-design and never begins from scratch—it is not founding, establishing, breaking (with the past) or ‘creating *ex nihilo*’; (5) in a particular way, it immediately has an ethical dimension since you cannot avoid the question whether something is good or badly designed.

To summarize, let us insist on the need for pedagogical sciences (and pedagogues) since they are directly related to the mode of existence of a society in which it relates in a particular way to its future and the future of the new generations. Let us insist on the concept of pedagogy as referring, in the first place, to the operations of ‘school’ and to practices of

taking care and paying attention. Finally, let us insist on the quest for re-designing pedagogy in the face of contemporary challenges.

References

- Adler, M. J. (1982). *The Paideia Proposal. An Educational Manifesto*. New York: Touchstone.
- Arendt, H. (1958/2006). The crisis in education. In: *Between Past and Future* (pp. 170-193). New York: Penguin.
- Arendt, H. (1960/2006). The crisis in culture: Its social and its political significance. In: *Between Past and Future* (pp. 194-222). New York: Penguin.
- Arendt, H. (1961/2006). Preface: The Gap Between Past and Future. In *Between Past and Future* (pp. 2-15). New York: Penguin.
- Art Resource. Retrieved from: http://www.artres.com/C.aspx?VP3=ViewBox_VPage&raqf=1&IT=ZoomImageTemplate01_VForm&iid=2untwaa45mn5&alid=2untwa9jjwws&pn=32&ct=Search&sf=0
- Bernfeld, S. (1925/1973). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Press.
- Blacker, D. J. (2013). *The falling rate of learning and the neo-liberal endgame*. Winchester/Washington: Zero-Books.
- Blackmore, J.; Manninen, J.; Creswell, J.; Fisher, K. & Ahlfeld H. von . (2013). *Effectiveness, efficiency and sufficiency: An OECD framework for a physical learning environments module*. Retrieved on 6/11/2014 from: <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/centreforeffectivlearningenvironmentscele/LEEPFrameworkforWEB.docx>
- Castle, E. B. (1961). *Ancient education and today*. Harmondsworth: Pelican.
- Foucault, M. (2001). *Fearless Speech*. Edited by Joseph Pearson. Semiotext(e)
- Flusser, V. (1999). *The shape of things. A philosophy of design*. London: Reaktion Books.
- Gros, F. (2001). Situation du cours. In M. Foucault, *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France (1981-1982)* (pp. 488-526). Paris: Gallimard.
- Groys, B. (2015). *En Public. Poétique de l'auto-design*. Paris: PUF.
- Hacking, I. (2002). Inaugural Lecture: Chair of Philosophy and History of Scientific Concepts at the Collège de France, 16 January 2001. *Economy and Society*, 31(1), 1-14.
- Harten, T. (1999). *Paidagogos. Der Pädagoge in der griechischen Kunst*. Kiel.
- Ingold, T. (2015). *The Life of Lines*. London/New York: Routledge.
- International Society of the Learning Sciences. *Welcome to ISLS*. Retrieved on 26/08/2015 from: <https://www.isls.org/>.
- Jaeger, W. (1947). *Paideia; die Formung des griechischen Menschen*, 3 vols. Berlin: De Gruyter.
- Latour, B. (2011). A Cautious Prometheus? A Few Steps Toward a Philosophy of Design with Special Attention to Peter Sloterdijk. In L. Noordegraaf-Eelens, & W. Schinkel (eds.) (2011). *In Medias Res. Peter Sloterdijks' Spherological Poetics of Being* (pp. 151-164). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Lewis, T. (2013). *On study: Giorgio Agamben and Educational potentiality*. New York: Routledge.
- Masschelein, J. (2011). Experimentum Scholae: The world once more... But not (yet) finished. *Studies in Philosophy and Education*, 30 (5), 529-535.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2013). *In defense of the school. A public issue*. Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers. Available at <https://ppw.kuleuven.be/ecs/les/in-defence-of-the-school/masschelein-maarten-simons-in-defence-of-the.html>
- Masschelein, J. & Simons, M. (2015). Lessons of/for Europe. Reclaiming the school and the university. In: Gielen P. (Eds.), *No culture, no Europe. On the foundation of politics* (pp. 143-164). Amsterdam: Valiz.
- Miller, R. (2007). Towards a learning intensive society. Retrieved on 6/11/2014 from http://www.urenio.org/futurreg/files/making_futures_work/Towards-a-Learning-Intensive-Society_The-Role-of-Futures-Literacy.pdf
- Miller, R.; Shapiro, H. & Hilding-Hamann, K. E. (2008). *School's Over: Learning Spaces in Europe in 2020: An Imagining Exercise on the Future of Learning*. Retrieved on 12/10/2015 from: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=1780>
- Peters, M. (2004). Geophilosophy, Education and the Pedagogy of the Concept. *Educational Philosophy and Theory*, 36 (3), 217-226.

- Rancière, J. (1991). *The ignorant schoolmaster. Five lessons in intellectual emancipation*. Stanford: Stanford University Press.
- Ranciere, J. (1995). *On the shores of politics*. London: Verso.
- Ricken, N. (1977). *Subjektivität und Kontingenz: Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Roberts, P. A. & Steiner, D. J. (2010). Critical public pedagogy and the Paidagogos. Exploring the normative and political challenges of radical democracy. In: J. A. Sandlin, B. D. Schultz & J. Burdick (eds.). *Handbook of Public Pedagogy. Education and Learning Beyond Schooling* (pp. 20-27). New York/London: Routledge.
- Schulze, H. (1998). *Ammen und Pädagogen. Sklavinnen und Sklaven als Erzieher in der Antiken Kunst und Gesellschaft*. Mainz: Verlag Philipp von Zabern.
- Serres, M. (1997). *The troubadour of knowledge*. (S. F. Glaser & W. Paulson, trans.). Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2007). *De-governmentalisation of education and the meaning of the public*. Paper presented at the 2007 meeting of the American Educational Research Association. Chicago, USA.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2008a). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, 58 (4), 391-415.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2008b). From schools to learning environments: The dark side of being exceptional. *Journal of Philosophy of Education*, 42 (3-4), 687-704.
- Stengers, I. (2005a). Deleuze and Guattari's last enigmatic message. *Angelaki*, 10 (2), 151-167.
- Stengers, I. (2005b). An ecology of practices. *Cultural Studies Review*, 11 (1), 183-196.
- Stiegler, B. (2006/2008). *La télécratie contre la démocratie*. Paris: Flammarion.
- Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_sciences Retrieved on 26/08/2015
- Wisegeeek, *What is pedagogical science?* Retrieved on 27.08.2015 from: <http://www.wisegeeek.com/what-is-pedagogical-science.htm>

Por qué necesitamos
de ciencias
pedagógicas (como
ciencias del diseño)
Unas breves notas

101

Traducción

Martha Méndez Peña

Es claro que hoy, tanto en los discursos como en las políticas educativas, todo tiene que ver con el “aprendizaje”: se dice que “el aprendizaje es el nexo”, y como nos convertimos en una “sociedad de aprendizaje intensivo” debemos buscar maneras de maximizar las ganancias del aprendizaje e investigar cómo hacerlo de manera eficiente y efectiva (Miller, 2008, p. ii; véase también Miller, 2007). No es de extrañarse, por ejemplo, que la OECD ofrezca cada vez más “marcos” para influir en el “aprendizaje” orientados hacia la “efectividad educativa” (analizando “si insumos específicos tienen efectos positivos sobre los resultados”), la “eficiencia educativa” (es decir, cómo alcanzar “mejores resultados dada una serie de recursos” o “resultados comparables con menos recursos”) y la “suficiencia educativa” (considerando “las condiciones necesarias para ofrecer las posibilidades que puedan tener un mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes”). Esto se puede resumir así: “La idea que subyace a estos conceptos es que los insumos [...] se usan en actividades educativas de manera que produzcan los resultados deseados en el individuo, la escuela y la comunidad” (Blackmore et ál., 2013, p. 4). Esta idea va de la mano del surgimiento de las llamadas “ciencias del aprendizaje”. Wikipedia, en su sitio en inglés, las define como:

[...] un campo interdisciplinar que trabaja para profundizar en la interpretación científica del aprendizaje y participar en el diseño y la implementación de innovaciones en el aprendizaje, y el mejoramiento de las metodologías de instrucción. La investigación acerca de la ciencia de aprendizaje tradicionalmente se enfoca en los fundamentos cognitivo-psicológicos, socio-psicológicos y culturales y psicológicos del aprendizaje humano, así como en el diseño de ambientes de aprendizaje. (https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_sciences)

Esta descripción se confirma en los propósitos de la Sociedad Internacional de las Ciencias del Aprendizaje que se “dedica a la investigación empírica interdisciplinar del aprendizaje en contextos reales y a buscar maneras de facilitar el aprendizaje con y sin el uso de la tecnología” (<https://www.isls.org/>).

Sin embargo, hay muchas voces que critican este enfoque en el aprendizaje. No solo cuestionan la capitalización, instrumentalización o funcionalización implícitas del aprendizaje, sino también la necesidad e importancia de la noción misma de aprendizaje para la teoría y práctica de la educación (Biesta, 2006; Blacker, 2013; Simons & Masschelein, 2008a, 2008b). En este contexto, podemos encontrar la incitación a enfatizar de nuevo la importancia de la noción misma de educación y de enseñanza, pero

también se invita a reevaluar la noción de “estudio” (Lewis, 2013). Aunque simpatizo con estas voces críticas, en este breve ensayo quiero abordar este tema proponiendo una aproximación a la educación, el aprendizaje, el estudio y la enseñanza desde un punto de vista estrictamente *pedagógico*, lo que, como trataré de demostrar, quiere decir desde la perspectiva del diseño de la escuela. Quiero insistir en el nombre de ciencias “pedagógicas” porque creo que esta es una manera no solo de definir un “dominio” o apropiarse de una disciplina, sino también de resistirse al presente y su sistema de aprendizaje (en lugar de criticarlo y lamentarse por ello). Una manera de activar lo posible y de hacer un llamado al compromiso imaginativo en lugar de someterse a la definición o el estado de las cosas dados, aun si se trata de denunciarlo. Podría verse, de manera un poco ambigua, como parte de lo que Deleuze y Guattari denominan “pedagogía del concepto”, ya que quiero destacar el concepto de “pedagogía” en sí mismo, tratando de darle otro “sabor”, de crear un hábito (diferente) (Stengers, 2005, p. 162; véase también Peters, 2004).

Seguiré tres pasos. Primero, sugiero que la noción de “pedagógico” debe entenderse desde la figura del “pedagogo” y el nombre de “pedagogía”, no de “*paideia*”. Entonces quedará claro que lo pedagógico en esencia tiene que ver con la “escuela” (antes que con la enseñanza), y cómo lo hace. Segundo, se indicará que debemos entender la “escuela”, no como una institución sino como un tipo particular de arreglo entre tiempo-espacio-materia y como una forma específica de afrontar un desafío existencial, antropológico y societal. Por último, sugiero que hoy esta manera particular de asumir estos desafíos necesita quién la defiende. Defenderla no implica que debamos modernizarla o revocucionarla, sino re-inventarla, es decir, *re-diseñar* la escuela. En consecuencia, las ciencias pedagógicas se concebirán como ciencias de diseño (experimentales).

La pedagogía y el pedagogo

En contextos intelectuales, como el alemán¹, el polaco, el italiano o el español (incluida América Latina), encontramos términos como *Pädagogik* o *pedagogía* y a veces *ciencias pedagógicas*, que se refieren de manera general a las reflexiones sobre la educación en el sentido más amplio (que incluye, por ejemplo, la crianza de los niños). En el mundo anglosajón la expresión “ciencias pedagógicas” rara vez se usa en

1 Incluso en el contexto alemán es raro hallar *Pädagogische Wissenschaften* (Ciencia Pedagógica) pero sí *Erziehungswissenschaften* (Ciencia de la Educación) y *Pädagogik*.

el campo de la educación; lo mismo ocurre en los contextos académico (programas de investigación, revistas, libros, sociedades, congresos) y de programas de educación y capacitación (por ejemplo, el término no aparece en los sitios web donde las grandes universidades presentan sus estudios de pregrado y posgrado). En lugar de ello, encontramos “ciencias de la educación” o “ciencias de la instrucción”, además de “estudios curriculares” y, cada vez más, “ciencias del aprendizaje”. Pero, desde luego, encontramos la noción de “pedagogía”. En este caso, podemos estar de acuerdo con la observación del popular sitio *Wisegeek*, donde se lee:

[...] [1]a ciencia pedagógica es el estudio de los métodos de enseñanza y comprensión sistemática de la manera como la mente humana adquiere nueva información. Esto incluye elementos del maestro, el estudiante y el ambiente de aprendizaje en general, que influyen sobre el proceso de aprendizaje. Para no confundirnos con el estudio de la enseñanza de las asignaturas científicas, con el término ciencia pedagógica también se alude a la pedagogía o teoría de la instrucción. El foco de la ciencia pedagógica es la enseñanza de los niños en contextos educativos formales, pero también se puede aplicar a los adultos así como a los métodos informales de aprendizaje para todas las edades. (<http://www.wisegeek.com/what-is-pedagogical-science.htm>)

En lo que respecta a la noción de *pedagogía*, el *Diccionario Oxford* dice: “método o práctica de la enseñanza, especialmente como asignatura académica o concepto teórico”. Pero más importante aún, se refiere a las actividades de los maestros (de escuela).

No puedo hacer justicia en este texto a todas las diferencias y los matices en la designación del campo del pensamiento y las ciencias (en su sentido amplio) que se relacionan con la educación. No obstante, no me parece equivocado afirmar que en el uso de la noción de “pedagogía” (*pedagógico*, *Pädagogik*, *paidagogia*, *pedagógica*) hay, en términos generales, dos campos de referencia. La más importante parece ser la de enseñanza (e instrucción), y la segunda, más relacionada con los contextos alemán y español, tiene que ver con la noción de *Bildung* o “cultivo” (que remite al griego *paideia*). Desde luego, no tiene mucho sentido oponerse o criticar estos usos de la noción de “pedagogía” y demás. No es fácil regular el habla, pero pienso que hoy en día es importante tratar de darle otro sentido a esta noción, lo que podría ocurrir “solo usándola capa tras capa”². En

2 Tomando prestado el término de Ian Hacking también nos hemos referido a esta actividad como una “ontología creativa

consecuencia, rastrearé el origen de los términos *pedagógico* y *pedagogía* hasta el surgimiento del griego *paidagogos* (y *paidagogia*)³, lo que considero permite activar otra forma imaginativa de abordar el campo de la educación.

Una de las imágenes más antiguas que tenemos del *paidagogos* muestra con claridad que esta figura no se puede identificar directamente con la de maestro (véase la figura 1). En esta imagen vemos cómo los maestros confraternizan con los alumnos, mientras que el pedagogo (que por lo general sostiene un báculo) se sienta frente a uno de ellos.



Figura 1. Escena en la escuela. 480 AEC. Antikensammlung, Staatliche Museen, Berlín, Alemania. Fuente: Art Resource.

Esta distinción entre maestro y pedagogo se observa y enfatiza reiteradamente (por ejemplo Castle, 1961; Roberts & Steiner, 2010; por nombrar solo algunos). Sin embargo, parece que siempre cae de inmediato en el olvido, como se refleja en la identificación de la pedagogía con (el arte de) la enseñanza. Una vez más trataré de revivir la distinción, pero proponiendo que destaquemos dos elementos particulares relacionados con esta distinción: la relación con el público (hasta cierto punto de acuerdo

del presente educativo” (Simons & Masschelein, 2007). Hacking agrega: “Con nuevos nombres, empiezan a surgir nuevos objetos. Sin prisa. Solo con el uso, solo usándola capa tras capa” (cf. Hacking, 2002, p. 8). Se propone inventar nuevas palabras y conceptos, un nuevo lenguaje de la educación, que articule lo que está en juego. Por definición, se trata de un “acto creativo” de formar, inventar y fabricar conceptos nuevos, así como de introducir nuevas técnicas y prácticas para gobernarnos a nosotros mismos en el campo de la educación (cf. Deleuze & Guattari, 1994). Desde una perspectiva amplia, estos actos creativos se pueden relacionar con una “ética de la des-gubernamentalización” y pueden contribuir, para ser más exactos, a una “gubernamentalidad de la distancia ética” (cf. Gros, 2004, pp. 520-523).

3 *Paidagogia* (*paidagogeia*) era el nombre que se daba al espacio donde los pedagogos permanecían durante el momento de la enseñanza, así que no era el salón (el espacio) de los maestros (*didaskaleia*). (Véase Harten 1999, p. 20.)

con Roberts & Steiner 2010, y con Serres, 1999) y, especialmente, con la escuela (de acuerdo con Masschelein & Simons, 2014). Para decirlo sin tapujos ni matices: los maestros existen (pueden existir) sin el público y la escuela, los pedagogos se relacionan significativamente con ellos. El término *paidagogos* (παιδαγωγός) proviene de *παῖς* (*país*, genitivo *παιδός*, *paidos*), que significa “niño” y *ἄγω* (*ágō*) que significa “echar a andar” o “ponerse en marcha”. Así, literalmente, significa “guiar y acompañar al niño”. Esto se ha de entender en primer lugar en términos de un desplazamiento, es decir, de acompañar en el camino, y una de las “vías” más importantes era la de salir de casa hacia los lugares de ejercicio y estudio (la escuela, la palestra) (Harten, 1999, pp. 8-27). El espacio-tiempo en el cual se mueve y se encuentra el pedagogo es, principalmente, el espacio-tiempo intermedio entre el hogar y la escuela, el umbral de la escuela, entre bastidores y en la parte posterior de las aulas. El pedagogo guía, lo que a la vez suaviza, por así decirlo, la exposición del niño (al tiempo que se expone él mismo), pero también lo apoya y lo sostiene (ansioso y curioso) para que entre a la escuela. El pedagogo permanece en la escuela para cuidar de que siga siendo una escuela (y ese “amor” del maestro por el niño sigue siendo el apropiado, así que el niño sigue siendo un pupilo)⁴. De acuerdo con Roberts y Steiner “[...] el *paidagogos* derivaba su condición liminar de su posición para facilitar o entorpecer la autoridad democrática o de su lugar de siervo-líder que ocupaba el espacio pedagógico entre la privacidad del hogar y la institucionalidad de la escuela” (2010). Según entiendo, precisamente está para evitar que la “escuela” se convierta (solo) en una institución; por consiguiente, está protegiendo tanto a la escuela —para que esta siga siendo una escuela, es decir, una forma pedagógica, no un dispositivo político (estatal)— como al niño —de manera que siga siendo un “pupilo” y no se convierta en un “aprendiz” de algo predefinido, o un “discípulo” de una doctrina o enseñanza.

De acuerdo con lo anterior, podemos sugerir que el pedagogo no solo se interesa en primer lugar por el “aprendizaje” propiamente dicho, sino con el aprendizaje escolar o el aprendizaje en el ambiente de la escuela, y esta preocupación siempre implica

4 Resulta sugerente recordar que en *Alcibiades*, Sócrates le aclara a este que el amor “pedagógico” adecuado hacia él no es el amor por su belleza, su cuerpo o su riqueza, sino por su “sí mismo”, es decir, por su alma. Es igualmente sugerente que el pedagogo (no Sócrates ni el pedagogo al que se refiere) es aquel que es más importante para el cuidado de sí —para usar la traducción de Foucault de *epimeleia heautou*— que el maestro, ya que tiene un acercamiento diferente al alumno (véase, por ejemplo, Castle, 1961, pp. 63-64).

abandonar el *oikos* y, por ello, tiene que ver con lo público. Por consiguiente, el pedagogo se relaciona fundamentalmente con un viaje al exterior, que consiste en abandonar el lugar de nacimiento (el latín *nasci* se asocia con la noción de “naturaleza”).

[...] el vientre materno, la sombra que produce la casa del padre y el paisaje de la [antigua] niñez. El viaje de los niños, que es el sentido manifiesto del griego *pedagogía*. [...] [se deja] seducir para participar en él. Seducir: llevar a otra parte. Separar de la llamada dirección natural. [...] *Desprenderse* necesariamente significa empezar un camino que toma un atajo que conduce a un lugar desconocido [...]. (Serres, 1997, p. 8)

Es un segundo nacimiento. Michel Serres continúa:

[...] [durante] este viaje con el otro hacia la alteridad [...] muchas cosas cambian. Debes amar la lengua que transforma al esclavo en su propio amo; y así, el viaje a la escuela misma; y eso transforma esta emigración en instrucción. El esclavo conoce lo externo, el exterior, la exclusión, sabe lo que es emigrar; más fuerte y adulto, se acerca un poco al niño más afortunado, y establece una *igualdad temporal* que hace posible la comunicación. [...] No hay enseñanza sin esta auto-procreación. Así, desde arriba, el niño rico le habla al pobre esclavo adulto, quien responde desde su mayor estatura. Quizás, de repente, se darán la mano, en el viento y bajo la lluvia, obligados a refugiarse un momento bajo el follaje de la haya, sobre la cual resuena la tercera persona: nieva, hace frío. Otro, y experimentando la alteridad dolorosamente, el esclavo está familiarizado con el exterior, ha vivido afuera. Así, el mundo penetra el cuerpo y el alma del novato: el tiempo impersonal y lo extraño de los excluidos, *iste*, el esclavo ridiculizado, y pronto el del amo, *ille*, aún lejano, al final del viaje. Antes de llegar ya no es el mismo, renacido. La primera persona se convierte en *la tercera persona* antes de atravesar la puerta de la escuela. [...] Toda la pedagogía asume la creación y el nacimiento del niño *una vez más*. (Serres, 1997, pp. 48-49. Cursivas añadidas)

Se pueden tomar muchas cosas de esta maravillosa descripción, pero solo señalaré un elemento en particular: el deambular (¡con el pedagogo!), que establece una igualdad temporal, implica una separación de la llamada dirección natural, que lleva a un lugar desconocido, pero también se convierte en una tercera persona en el umbral de la escuela; la tercera persona se refiere a (el pronombre de) una persona indefinida (o desconocida). En sintonía con lo que he propuesto en otros espacios con mi colega Maarten Simons (Masschelein & Simons, 2013), se puede pensar que la escuela cuando efectivamente opera

como tal (no como institución, sino como un arreglo tiempo-espacio-materia específico) es la materialización de este lugar desconocido, o tercer lugar, como lo llama Serres, a donde se ingresa como una persona indefinida, sin un destino natural. Sin olvidar que la escuela se puede abordar como este “tercer lugar”, en el cual el mundo es “desconocido”, que se halla en un “estado” particular, igualmente indefinido. Podemos agregar que una vez en la escuela uno se convierte en un “pupilo” como cualquier otro y que uno de los principales significados del latín *pupillus*, del cual deriva el término español *pupilo*, es huérfano o expósito. En la escuela uno no solo carece de destino natural, sino además de “familia” (ya sea la familia común y corriente, la nacional o de cualquier otro tipo) y por lo tanto puede hallar su propio destino y formar parte de una futura familia. Esto implica que la comunidad de la escuela, *siempre y cuando se mantenga como escuela* (lo que no siempre pasa), no se basa en un pasado ni en un futuro, ni en una identidad común. Sus miembros constituyen un colectivo que es radicalmente “contemporáneo” (con un idioma, una historia y una educación común *venideras*). Los ojos y las manos de los *pupilos* están demasiado ocupados con lo que está en el tablero o la mesa para que puedan tener una conciencia clara de la comunidad (o identidad) que constituyen (véase también Groys, 2015, p. 69).

A partir de esta interpretación, se podría afirmar que al relacionar la noción de pedagogía con la de enseñanza y también, muy fácilmente, con la de *paideia* (como se encuentra, por ejemplo, en la tradición alemana de reflexionar sobre la *Bildung* [véase Adler, 1982; Jaeger, 1947]) se pierde esta referencia fundamental al pedagogo y, por lo tanto, a la particularidad de la escuela. Trataré de aclarar más esta particularidad de la escuela que se basa en lo que Marteen Simons y yo hemos propuesto para entender las operaciones de la escuela y nuestra defensa de ella (Masschelein & Simons, 2013).

La escuela: cuidar y prestar atención

Para aclarar cómo entender la noción de escuela, trataré de abordar el tema de la educación desde otro ángulo, indicando qué tipo de problema trata de resolver o responde la educación (Ricken, 1999, pp. 319-320). Esta fue también la manera en la que Sigfried Bernfeld abordó el tema afirmando que la educación es el conjunto de reacciones de una sociedad al *hecho del desarrollo* (“die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache”, Bernfeldt, 1925/1973, p. 51). De aquí tomo

la importantísima observación de que la educación es una cuestión de la sociedad (no de los individuos). No obstante, pienso que el planteamiento de Bernfeld pasa por alto la particularidad de la respuesta que ha surgido con la aparición de la escuela. Esta respuesta, sugiero, implica concebir la pregunta que responde la educación, no solo a la luz del desarrollo, lo que implica que la sociedad se ve confrontada con la llegada de seres que están en devenir y deben ser sostenidos en su desarrollo y crecimiento, sino además en términos de la *natalidad*. Como lo expresa Hannah Arendt, esto implica que la sociedad se ve confrontada y desafiada por seres que también son nuevos comienzos, que a la vez amenazan a la sociedad (dada) y permiten su renovación. Para expresarlo de otra manera, podemos afirmar que todas las sociedades tienen que ocuparse de las condiciones existenciales y antropológicas que se confrontan ante la llegada de “los nuevos”, o de nuevas generaciones (que no solo deberíamos interpretar en términos de edad real). Muchas sociedades responden a esta confrontación con prácticas de iniciación y socialización, pero otras también lo hacen mediante la educación, es decir, *llevando a estos “nuevos” a la escuela*. Esa, podríamos decir, constituye la respuesta pedagógica, cuya particularidad consiste en que se basa en (1) la creencia, o credo, único y radical de que todos los seres humanos son iguales, no tienen destino natural y todos pueden aprender de todo (es decir, lo que se puede aprender no está predefinido o fijado “naturalmente”, y lo se que tiene que aprender no está predefinido), y (2) en la decisión de una sociedad de entregarse a sí misma (es decir, de entregar las gramáticas fundamentales de sus prácticas) sin reparos o ponerlas en cuestión. Siguiendo a Stengers cuando cita a Whitehead, debemos verlo como “[...] una decisión sin responsable que toma quien la toma” (Stengers, 2005b, p. 185). Este credo pedagógico y esta decisión societal se materializan en el diseño de escuelas como maneras particulares de ocuparse de las nuevas generaciones y cuidar del mundo que se revela ante ellas. La escuela, entonces, surgió como una decisión que brinda *scholé* o *tiempo libre*, es decir, tiempo no productivo, a aquellos que por su nacimiento y su lugar en la sociedad (su “posición”) no tenían derecho a él⁵. Esa es también la razón por

5 El griego *scholé* significa, en primer lugar, ‘tiempo libre’. Otros significados son: ‘demorar’, ‘descansar’, ‘estudiar’, ‘escuela (institución)’, ‘escuela (construcción)’. Sin embargo, el “tiempo libre” en realidad no es un momento de ocio, sino un momento para jugar, estudiar y ejercitarse, un tiempo separado del tiempo de producción. *Scholé* como un momento para cultivarse a sí mismo y a los demás, cuidar de sí, es decir, de nuestra relación consigo mismos, los otros y el mundo. Véase Masschelein & Simons, 2010.

la que Bernard Stiegler define la escuela como “ocio/scholé para el pueblo” (Stiegler 2006/2008, p. 150). La escuela, literalmente, es un lugar de *scholé*, es decir, la espacialización y materialización del “tiempo libre” y, por lo tanto, de la separación de dos usos del tiempo. Lo que hizo la escuela fue establecer un tiempo y espacio que en cierto modo estaba distante y separado del tiempo y espacio de la sociedad (*polis*) y del hogar (*oikos*). La invención de la escuela constituyó una ruptura emancipatoria y ofreció el “formato” para liberar el tiempo, es decir, la composición particular de tiempo, espacio y materia que constituye la escolástica. Con la aparición de la forma de escuela, en realidad vemos la democratización del tiempo libre que, como afirma Jacques Rancière, es al mismo tiempo el “lugar de la visibilidad simbólica de la igualdad” (1995, p. 55). La forma escuela debe ser considerada como el rechazo visible y material del destino natural.

La educación, entonces, se diferencia de la iniciación y socialización en que ofrece explícitamente a las nuevas generaciones la posibilidad de *renovarse* y la oportunidad de labrar su propio futuro, esto es, un futuro que no ha sido impuesto ni definido (destinado, percibido o descubierto) por los mayores. Es una manera de relacionarse con la nueva generación y el mundo cotidiano, que implica aceptar la lentitud (para permitir que las nuevas generaciones encuentren, o labren, su destino) y la decisión de poner en juego o someter a discusión el mundo cotidiano. En otras palabras: aceptar el planteamiento de Arendt de que la cultura se refiere al “modo de interacción del ser humano con las cosas del mundo” (1960/2006, p. 210), y más específicamente a “*cuidar de las cosas del mundo [cotidiano]*” (p. 211, cursivas añadidas). Podemos sostener que la “escuela” como forma pedagógica es uno de los principales modos en que tienen lugar esta interacción y este “afecto” (p. 208) con respecto a las nuevas generaciones. Esto ocurre ya que tienen que ver de manera particular con estas nuevas generaciones que constituyen *al mismo tiempo* una “amenaza” para el mundo cotidiano (que “necesita protección y evitar que lo invada y destruya la acometida de lo nuevo que estalla sobre él con cada nueva generación”, Arendt, 1958/2006, p. 182), y una promesa de su continuación y *renovación* (“nuestra esperanza siempre recae sobre lo nuevo que trae cada generación”, p. 189). Las escuelas se relacionan de un modo particular con las nuevas generaciones. Concretamente, no quieren que las viejas generaciones controlen o determinen cómo podría o debería verse la nueva (es decir, re-presentan el mundo sometiendo algo a discusión, pero al hacerlo, también lo liberan y lo pre-sentan) y la preparan para que sepa cuidar

del mundo cotidiano y se ponga “en forma”. Y hacen esto justamente en la medida en que ofrecen “tiempo libre” o “tiempo de ocio” (*scholé*), que no es tan solo tiempo desocupado (“de sobra”) sino tiempo para dedicarse a estudiar y ejercitarse. Como lo expresa Tim Ingold: “Al igual que la voz pasiva, en el léxico de la Antigua Grecia *scholé* significaba escapar de la determinación de hacer”. Tiene que ver con in-acabar, deshacer la apropiación y la dedicación del tiempo, catalizador de comienzos.

En este plano de inmanencia, en el que ya nada es lo que era ni lo que será, cualquier cosa puede suceder —como dice el refrán—. Inconcluso, liberado de fines y objetivos, común a todos, el mundo regresa una vez más a su presencia. Nos toca, de manera que podamos —expuestos a su contacto— vivir con él, en su compañía. (Ingold, 2015, p. 146)

Cuando uso el término *escuela* para referirme a una forma pedagógica específica, en realidad estoy dando a entender las variadas prácticas y tecnologías que permiten, de un lado, que alguien se experimente como capaz de brindar cuidados, y por otro, exponerse simultáneamente a algo externo (el mundo cotidiano) (véase también Masschelein, 2011). Es una combinación muy específica de tomar distancia y (permitir) re-acoplarse. Por consiguiente, el término *escuela* no se usa, como es habitual, para referirse a las llamadas instituciones o maquinarias de reproducción normalizantes que están en manos de las élites culturales y económicas. Desde luego hay reproducción y normalización, pero la escuela (ya) no funciona como forma pedagógica. Hay un elemento importante de lentitud en esta forma pedagógica, precisamente porque las demandas y reclamaciones políticas, sociales y económicas han sido dejadas de lado o suspendidas temporalmente (es decir, ni ignoradas ni destruidas). O, para ser más precisos, cuando hay un compromiso con el mundo y, por consiguiente, cuando se cuida de las cosas, no hay ninguna razón para enfrentarse a las demandas y expectativas económicas, sociales, culturales y políticas que se aceleran porque desde estas perspectivas externas y dentro de su lógica no hay tiempo que perder —especialmente en la escuela—.

Si seguimos esta línea de análisis, podemos decir que el pensamiento pedagógico aparece con la emergencia de la escuela y que es, como diría Foucault, parte de la “historia del pensamiento” como “la historia de la manera en que la gente empieza a ocuparse de algo, de la manera en que se han llegado a preocupar de esto o aquello”; en este caso, por la manera en que nos relacionamos con los recién llegados, lo que, mientras se consideraba como iniciación o

socialización parecía "un campo apromblemático de experiencia, o un conjunto de prácticas que eran aceptadas sin cuestionarlas, que eran familiares y sin discusión" (Foucault, 2004, p. 109), pero ahora "se convierten en un problema, genera discusión y debate, incita nuevas reacciones, y produce una crisis en el comportamiento, los hábitos, las prácticas y las instituciones previamente silenciosos" (p. 108-109).

Enfocarse en estas líneas en la existencia de las escuelas como formas pedagógicas particulares significa estar listo para distanciarse, como sociedad, de uno mismo. En realidad, para permitir que la nueva generación sea nueva, una sociedad que acepta las escuelas debe dar y sacar tiempo (libre), evitar que las demandas de la sociedad prevalezcan sobre las que le ha hecho a la sociedad la nueva generación, someter algo a discusión y liberar las cosas del mundo y, por consiguiente, permitir que se desaceleren. Esto también significa que esa sociedad se ve obligada a participar en un debate sobre el tipo de "gramáticas" que quiere ofrecer a la nueva generación para que sea capaz de tomar el futuro en sus manos. Significa además aceptar que lo que está en juego en la educación no son los "hombres" ni las "mujeres" propiamente dichos (ni su vida o su auto-identidad), sino el mundo cotidiano y la capacidad de "cuidar las cosas del mundo" (Arendt 1960/2011, p. 211). Es decir, ponerse "en forma" con respecto a algo, establecer una capacidad de juzgar y tomar la vida en sus manos, una capacidad de hacerle justicia al mundo.

La educación, entonces, no está en el primer lugar con respecto a las necesidades y funciones, ni siquiera a los valores. Como afirma Arendt, los "valores", aun los "valores culturales" son "lo que siempre han sido los valores: valores de cambio, y al pasar de una mano a otra se desgastan como monedas antiguas" (1960/2011, p. 201). La educación es un conjunto de prácticas que alejan las cosas del mundo de los círculos del consumo y el negocio de los valores de uso y cambio. Se trata de "cosas cotidianas" que tienen "la facilidad de cautivarnos y conmovernos" (p. 201). En este sentido, podemos considerar que las "escuelas" pertenecen a la parte más elemental de la herencia que permite ocuparse del mundo cotidiano. Precisamente porque Arendt también afirma que esta herencia se nos ofrece sin testamento (1961/2006, p. 3), parece que necesita de nuestro respaldo explícito en el momento en que las escuelas se re-conciben como ambientes de aprendizaje en los cuales el mundo cotidiano se transforma en una fuente de recursos disponibles para el aprendizaje rápido y la producción de resultados predefinidos. Esta predefinición es necesaria para diseñar el pro-

ceso de producción de manera que sea tan eficiente y efectivo como sea posible, lo que implica que ya no hay diferencia entre el tiempo escolar y el tiempo "social": ambos son tiempos de producción. Como Maarten Simons y yo hemos argumentado en otros escritos, es el momento de defender y reclamar la escuela como forma pedagógica (no como institución) (Masschelein & Simons, 2013, 2015).

Reclamar la escuela significa, en primer lugar, quitársela de las manos a quienes no permiten que la generación que viene sea una nueva generación. No son solo de las manos de los conservadores políticos y culturales, sino también de las de aquellos que, en nombre del progreso, convirtieron las escuelas en ambientes de aprendizaje y, de manera implícita o explícita, favorecieron el aprendizaje rápido. Reclamar la escuela no tiene que ver con restaurar las técnicas y prácticas clásicas o viejas, sino tratar realmente de desarrollar o experimentar con técnicas y prácticas nuevas con miras a diseñar una forma pedagógica que funcione. Es decir, una que ofrezca "tiempo libre" y en realidad vaya más despacio, y que distancie a la sociedad de sí misma. En estos intentos, quiero re-enfatizar que la escuela como forma pedagógica incluye una idea muy particular de igualdad. Como ya mencioné, de acuerdo con Rancière (1991), se podría argumentar que la acción pedagógica parte de la suposición de igualdad, es decir, de que todos deberían ser capaces de (saber, entender, hablar, y así sucesivamente). La igualdad en términos pedagógicos no es un hecho, sino un tipo de suposición que se confirma en la acción pedagógica. Esta igualdad está íntimamente relacionada con la suposición de que los seres humanos no tienen un destino natural (o impuesto cultural o socialmente), de ahí que pueden y deben buscar y configurar su propio destino. Esta suposición no imposibilita la educación. Por el contrario, al no haber destino (natural), hace posible la educación —en el sentido de darse forma a sí mismo—, y le da significado. Es importante resaltar que una perspectiva *pedagógica* no es lo mismo que una perspectiva política, ética o cultural (y no debe reducirse a ella). No puedo aquí profundizar al respecto, pero se podría pensar que la perspectiva pedagógica se refiere a la suposición de igualdad y libertad como "ser capaz de...", mientras que la perspectiva ética por lo general incluye un punto de partida en cuanto a "tener que" o "no poder". Más aún, la política y la pedagogía se interesan por el cambio, pero el cambio colectivo a través de la reforma es diferente de una renovación iniciada por una nueva generación. Aun así, es claro que la política suele usar las escuelas para reformas y, en consecuencia, explota a la generación que viene como

un recurso para resolver los problemas de la sociedad actual. Quizás la escuela no debería politizarse, pero debemos aceptar que permitir que las escuelas existan (como sitios de renovación pedagógica) es un acto político en sí mismo.

Por último, las escuelas no deben confundirse con formas de iniciación a una cultura o a normas y valores de una sociedad. De cierto modo, la cultura en la escuela es siempre colocada a distancia, es decir, se convierte en algo común que permite el estudio, el ejercicio y por consiguiente la renovación. No obstante, los voceros de “la cultura” reclaman la escuela como lugar de iniciación. Desde nuestra perspectiva, esto no les hace justicia a las escuelas, pues reduce el trabajo cultural a tarea escolar. Esto no quiere decir que las escuelas no son culturales o no tienen nada que ver con la cultura. Mientras el mundo y lo cotidiano ocupen un lugar central, en realidad “crean” cultura y preparan a la nueva generación para ella.

Conclusión: ¿Las ciencias pedagógicas como ciencias de diseño?

Concluyo estos apuntes planteando que, dadas las condiciones actuales, no solo vale la pena defender y reclamar la escuela, sino que precisamente es importante enfatizar la necesidad de las ciencias *pedagógicas*. No puedo profundizar al respecto. De hecho, debo aclarar que acá “pedagógico” no solo se refiere al aspecto del que se ocupan estas ciencias, sino que afecta lo que entendemos por “ciencias”. No obstante, me limitaré a sugerir que las ciencias pedagógicas deben enfocarse en respaldar y reinventar o re-diseñar la forma pedagógica de la escuela. Por consiguiente, tales ciencias no se interesan en formular parámetros, sino en articular los criterios, es decir, no se enfoca en medidas de desempeño sino en medidas de autenticidad para investigar si nuevas formas de reunir personas y cosas, así como nuevos diseños, se pueden considerar una verdadera escuela y de qué manera. Nuestra apología de la escuela busca contribuir a la formulación de esa piedra de toque (Masschelein & Simons, 2013), pero es importante indicar brevemente que se relaciona con el arte del diseño.

Es usual que las ciencias del aprendizaje se autodenominen ciencias de diseño, y quiero sugerir que las ciencias pedagógicas también sean ciencias de diseño. Sin embargo, hay muchas diferencias con las ciencias del aprendizaje. Estas se interesan por el diseño de ambientes que apoyen y fomenten el aprendizaje, entendido como la producción de

resultados de aprendizaje predefinidos y como la receptividad a diversos aprendices, necesidades de aprendices y contextos. Su principal preocupación es crear ambientes productivos y aumentar la efectividad y la eficiencia, lo que implica que los resultados deben estar predefinidos; de lo contrario, no tiene ningún sentido investigar la efectividad y la eficiencia. En otras palabras, se interesan principalmente por mecanismos y funciones, pero estas siempre requieren de un mundo estable. Ninguna función puede ocuparse de aprender nuevos hábitos o de iniciar mundos nuevos o divergentes, mundos y hábitos que desafían cualquier predefinición.

Las ciencias pedagógicas no se ocupan del diseño de ambientes de aprendizaje, sino de escuelas, es decir, del diseño de un “tiempo desocupado” particular. No les preocupan las funciones y los mecanismos, sino precisamente las *operaciones* y los *acontecimientos* que permiten suspender las funciones y los mecanismos, y los ejercicios, las arquitecturas y los artefactos que sostienen estas operaciones y pueden invocar acontecimientos. Se ocupan de las prácticas de cuidar y prestar atención, en lugar de las prácticas de fabricación y producción. En consecuencia, también resulta sumamente interesante señalar la manera como Vilhelm Flusser y Bruno Latour caracterizan el diseño.

De acuerdo con Flusser, lo que hace tan interesante la palabra *diseño* es que es

[...] una expresión de la conexión interna entre arte y tecnología [...] *diseño* indica más o menos el lugar donde arte y tecnología (junto con sus respectivas formas de pensamiento evaluador y científico) se unen como iguales, para hacer posible una nueva forma de cultura. (1999, p. 19)

En este contexto también es muy importante el énfasis de Flusser en la “conciencia de que un ser humano es un diseño que va contra la naturaleza” (p. 20). Como explica más en detalle, esta noción de diseño permite replantear el asunto de la materia y la forma. “Las formas no son descubrimientos ni inventos, ni ideas platónicas ni ficciones, sino recipientes improvisados para fenómenos (‘modelos’)” (p. 26). Es decir, las formas —en nuestro caso “pedagógicas”— son grupos o asociaciones de personas y cosas. En un comentario sobre la obra de Peter Sloterdijk, Bruno Latour escribe que la noción de diseño indica “un cambio en la forma en que generalmente manejamos los objetos y las acciones” (2011, p. 152). De hecho, afirma que decir que algo debería ser diseñado no significa que hay que revolucionarlo o modernizarlo, o que se debe construir o armar, hacer o fabricar, sino que un “objeto” se convierte en una cosa, en un asunto

de interés. Diseñar es “representar con dibujos”. Para Latour, la noción de diseño tiene cinco ventajas: (1) sugiere un sentido no prometeico de lo que significa actuar e implica modestia; (2) se relaciona con el arte, la artesanía y la destreza, y por lo tanto, con lo artificial —que implica atención cuidadosa a los detalles, tener cuidado, y ser meticuloso y preciso—, lo que hace que en realidad se vaya más despacio; (3) siempre es una manera de “escribir” y por consiguiente de situarse en el campo del significado y los símbolos o señales (di-señar) —donde las cosas son “ensambles complejos de asuntos contradictorios” (p. 154)—; (4) diseñar siempre es re-diseñar, y nunca parte de cero —no se trata de fundar, establecer, romper (con el pasado) o crear *ex nihilo*—; (5) de modo particular, tiene una dimensión ética inmediata ya que es inevitable preguntarse si algo está bien o mal diseñado.

En síntesis, insistimos en la necesidad de las ciencias pedagógicas (y los pedagogos) ya que tienen que ver directamente con el modo de existencia de una sociedad en la cual se relacionan de manera particular con su futuro y el de las nuevas generaciones. Insistimos en el concepto de pedagogía para referirnos, en primer lugar, a las operaciones de la “escuela” y a las prácticas de cuidar y prestar atención. Por último, insistimos en buscar que la pedagogía se re-diseñe a la luz de los desafíos contemporáneos.

Referencias bibliográficas

- Adler, M. J. (1982). *The paideia proposal. An educational manifesto*. Nueva York: Touchstone.
- Arendt, H. (1958/2006). The crisis in education. En *Between past and future* (pp. 170-193). Nueva York: Penguin.
- Arendt, H. (1960/2006). The crisis in culture: Its social and its political significance. En *Between Past and Future* (pp. 194-222). Nueva York: Penguin.
- Arendt, H. (1961/2006). Preface: The gap between past and future. En *Between Past and Future* (pp. 2-15). Nueva York: Penguin.
- Art Resource. Recuperado de http://www.artres.com/C.aspx?VP3=ViewBox_VPage&raqf=1&IT=ZoomImageTemplate01_VForm&iid=2untwaa45mn5&alid=2untwa9jjwws&pn=32&ct=Search&sf=0
- Bernfeld, S. (1925/1973). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm.
- Blacker, D. J. (2013). *The falling rate of learning and the neo-liberal endgame*. Winchester/Washington: Zero-Books.
- Blackmore, J.; Manninen, J.; Creswell, J.; Fisher, K. & Ahlefeldt H. von. (2013). *Effectiveness, efficiency and sufficiency: An OECD framework for a physical learning environments module*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/centreforeffectivelearningenvironmentsce/LEEPFrameworkforWEB.docx>
- Castle, E. B. (1961). *Ancient education and today*. Harmondsworth: Pelican.
- Flusser, V. (1999). *The shape of things. A philosophy of design*. Londres: Reaktion Books.
- Foucault, M. (2004). *Discurso y verdad en la Antigua Grecia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gros, F. (2001). Situation du cours. En M. Foucault, *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France (1981-1982)* (pp. 488-526). Paris: Gallimard.
- Groys, B. (2015). *En Public. Poétique de l'auto-design*. Paris: PUF.
- Hacking, I. (2002). Inaugural Lecture: Chair of Philosophy and History of Scientific Concepts at the Collège de France, 16 January 2001. *Economy and Society*, 31(1), 1-14.
- Harten, T. (1999). *Paidagogos. Der Pädagoge in der griechischen Kunst*. Kiel.
- Ingold, T. (2015). *The life of lines*. Londres/Nueva York: Routledge.
- International Society of the Learning Sciences. *Welcome to ISLS*. Recuperado de <https://www.isls.org/>.
- Jaeger, W. (1947). *Paideia; die Formung des griechischen Menschen*, 3 vols. Berlin: De Gruyter.
- Latour, B. (2011). A cautious Prometheus? A few steps toward a philosophy of design with special attention to Peter Sloterdijk. En L. Noordegraaf-Eelens & W. Schinkel (eds.) (2011). *In Medias Res. Peter Sloterdijks' Spherological Poetics of Being* (pp. 151-164). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Lewis, T. (2013). *On study: Giorgio Agamben and Educational potentiality*. Nueva York: Routledge.
- Masschelein, J. (2011). Experimentum Scholae: The world once more... But not (yet) finished. *Studies in Philosophy and Education*, 30 (5), 529-535.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2013). *In defense of the school. A public issue*. Leuven: E-ducation, Culture & Society. Disponible en <https://ppw.kuleuven.be/ecs/les/in-defence-of-the-school/masschelein-maarten-simons-in-defence-of-the.html>

- Masschelein, J. & Simons, M. (2015). Lessons of/for Europe. Reclaiming the school and the university. En Gielen P. (eds.), *No culture, no Europe. On the foundation of politics* (pp. 143-164). Amsterdam: Valiz.
- Miller, R. (2007). *Towards a learning intensive society*. Recuperado de http://www.urenio.org/futurreg/files/making_futures_work/Towards-a-Learning-Intensive-Society-The-Role-of-Futures-Literacy.pdf
- Miller, R.; Shapiro, H. & Hilding-Hamann, K. E. (2008). *School's over: Learning spaces in Europe in 2020: An Imagining Exercise on the Future of Learning*. Recuperado de <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=1780>
- Peters, M. (2004). Geophilosophy, Education and the Pedagogy of the Concept. *Educational Philosophy and Theory*, 36(3), 217-226.
- Rancière, J. (1991). *The ignorant schoolmaster. Five lessons in intellectual emancipation*. Stanford: Stanford University Press.
- Ranciere, J. (1995). *On the shores of politics*. Londres: Verso.
- Ricken, N. (1977). *Subjektivität und Kontingenz: Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Roberts, P. A. & Steiner, D. J. (2010). Critical public pedagogy and the Paidagogos. Exploring the normative and political challenges of radical democracy. En J. A. Sandlin, B. D. Schultz & J. Burdick (eds.). *Handbook of Public Pedagogy. Education and Learning Beyond Schooling* (pp. 20-27). Nueva York/Londres: Routledge.
- Schulze, H. (1998). *Ammen und Pädagogen. Sklavinnen und Sklaven als Erzieher in der Antiken Kunst und Gesellschaft*. Mainz: Verlag Philipp von Zabern.
- Serres, M. (1997). *The troubadour of knowledge*. (S. F. Glaser & W. Paulson, trad.). Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2007). *De-governmentalisation of education and the meaning of the public*. Ponencia presentada durante el encuentro de 2007 de la American Educational Research Association. Chicago, USA.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2008a). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, 58(4), 391-415.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2008b). From schools to learning environments: The dark side of being exceptional. *Journal of Philosophy of Education*, 42 (3-4), 687-704.
- Stengers, I. (2005a). Deleuze and Guattari's last enigmatic message. *Angelaki*, 10(2), 151-167.
- Stengers, I. (2005b). An ecology of practices. *Cultural Studies Review*, 11(1), 183-196.
- Stiegler, B. (2006/2008). *La télécratie contre la démocratie*. París: Flammarion.
- Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_sciences
- Wisegeek, *What is pedagogical science?* Recuperado de <http://www.wisegeek.com/what-is-pedagogical-science.htm>

O Pensar-sentir na formação da cidadania contemporânea

El pensar-sentir en la formación de la ciudadanía contemporánea

Thinking-Feeling in the Construction of Contemporary Citizenship

Danilo R. Streck*

* Doctor en Fundamentos Filosóficos de la Educación, The State University of New Jersey, Posdoctorado, University of California UCLA e Max-Planck Institute for Human Development, Berlin. Profesor Titular Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil. e-mail: danilo@unisinobr

Resumo

O artigo, resultado de uma pesquisa, tem como objetivo contribuir para compreender os desafios atuais para a educação em cidadania e desenvolver instrumentos capazes de ajudar a fazer frente a eles. Relata-se e discute-se o trabalho de duas áreas de estudo atualmente desenvolvidas no *Max Planck Institut for Human Development*, em Berlim, e a sua contribuição para a formação da cidadania. Uma delas trata da racionalidade ecológica e do uso de heurísticas para a tomada de decisões em um mundo de incertezas. A outra trata da história das emoções, abordando temas como honra, solidariedade e empatia dentro de uma perspectiva histórica e cultural.

Palavras chave

Educação em cidadania, racionalidade ecológica, ecologia de racionalidades, heurística, história das emoções

Resumen

Este artículo, derivado de una investigación, tiene como objetivo contribuir a la comprensión de los desafíos actuales para la educación en ciudadanía y para el desarrollo de instrumentos que ayuden a hacerle frente a esos retos. Se relata y discute el trabajo de dos áreas de estudio actualmente desarrolladas en el *Max Planck Institut for Human Development*, en Berlín, y su contribución en la formación de la ciudadanía. Una de ellas trata de la racionalidad ecológica y del uso de heurísticas para la toma de decisiones en un mundo de incertidumbres. La otra trata de la historia de las emociones, abordando temas como el honor, la solidaridad y la empatía desde de una perspectiva histórica y cultural.

Palabras clave

Educación en ciudadanía, racionalidad ecológica, ecología de racionalidades, heurística, historia de las emociones

Abstract

The purpose of this article, a research product, is to contribute to understand current challenges to citizenship education and to develop new instruments that might help to face those challenges. The study presents and discusses two areas of study developed at the *Max-Planck Institute for Human Development*, in Berlin, and their contribution to the construction of citizenship. The first one deals with ecological rationality and the use of heuristics for decision making in an uncertain world. The other one studies the history of emotions, addressing topics such as honor, solidarity and empathy from a historical and cultural perspective.

Key words

Citizenship education, ecological rationality, ecology of rationalities, heuristics, history of emotions

Fecha de recepción: Agosto 24 de 2015

Fecha de aprobación: Noviembre 20 de 2015

Introdução

Nesse artigo proponho uma reflexão à qual fui desafiado por pesquisas recentes no “Instituto Max-Planck para Pesquisa em Desenvolvimento Humano”, em Berlim (Alemanha).¹ Entre outros temas, como o estudo do sistema escolar (Cortina et al., 2008), chamou minha atenção o trabalho de dois grupos de estudos que traziam elementos relevantes para a reflexão sobre cidadania, mais precisamente para a aprendizagem da cidadania. Um desses grupos se ocupa com a “racionalidade ecológica” e, tendo sua base na psicologia, reflete sobre o funcionamento da mente em diferentes áreas da vida humana. Como veremos a seguir, trata-se do conhecimento dos processos de tomada de decisões, desde a escolha dos alimentos até decisões sobre os rumos da sociedade. É inevitável que façamos decisões, maiores e menores, todas elas envolvendo riscos e de incertezas.²

O segundo grupo de pesquisa que despertou a atenção pelo caráter inovador trata da história das emoções ou dos sentimentos. O termo “Gefühle”, em alemão, tem ainda o significado de sentidos de percepção, o que dá uma conotação mais densa ao conceito. Nossa vida é em boa medida feita pelas emoções e a regra é que as tratemos como fenômenos do inconsciente e, portanto, como parte do inacessível no cotidiano. A expressão “É isso que eu sinto” muitas vezes é dita e entendida como significando o fim da conversa. Embora dialogue com as pesquisas da neurociência (Frevert e Singer, 2011a), o grupo trata das emoções como fenômenos culturais e históricos. O mercado, por exemplo, sabe muito bem como se apropriar das emoções e, se necessário, criá-las. Assim o fazem os políticos de direita e esquerda. Ou seja, lidar com as emoções é parte do cotidiano.

O terceiro pé desta discussão é constituído por uma releitura dos atuais desafios para a cidadania. Trata-se de mais um conceito “cansado” por ser constantemente atropelado na prática, mas ao mesmo tempo ressurgir das cinzas como a melhor maneira que temos, até hoje, de criar uma convivência

decente. Como sabemos, não pode haver democracia sem cidadania, enquanto pode haver cidadania sem democracia, por exemplo, nos períodos de ditadura. Nesse sentido, a cidadania é um pré-requisito para a democracia. Cidadania, como aqui entendida, trata da construção do sentido do público que, apoiando-nos em Hannah Arendt (2004), tem dois sentidos básicos: poder dizer a sua palavra e ser ouvido. Para ilustrar a que me refiro conto um fato que recentemente vivenciei na Alemanha. Ao comprar o ticket num equipamento eletrônico, faltou em torno de três euros no troco. Eu encolhi os ombros como quem diz “É assim mesmo”. O amigo que me acompanhava, no entanto, disse que se nós somos honestos com eles (o órgão público do metrô), eles devem ser honestos conosco e temos que reclamar. Resumindo: procurei o guichê, expliquei o que aconteceu, preenchi um formulário com número da conta bancária; no outro dia alguém telefonou para conferir meu endereço e informou o depósito em conta bancária. Foi na Alemanha, mas se esperaria que acontecesse em qualquer parte do mundo. Senti estar sendo tratado como cidadão. Ao comentar com um colega alemão este se apressou a dizer que infelizmente nem sempre é assim.

O objetivo nesse texto é explicitar alguns desafios que o momento histórico atual coloca para a cidadania e que requerem novas aprendizagens e novos instrumentos teórico-metodológicos. Ou, como propõe Edelstein (2006; 2011), novas “competências” para cidadania. Parte-se do pressuposto de que essas competências não são inatas e também não podem ser tomadas como evidentes e estabelecidas. Uma sociedade com grandes mudanças, como a atual, exige permanente atenção aos novos desafios postos para a cidadania. Vejamos, a seguir, alguns deles.

Leitura de mundo e cidadania

Desde que George W. Bush prometeu fazer uma democracia deste mundo depois do fatídico ataque às torres gêmeas de Nova York (2001), o planeta não se tornou um lugar mais seguro e possivelmente não mais democrático. Há motivos suficientes para que o tema da cidadania esteja na pauta da educação, quem sabe não apenas como mais um tema, mas como uma preocupação central. Neste item pretendo fazer um exercício de olhar para a aprendizagem da cidadania em dois contextos diferentes, Europa e América Latina, sem pretender que seja um estudo comparativo. Este tipo de estudo se tornará cada vez mais necessário na medida em que a própria ideia de cidadania migra de lugar, ou seja, passa a não ser mais estritamente referida ao estado nação.

1 O trabalho foi desenvolvido como parte do projeto de “Estágio Sênior” (CAPES, 2012) realizado no Max-Planck-Institut für Bildungswissenschaft, em Berlim, na condição de “guest researcher”.

2 Gigerenzer e Voltz (2012) fazem uma distinção entre risco e incerteza. O risco se refere ao “mundo pequeno” onde as alternativas são conhecidas, enquanto que a incerteza se refere ao “mundo ampliado” onde a otimização através de cálculo é inviável e onde as decisões são baseadas no que os autores definem como “satisficing”. As pesquisas referidas tratam basicamente desse mundo maior, de incertezas.

Há hoje desafios à cidadania que ultrapassam as fronteiras geográficas. Um deles é a individualização, que é tema recorrente na literatura sociológica e da ciência política (Beck, 1986). Cada vez mais o indivíduo é responsável por “fazer” o seu destino, muitas vezes sem ter o suporte institucional, social e emocional que lhe permita realizar essa tarefa com sucesso. A literatura da exclusão social das últimas décadas retratou esta realidade (Streck, 2009) que se apresenta com características distintas de acordo com os contextos econômicos e sociais. Por exemplo, se na Europa se trata em boa medida da insegurança diante da ameaça de perda de direitos, na América Latina é mais precisamente a perpetuação da dominação e exploração.

Outro desafio é a globalização que traz mudanças profundas no sistema de produção e consumo. São bem conhecidas as denúncias a grandes firmas que se instalam em países com direitos trabalhistas precários ou com um nível salarial baixo para ali fazer a sua produção, com óbvios aumentos da lucratividade. O capital estrangeiro, das companhias transnacionais, que há algumas décadas era criticado como predatório em relação às economias nacionais, hoje é disputado por governos de direita e de esquerda. O estado, nesse contexto, vê seu espaço de atuação reduzido (Streck, 2012). O processo trouxe também uma muito maior mobilidade – voluntária e forçada – das pessoas, tanto assim que o tema dos “migrantes” está na pauta em todos os continentes, que estão implicados como lugares de emigração ou de imigração. Há ainda outras formas de mobilidade, como é o caso dos intercâmbios estudantis, muitas vezes transformados em negócio, mas que fazem parte de uma busca geral de internacionalização da produção acadêmica e do desenvolvimento tecnológico.

A questão ecológica igualmente traz implicações para a cidadania. Não é por menos que a ecologia, hoje, está na linha de frente dos movimentos sociais e faz parte de praticamente todos eles. Não só isso: tornou-se um discurso politicamente correto de empresas e de administrações públicas. A questão ecológica talvez revele de maneira mais clara como as dimensões micro e macro não podem ser dissociadas uma da outra. Começa com a separação do lixo nas casas e se estende à poluição do ar, à contaminação de rios, à pesca predatória em alto mar, entre outros. Isso chama a uma cidadania de caráter planetário até hoje não conhecida. A frustração com as grandes conferências internacionais sobre mudança climática relevam a complexidade e abrangência do tema.

Temos também o que se convencionou chamar de crise da democracia representativa (Rucht, 2010). Os cidadãos não se sentem representados pelas pessoas que periodicamente escolhem para o exercício de funções políticas. Prova disso é que no Brasil são poucas as pessoas que se lembram do nome dos candidatos para o legislativo, em todos os níveis da federação. A falta de credibilidade das instituições políticas não pode ser vista como um mal menor. Um sociólogo grego (Dermetzis, 2012) chama atenção para o fato de que o maior problema na crise grega hoje não é a *depressão econômica*, mas a *depressão de esperança*. E uma das causas apontadas para essa depressão da esperança é a acumulação da falta de confiança nos instrumentos políticos.

Por fim, a reterritorialização da política é outro desafio. Prefiro este conceito ao de desterritorialização (Edelstein, 2006), porque os centros de poder não desaparecem; eles apenas assumem outros papéis e funções dentro do complexo jogo de relações que agora cobre todo o globo. Coloca-se para a aprendizagem de cidadania a possibilidade de desenvolver uma cidadania cosmopolita crítica, onde são possíveis novas formas de identificação, para além de uma exclusiva identidade nacional ou étnica. A União Europeia, hoje, oferece um lugar privilegiado de se observar a construção de uma cidadania multinacional ou transnacional. Há programas educativos (Frevvert, 2008) que buscam fomentar essa consciência de pertencimento mútuo, como é o caso de um projeto de jovens para conhecimento da história dos povos que compõem essa comunidade de nações.³

Na América Latina o grande mentor de uma educação cosmopolita é o cubano José Martí. Ninguém mais cubano do que ele; ninguém mais amante de *nuestra América*, mas também ninguém mais combativo por um mundo justo e pacífico. Em “A história do homem contada por suas casas”, publicado na revista para crianças *La Edad de Oro* (1995) ele conta que cada povo tem o seu jeito de morar e que este jeito é parte de sua história e cultura. E ele conclui com esta bela lição para uma cidadania cosmopolita:

Agora todos os povos do mundo se conhecem melhor e se visitam: e em cada povo há seu modo de construir, conforme faça frio ou calor; ou que sejam de uma raça ou de outra; mas o que parece novo nas cidades não é sua maneira de fazer casas, porém que em cada cidade há casas mouras e gregas e góticas e bizantinas e japonesas, como se começara o tempo feliz em que os homens se tratam como amigos e se vão juntando.” (Martí, 2007, p. 167)

3 Ver o programa EU STORY, em WWW.eustory.eu (Acesso em 19.10.2012).

O título deste tópico propõe ver a própria cidadania como leitura de mundo. A expressão é emprestada de Paulo Freire (2009), de onde ela também traz implícita a ideia de que a leitura do mundo é *palavração*. É a palavra combinada com ação e essa ação se dá em circunstâncias e condições históricas diferentes. São outros direitos que estão na pauta em diferentes momentos históricos e também são outras as responsabilidades. As lutas pelos direitos civis, como o combate à discriminação racial, a luta pelos direitos políticos como a efetiva possibilidade de participação para além das eleições, a luta pelos direitos humanos e direitos trabalhistas, ou pela ecologia, todos eles fazem parte de uma complexa agenda que se apresenta de maneira diferenciada para pessoas, grupos e povos. E para isso é importante a leitura de mundo para a qual, por sua vez, necessitamos de instrumentos. Os tópicos abaixo apresentam dois desses instrumentos.

Da racionalidade ecológica à ecologia de racionalidades

A literatura identificada com o “sul” epistemológico vem denunciando há algum tempo que a conquista do território que hoje se conhece como América Latina não se restringiu à conquista de terras ou à exploração das riquezas naturais (Streck & Adams, 2012). A invasão significou também a ruptura com uma forma de ver e conhecer o mundo, com uma racionalidade. Foi o que Filipe Guamán Poma de Ayla chamou de “Pachakuti”, o mundo de pés para cima, um processo que se perpetuou na formação de uma subjetividade colonial. Faz parte do projeto de superação da “colonialidade” (Mignolo, 2004; 2007) o reconhecimento de outras racionalidades, como discutido e exemplificado no livro *Epistemologias do sul* (Santos & Meneses, 2009). Trata-se de possibilitar a formação de uma “ecologia de racionalidades” em contraposição à racionalidade que se autodefine como única, por isso, chamada por Boaventura de Sousa Santos (2004) de metonímica.

Um exemplo dessa racionalidade se encontra entre os povos aimara e quéchua na região andina. A expressão aimara *Suma Qamaña* ou *Sumak Kawsay* do quéchua equatoriano (traduzidos ao espanhol como *buen vivir*) ganhou notoriedade nos últimos anos talvez pela conquista da presidência por um descendente indígena, mas não menos porque está posta como sinal de que outras formas de convivência com a natureza e com outras formas de conhecimento são necessárias e possíveis, e que a única saída não está no desenvolvimento tecnológico vinculado a

uma racionalidade instrumental. O conhecimento, para essas culturas, não pode ser dissociado da relação com a madre-terra, a *Pachamama*, imbuída de sacralidade, e com a comunidade.

Enquanto isso, estudos da cultura popular apontaram a coexistência de racionalidades diferentes, além da científica, como a simbólica e a sapiencial (Peresson, 1994). Pesquisadores identificaram inteligências múltiplas (Gardner, 1994). As pesquisas das neurociências têm abordado temas como a função do esquecimento, as “ilusões” da percepção, além das doenças do cérebro e formas de prevenção, especialmente em idade avançada (Bonhoeffer & Gruss, 2011). Ou seja, reconhece-se um quadro complexo do funcionamento da mente humana na lida com a realidade.

No que segue pretendo trazer para a discussão uma linha de pesquisa que procura compreender o processo de tomada de decisões, especialmente em situações de incerteza. Que isso tem a ver com cidadania é mais ou menos evidente. Como diz o diretor deste programa de pesquisa, Gerd Gigerenzer (2012, p. 66) quando fala sobre decisões tomadas sem a devida consideração de risco: “Nós não precisamos apenas de políticos que re-fletem (*nachdenken*) – nós precisamos de cidadãos que pensam junto (*mitdenken*).” Isso também remete a uma das preocupações que Paulo Freire (1996) manifesta com o “pensar certo”. O que se pode aprender de estudos que se ocupam intensivamente com o quê e o como pensamos?

A pesquisa sobre racionalidade ecológica parte do princípio de que a onisciência talvez seja um permanente desejo do ser humano, que muitas vezes age presumindo que a possui. No entanto, para que isso fosse possível deveria haver duas condições que simplesmente não existem: a) um ilimitado poder computacional e b) uma estrutura do mundo determinística. Como essas duas condições não são encontradas no mundo real, também a ideia de *otimização*, isso é, de checar todas as alternativas possíveis é inviável. Seria como que, para cada decisão, listar os prós e os contra de cada alternativa possível. Pode ser útil em algumas situações, mas geralmente a complexidade e a natureza dos problemas não permite tal cálculo ou este se torna inútil na hora de tomar a decisão. O autor (Gigerenzer, 2012) traz como exemplo a decisão sobre casar ou não casar, ou a decisão de escolha entre possíveis parceiros ou parceiras. Mais eficiente que fazer intermináveis listas, o sujeito poderia jogar uma moeda no ar e, enquanto ela cai, a melhor decisão teria sido tomada. São as chamadas

“decisões de estômago” que remetem à “inteligência do inconsciente e ao poder da intuição” (Gigerenzer, 2007).

Dáí segue que a nossa racionalidade é limitada, vinculada e contextualizada (*bounded rationality*). A mente funciona como que operando com duas lâminas de uma tesoura: uma delas é a capacidade neurológica e a outra é o ambiente em que operamos, e que condiciona o funcionamento. Para as decisões teríamos uma “caixa de ferramentas”, as heurísticas, que são estratégias práticas de tomada de decisão. Essas não são inatas nem fixas, mas têm uma estrutura adaptável ao meio em que atuamos. Exemplos corriqueiros mostram que o senso comum quanto à aplicação de dinheiro pode ser mais vantajoso do que complicados cálculos de especialistas baseados em previsões. Ou que nas apostas de futebol conta pouco estar informado sobre cada jogador e cada possível lance. O apostador que pouco conhece e cujo palpite se baseia no nome do time mais popular tem iguais chances de acertar que o especialista que conhece o perfil de cada jogador. Ele estaria usando eficientemente a heurística de “reconhecimento”.

Quais são as implicações dessa pesquisa para a cidadania, mais especificamente para a educação em cidadania? A primeira delas é que não se pode cair na armadilha da onisciência, seja de políticos, partidos, teóricos ou *experts*. A democracia aposta na “sabedoria dos muitos” (Roth, 2011), o que não significa consenso. A sabedoria dos muitos implica em saber lidar com dissensos e conflitos, reconhecendo ao mesmo tempo o caráter provisório da nossa ação e as consequências do que com elas construímos para futuras ações. Uma ditadura, como sabemos, se estende para além da derrubada do ditador. A colônia não terminou com a proclamação das independências na América Latina e na África.

A segunda é que não bastam informações para tomar as melhores decisões. Luria (1968) já se debateu com este problema ao buscar compreender a mente de Shereshevsky, que tinha uma incrível capacidade de guardar uma enorme quantidade de informações, mas que não era capaz de realizar abstrações a partir dos dados “armazenados”. Gigerenzer (2010) usa o exemplo do ensino da matemática, que estaria baseada no ensino de certezas, deixando de trabalhar com a probabilidade. O resultado são médicos que não sabem interpretar corretamente dados para seus pacientes em relação aos riscos, economistas que agem como se fossem deuses, e cidadãos que não aprenderam a “pensar junto”.

A pesquisa revela também a importância da interdisciplinaridade para a aprendizagem em cidadania. A racionalidade ecológica, por partir do princípio de que não existe uma racionalidade não vinculada (*unbounded*), ajuda a entender porque as pessoas usam caixas de ferramentas diferentes ou usam ferramentas diferentes da mesma caixa. Abrir essas caixas e compreender as ferramentas e o seu uso no cotidiano talvez seja uma forma eficaz de aprender cidadania. Quem sabe chegaremos a entender melhor porque nem todos pensam, votam e agem da mesma forma. Parece abrir-se um caminho para que nos estudos se transite entre o que se busca compreender sobre a racionalidade ecológica e sobre a ecologia de racionalidades.

Por fim, a racionalidade ecológica aponta para uma simplicidade que permite a transparência. O perigo, segundo esta teoria, é que métodos complexos se tornam meios de impressionar os outros, enquanto se perdem oportunidades de fazer as coisas de maneira mais eficiente e entender o processo pelo qual fazemos decisões e previsões. Gigerenzer dá como exemplo os sistemas de taxaço que na maioria dos países são tão complexos que nem mesmo especialistas da área são capazes de compreendê-los.⁴ A racionalidade ecológica, nos termos acima expostos, contém elementos que contribuem para formar cidadãos que saibam pensar junto e lideranças que saibam dos limites de seus projetos e discursos. Poderíamos dizer que o “pensar certo” a que se refere Paulo Freire (1996) não pode prescindir de ferramentas que diversos ramos das ciências estão produzindo.

Emoções sentidas e aprendidas

Poderia Saturno ter unido a Europa e suas colônias nos trópicos? Na astrologia, Saturno é uma figura complexa que atrai sombras, ruínas, violência, enfermidades e outros tantos problemas. A palavra soturno, que significa triste, taciturno e melancólico, é uma variante de Saturno. O que isso teria ver com os dois continentes? Explico abaixo, mas para ilustrar o tema deste tópico trago um exemplo comum à literatura europeia e latino-americana. Honra é hoje uma palavra com pouca carga emocional. Os duelos deram lugar a outras formas de vingança e o fio de bigode deixou de representar qualquer coisa além de um pelo, um cultivo estético ou eventualmente um sinal de masculinidade. Isso não quer dizer que em

4 Em entrevista concedida a mim no dia 23 de outubro de 2012, no Max-Planck Institut für Bildungsforschung.

alguns momentos pessoas, grupos e nações apelem para a honra ofendida. Mas é uma conotação diferente de outros tempos.

Honra, conforme Ute Frevert (2011a) seria uma das “emoções perdidas”. Seu estudo da história das emoções mostra como as mesmas podem mudar devido a traumas, podem receber diferentes nomes e, como é o caso de honra, perder a sua força conotativa e assumir novos sentidos. Em contrapartida, há também “emoções encontradas” como é o caso da empatia ou compaixão, autoestima, sofrimento e pena, solidariedade, entre outros.

Voltemos a Saturno, que Moacyr Scliar (2003) associa com melancolia no seu livro *Saturno nos trópicos: a melancolia chega ao Brasil*. A melancolia teria sido uma “doença” característica da época da expansão europeia e teria encontrado um clima favorável para o seu cultivo na América Latina.⁵ As condições para a melancolia estariam associadas ao quase extermínio dos indígenas, a uma cultura escravocrata e a perpetuação da desigualdade. A metáfora do labirinto, frequente na época da conquista,⁶ é ainda hoje uma marca da cultura latino-americana. Temos, entre outros, o labirinto de Gabriel García Marquez (*O general e seu labirinto*, 1990), de Octávio Paz (*O labirinto da solidão*, 1984) e a expressão maior do que seja o labirinto na obra de Jorge Luis Borges (2001, p. 31).

Não haverá nunca uma porta. Estás dentro
E o alcácer abarca o universo
E não tem nem anverso nem reverso
Nem externo muro nem secreto centro.
Não esperes que o rigor de teu caminho
Que teimosamente se bifurca em outro,
Que obstinadamente se bifurca em outro,
Tenha fim. É de ferro teu destino
Como teu juiz. Não aguardes a investida
Do touro que é um homem e cuja estranha
Forma plural dá horror à maranha
De interminável pedra entretecida.

Encontramos um estudo da melancolia europeia no citado livro de Ute Frevert. Emblemática, para a época dos “descobrimientos”, é a gravura “Melencolia” de Albrecht Dürer, de 1514, onde uma figura feminina medita, numa atitude que se situa entre desolação e expectativa, em meio aos novos instrumentos da época, mais ou menos como que dizendo: “O que vou fazer com isso?” A palavra melancolia, que ganhou

proeminência na idade moderna, era atribuída à produção da bile e acompanhava-a a tristeza, o entusiasmo e a falta de envolvimento. Foi sucedânea da *acedia* dos tempos medievais, vista como um poder demoníaco que poderia vir a cada momento e tomar conta da pessoa, infligindo tédio e falta de vontade. Especialmente entre os monges, esse era um pecado grave porque lhes tirava o ânimo de ler e de rezar. Hoje não se fala mais nem de *acedia* como pecado, nem de melancolia como problema fisiológico, mas de depressão como estado psíquico a ser tratado com medicamentos ou psicoterapia. Ou seja, este é o argumento da autora, as maneiras de “sentir” são ressignificadas na história, podem receber outros nomes e ser atribuídas a outras causas.



Figura 1. Albrecht Dürer, 1514

Ao contrário do que às vezes se supõe, as emoções ocupam um lugar central na modernidade. Frevert (2011a) ilustra isso com o estudo das emoções no capitalismo, um campo supostamente regido por uma lógica fria e instrumental dirigida ao lucro. Ultimamente essa percepção mudou e a “inteligência emocional” (Coleman, 1998) passou a fazer parte das competências de gestão em muitas empresas. Mas essa relação não é de agora. A autora volta à história e relata que o professor de Adam Smith havia cunhado, em 1728, o termo “economia emocional” no *Ensaio sobre a natureza e conduta das paixões e afetos*. Com interpretações diferentes, hoje as emoções são amplamente reconhecidas no campo da produção, do consumo e propaganda, e – ela acrescenta – da solidariedade e do capital social. Do lado dos trabalhadores a solidariedade, historicamente, significou a união para lutar pelos seus direitos, enquanto que do lado dos empresários poderia significar caridade ou, atualmente, a responsabilidade social.

5 Ele fala especificamente do Brasil, mas sua análise se aplica, com variantes, a toda a América Latina.

6 Veja-se, por exemplo, *The Labyrinth of the World*, de J.A. Comenius.

No campo da educação as emoções ganham um destaque especial na obra de Rousseau, um dos expoentes do Iluminismo. Poderia haver uma coerência entre a racionalidade iluminista e a valorização das emoções? Rousseau critica uma racionalidade fria, não revestida de emoção, que seria uma expressão de mentes frágeis e pequenas. Também o educador deveria ter a competência de conhecer as paixões de seus alunos. Eis as qualidades do mestre: “Um grande interesse em conhecê-los, uma grande imparcialidade para julgá-los, um coração suficientemente sensível para compreender as paixões humanas e suficientemente calmo para não experimentá-las.” (Rousseau, 1995, p. 323). O fato de juntar imparcialidade de julgamento com o coração sensível para conhecer as paixões dos alunos sugere o reconhecimento das emoções como parte constitutiva do projeto educativo moderno. Tanto a razão iluminada quanto a valorização das emoções fazia parte da possibilidade de criar um novo ser humano para uma nova sociedade. A “educabilidade”, reconhecera Rousseau e seus contemporâneos, não poderia abrir mão de formar as emoções. Se voltarmos mais atrás na história, veremos que também Comenius (1957) falava de educar a mente, o coração e as mãos. O que é diferente em Rousseau é que a educação é desvinculada, em princípio, de uma educação religiosa, sendo referida à natureza humana que gera o sentimento de amor de si e se transforma num sentimento de piedade e compaixão para com o outro. Faz parte do projeto pedagógico “gerir” as emoções ou, se desejamos, educá-las.

Na América Latina, vemos as emoções presentes de forma muito forte na proposta educativa de dois de seus maiores expoentes. No revolucionário José Martí, é a honra da pátria ferida que reflete a honra a todos os homens e mulheres. No Centro de Estudos Martianos, em Havana, está gravada a célebre frase: “Honrar honra”. Ou seja, há uma promessa de respeito recíproco entre pessoas que têm este sentimento e comportamento. Na sua revista para crianças, *La Edad de Oro*, o cultivo da honra aparece desde a introdução: “Assim queremos que os meninos de América sejam: homens que digam o que pensam, e o digam bem: homens eloquentes e sinceros” (Martí, 2007, p. 140). No parágrafo seguinte complementa, dizendo que as meninas deveriam saber o mesmo que os meninos.

Outros sentimento que perpassa a sua obra e se revela sobretudo importante para a educação é a ternura, palavra que depois se tornará imortalizada na célebre frase de Che Guevara: “Hay que endurecerse siempre, pero sin perder la ternura jamás.” Ternura, para José Martí, tem a ver com a capacidade

de degelar o sangue coagulado nas veias de *nuestra América* pelos séculos de dominação. A transmissão de técnicas modernas será insuficiente para a construção de novas nações. Por isso: “Eis aqui, pois, o que tem de levar os mestres pelos campos. Não somente explicações agrícolas instrumentos mecânicos; sim a ternura, que faz tanta falta e tanto bem aos homens” (Martí, 2007, p. 43)

Também em Paulo Freire a emoção desempenha um papel importante na prática e na teoria. Para ele, a razão e as emoções são parte de um mesmo corpo que pensa, que sente e que age. O corpo, sempre encharcado de cultura, se transforma também no lócus do ensinar e aprender.

Gostaria desde já de manifestar minha recusa a certo tipo de crítica cientificista que insinua faltar rigor no modo como discuto os problemas e na linguagem demasiado afetiva que uso. A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com o meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também (Freire, 2006, p. 18).

Basta recordar três ideias chaves que caracterizam sua produção nos últimos anos, duas delas referidas em títulos de livros. A primeira delas é a *Pedagogia da esperança* (1992), onde a esperança é vista como uma condição ontológica e que por isso precisa ser “educada”. Sem essa educação, ela pode virar desesperança que leva à inação ou ao desespero. A outra é a *Pedagogia da Indignação* (2008) título de um livro póstumo editado por Ana Maria Araújo Freire. Trata-se da capacidade de se insurgir contra situações de opressão e “sulear” essa indignação para as marchas pelos *inéditos viáveis* que Paulo Freire sonhava em ver pelo mundo. Por fim, a amorosidade (Fernandes, 2010, p. 37) como critério de qualidade das relações humanas que se manifesta na capacidade de diálogo.

Aprender cidadania: emoções e racionalidade na ação

Tive como pressuposto nesta revisão que as pesquisas sobre racionalidade ecológica e sobre a história das emoções podem contribuir para a educação em cidadania. O conectivo *em* é usado intencionalmente para conotar que se está, por definição, lidando com cidadãos e não com alguém que precisa ser incluído na cidadania. Estes podem estar, isso sim, incluídos

de forma subalternizada. Início a conclusão, trazendo dois exemplos de recentes pesquisas para reunir os tópicos antes considerados separadamente. O propósito é também verificar como esses conceitos podem se traduzir na prática e servir para melhorá-la.

Os carrinheiros de Curitiba: Numa reunião de pesquisa um carrinheiro disse com muito orgulho que estava indo à universidade para dar uma palestra. Uma notícia dessas, em primeiro lugar, emociona positivamente quem costuma ver homens e mulheres puxando o seu carrinho pelas ruas em busca do “ouro”, como alguém disse. Na realidade, trata-se de uma garimpagem com muitas surpresas como revela uma espiada no pequeno espaço destinado a cada indivíduo ou família no galpão de reciclagem. A ideia que esse carrinheiro passou é que “agora somos gente.” Essa é a emoção que se pode sentir na sua expressão. Ao mesmo tempo, esse homem havia aprendido a manejar melhor as ferramentas de seu estoque de heurísticas, ou seja, de estratégias de adaptação crítico-realista ao seu ambiente. De outra perspectiva, poderiam ser vistas também como estratégias de resistência e de não adaptação a uma inclusão subordinada. Os cursos sobre economia solidária e o engajamento em ações e discussões políticas haviam propiciado um ambiente para desenvolver uma racionalidade que combina uma visão realista de sua atividade com uma perspectiva de sociedade e de futuro.

Os cidadãos no orçamento participativo: Quem participa de assembleias do orçamento participativo geralmente vem como uma agenda: conseguir algum recurso para a escola de sua comunidade, a construção de uma estrada, o apoio a alguma entidade, entre outros. Isso não significa que essa “demanda” de um indivíduo ou de um grupo entre como prioridade de uma assembleia. Dá-se ali um processo de aprendizagem onde aparecem misturados sentimentos de competição, de solidariedade, de frustração por derrotas e satisfação por vitórias. Poucas vezes essas emoções são expressas, mas elas são perceptíveis. Em termos de “racionalidade ecológica” há o aprendizado de um ajustamento das duas lâminas compostas pela capacidade de computação e pelo ambiente através de negociações, de avaliação de riscos e de possibilidades inerentes a cada uma das demandas. Uma contribuição dessa linha de pesquisa para a formação da cidadania consiste em ajudar a compreender o desenvolvimento de processos cognitivos eficazes do ponto de vista da ação coletiva e emancipatórios do ponto de vista ideológico.

Com esses breves exemplos desejo mostrar que na formação da cidadania esses dois elementos – racionalidade ecológica e emoções – se encontram na práxis, enquanto uma ação refletida e sentida, ou *sentipensada*, parafraseando Fals Borda (2009). É na ação que se decidem os valores, muitas vezes implícitos. A racionalidade ecológica procura superar uma visão puramente instrumental da razão (Simon, 1990, p. 191).⁷ Por ser uma racionalidade na ação (Gigerenzer & Sturm, 2012), ela também busca superar a tradicional divisão da tarefa entre filósofos, a quem caberia definir para que “serve” a razão, e de psicólogos, a quem caberia dizer como a mente funciona. Também as emoções não podem ser julgadas à parte da ação. Uma grande frustração pode levar a uma reação ativa para mudança ou à apatia. É na ação que será possível verificar o seu “valor.”

Uma segunda conclusão diz respeito à educação das emoções e da racionalidade. O movimento dos indignados⁸ não tem uma relação direta com a pedagogia da indignação, de Paulo Freire, mas o nome do movimento sugere a conexão com a educação. Tal como a pedagogia da esperança, o desafio pedagógico consiste em fazer com que esta indignação não seja domesticada e seja direcionada para ações coletivas com o potencial de gerar as mudanças necessárias. O que as pessoas que vão para rua desejam não é apenas manifestar seus sentimentos. Elas clamam pela possibilidade de “pensar junto” o seu destino. Abrem-se, com base nos estudos resenhados, perspectivas para compreender num exercício interdisciplinar a dinâmica dos processos cognitivos e afetivos nas culturas e, respectivamente, adequar as estratégias pedagógicas para a formação da cidadania.

Referências

- Arendt, H. (2004). *A condição humana*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Shurkamp Verlag.

7 “Nós vemos que a razão é totalmente instrumental. Ela não pode nos dizer para onde vamos; na melhor das hipóteses, ela pode nos dizer como chagar até lá. É uma arma de aluguel que pode ser usada para quaisquer objetivos que tenhamos, bons ou maus” (Tradução minha).

8 Movimento iniciado na Espanha em 15 de maio de 2011 e que suscitou manifestações contra as políticas econômicas e por reformas políticas em vários países.

- Bonhoeffer, T., e Gruss, P. (Hrsg.) (2011). *Zukunft Gehirn: Neue Erkenntnisse, neue Herausforderungen*. Ein Report der Max Planck Gesellschaft. München: Verlag Beck.
- Borges, J. L. (2001). *Elogio da sombra*. São Paulo: Globo.
- Coleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Comenius J. A. (1957). *Didáctica Magna* (3. ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Comênio, J. A. (2012/1631). *The labyrinth of the World and the Paradise of the Heart*. Available at http://users.ox.ac.uk/~tayl0010/labyrint/labyrinth_frame.html
- Cortina, K.; Baumert, J.; Leschinsky, A.; Mayer, K.; Trommer, L. (2008). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Hamburg: Rohwort.
- Dermetzis, N. et al. (October 2012). *Critical Emotions in the Mid of Crisis*. Paper presented at 4th Midterm Conference of the ESA RN Sociology of Emotions, 11-13 October 2012. Max-Planck Institute for Human Development, Berlin.
- Edelstein, W. (2006). Competenzen für die Zivilgesellschaft. In: *Innovative Schule Entwickeln: Kompetenzen, Práxis uns Vision. Pädagogische Hochschule Heidelberg*. Band 47.
- Edelstein, W. (2011). Education for Democracy: Reasons and Strategies. *European Journal of Education*, 1(46), Part II.
- Fals Borda, O. (2009). *Uma sociologia sentipensante para América Latina* (Antología y presentación de Víctor Manuel Moncayo). Bogotá: Siglo Del Hombre Editores y CLACSO.
- Fernandes, C. (2010). Amorosidade. In: Streck, D. et al. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire* (2. ed. pp. 37-39). Belo Horizonte: Autêntica.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz & Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *À sobra dessa mangueira*. São Paulo: Olho d'água.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2009). *A importância do ato de ler em três artigos que se complementam* (50. ed.). São Paulo: Cortez.
- Frevert, U. (2008). How to become a Good European Citizen: Present Challenges and Past Experiences. In: Georgi, V. B. (Ed.), *The Making of Citizens in Europe: New Perspectives on Citizenship Education* (pp. 37-51). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Frevert, U. (2011a). *Emotions in History: Lost and Found*. Budapest/New York: Central European University Press.
- Frevert, U. (2011b). Gefühle und Kapitalismus. In: Budde, G. (Hg.), *Kapitalismus: Historische Annäherungen* (pp. 50-72). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Frevert, U. (2011c). *Gefühlswissen: Eine lexikale Spurensuch in der Moderne*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Frevert, U., e Singer, T. (2011). Empathie und ihre Blockaden: Über soziale Emotionen. In: Bonhoeffer, T., e Gruss, P. (Hrsg.), *Zukunft Gehirn: Neue Erkenntnisse, neue Herausforderungen. Ein Report der Max Planck Gesellschaft*. München: Verlag Beck.
- García Márquez, G. (1990). *O general e seu labirinto* (3. ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente*. Porto Alegre: Artmed.
- Gigerenzer, G. (2006). Bounded and Rational. In: Sainio, R. J. (Ed.). *Contemporary debates in cognitive science* (pp. 115-133). Oxford, UK: Blackwell.
- Gigerenzer, G. (2007). *Bauchentscheidungen: Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. München: C. Betersmann Verlag.
- Gigerenzer, G. (Dezember 2010). Wie wenig wir über Wirtschaft wissen. (Interview to Anja Müller). *Handelsblatt*, Montag, 13, 22-23.
- Gigerenzer, G. (März, 2012). "Werfen Sie einfach eine Münze..." *Psychologie Heute*, p. 64-70.
- Gigerenzer, G., e Sturm, P. (2012). Syntese, 187:243-268. Springer Science+Business Media.
- Klibansky, R. (2005). *Saturn and melancholy; studies in the history of natural philosophy, religion*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Library.
- Luria, A. R. (1968). *The mind of a mnemonist*. New York: Basic Books.
- Martí, J. (1995). *La Edad de Oro* (2. ed.). La Habana: Pueblo y Educación.
- Martí, J. (2007). *Educação em Nossa América: Textos selecionados. Organização e apresentação de Danilo Streck*. Ijuí: Unijuí.

- Mignolo, W. D. (2004). Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: Santos, B. de S. (Org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado* (pp. 667-709). São Paulo: Cortez.
- Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial* (Traducción: Silvia Jawerbaum y Julieta Barba). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Paz, O. (1984). *O labirinto da solidão* (2. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Peresson, T. (S.D.B.), M. (1994). Educar desde las culturas populares. *Cuadernos de Educación y cultura*.
- Roth, R. (2011). *Bürgermacht: Eine Streitschrift für mehr Partizipation*. Hamburg: Kürber-Stiftung.
- Rousseau, J.-J. (1995). *Emílio ou Da educação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rucht, D. (Mai 2010). Engament im Wandel: Politische Partizipation in Deutschland.. http://bibliothek.wzb.eu/wzbrief-zivilengagement/WZBriefZivilengagement012010_rucht.pdf
- Santos, B. S., e Meneses, M. de P. (Orgs) (2009). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina.
- Santos, B.de S. (2004). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: Santos, B. de S., *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado* (pp.777-819). São Paulo: Cortez.
- Scliar, M. (2003). *Saturno nos trópicos: a melancolia chega ao Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Simon, H. A. (1990). Alternative visions of rationality. In: Moser, P. K. (Ed.), *Rationality in Action: contemporary approaches* (pp. 189-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- Streck, D. R. (2009). Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. *Educação & Sociedade* (Impresso), 30, 539-560.
- Streck, D. R., e Adams, T. (2012). Pesquisa em Educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), 38, 243-258.
- Streek, W. (2012). Der Staat hat immer weniger Handlungsspielraum (Interview Ralf Groetger). *Max-Planck Forschung*, 3, 34-39.
- Volz, K., & Gigerenzer, G. (July 2012). Cognitive processes in decisions under risk are not the same as in decisions under uncertainty. *Frontiers in Neuroscience*, 6 (article 105), 1-6.

A educabilidade como nexo da experiência civil contemporânea: Aproximações investigativas

La educabilidad como nexo de la
experiencia civil contemporánea:
Aproximaciones investigativas

Educability as a Link of
Contemporary Civil Experience:
Research Approaches

Julio Groppa Aquino*

* Doctor Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo-USP, estudios de posdoctorado Universidad de Barcelona. Profesor Titular Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo USP, Brasil. Investigador CNPq y FAPESP. e-mail: groppaq@usp.br

Resumo

O presente texto argumenta que a educabilidade dos cidadãos é materializada em termos de uma demanda de formação difusa e perpétua, que se converteu num vínculo fundador da existência social. Esta tese baseia-se nos resultados de doze pesquisas realizadas por um grupo dedicado aos estudos foucaultianos em educação, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Trata-se de um esforço para analisar a relação entre a governamentalidade contemporânea e certos imperativos pedagógicos em andamento em vários campos sociais.

Palavras chave

Educabilidade, educacionalização, governamentalidade, Michel Foucault

Resumen

Este texto argumenta que la educabilidad de los ciudadanos es materializada en términos de una demanda de formación difusa y perpetua, que se ha convertido en un vínculo fundador de la existencia social. Esta tesis se sustenta en los resultados de doce investigaciones realizadas por un grupo dedicado a los estudios foucaultianos en la educación, en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo. Se trata de un esfuerzo por analizar la relación entre la gubernamentalidad contemporánea y ciertos imperativos pedagógicos, en curso en distintos ámbitos sociales.

Palabras clave

Educabilidad, educacionalización, gubernamentalidad, Michel Foucault

Abstract

This text argues that the educability of citizens is objectified in terms of a demand for diffuse and perpetual training, which has become a foundational link of social existence. This statement is based upon the results of twelve researches carried out by a group from the school of Education of the University of São Paulo, devoted to Foucaultian studies in education. It is an effort to analyze the relationship between contemporary governmentality and certain ongoing educational imperatives from different social fields.

Key words

Educability, educationalization, governmentality, Michel Foucault

Fecha de recepción: Septiembre 26 de 2015

Fecha de aprobación: Noviembre 20 de 2015

O presente texto parte do pressuposto de que as múltiplas e incessantes investidas pedagógicas em curso na atualidade, sobretudo aquelas de natureza não formal, passaram a operar não apenas como o braço forte dos processos de ordenamento populacional, mas também como um de seus *modi operandi* nucleares.

Materializada em termos de uma demanda de formação tão difusa quanto vitalícia, a educabilidade dos cidadãos, tida ora como requisito para o usufruto civil das conquistas democráticas, ora como salvo-conduto individual em um tipo de mundo tido como instável, concorrencial etc., estaria se convertendo em um nexu instituinte da existência social corrente.

Segundo os imperativos categóricos da *sociedade pedagógica* descrita por Jacky Beillerot (1985), da *sociedade totalmente pedagogizada* proposta por Basil Bernstein (2003), das políticas da *aprendizagem ao longo da vida* discutidas por Stephen Ball (2013), ou ainda no que tange aos processos típicos da *sociedade educativa* esquadrinhados por Carlos Ernesto Noguera-Ramírez (2011), o aprender converte-se numa atividade interminável e onipresente, ao sustentar a emergência de um personagem social heterodoxo: o *homo pedagogicus* (Deacon & Parker, 1998).

A irrupção de tal personagem consiste em um fato inédito na história, mediante um mundo em que a circulação de informações sem validação e/ou controle tornou-se a moeda forte das trocas sociais, segundo Michel Serres (2000, p. 133):

O que é importante, hoje, é que a informação se tornou decisiva para quase todos os *métiers* [...]. E isto é perfeitamente novo. Por quê? Porque se pode buscar informações em novas fontes, que fazem com que, de forma paradoxal, os novos saibam mais que os antigos. É isso que eu chamo de sociedade pedagógica. Por outro lado, tudo que é televisão, rádio, informação em geral, está estruturado ao modo da distribuição escolar. E mesmo a distribuição escolar no sentido mais tradicional.

Admite-se, portanto, que a aquisição contínua de informações/saberes, sustentada por expedientes de feições escolarizantes, desponta como um princípio incondicionado da organização dos modos de vida na atualidade, ou seja, “como um fenômeno de toda a sociedade, um processo não centrado na escolarização dos cidadãos, mas na civilização das sociedades; não ‘escola e sociedade’, mas a ‘sociedade como uma escola’”, na concepção de Roger Deacon e Ben Parker (1998, p. 142).

Encarada dessa maneira, a educação contemporânea não estaria provando nenhuma espécie de indício de insolvência, corrupção ou degeneração. Ao contrário, estaríamos diante do apogeu educativo moderno, agora materializado por uma variedade de práticas ao recobrir todo o tecido social, às quais estaria reservada, como se costuma apregoar, uma resolutividade decididamente maior do que as intervenções escolares tradicionais.

Trata-se, então, de reconhecer, na irredutibilidade da demanda educacional corrente, a sagração —claudicante, no caso escolar, ou florescente, no caso das práticas não formais— do sonho moderno de ordenamento produtivo do mundo das coisas e dos homens. Uma verdade triunfante; um refrão sem contestação de nenhuma ordem; um aspirante sequioso à absolutização histórica.

A eleição de tal perspectiva argumentativa repousa no fato de que, na atualidade, a educação consistiria menos em um bem ou serviço crucial para a alegada edificação da cidadania democrática, e mais em uma eficiente racionalidade de governo de si e dos outros —ou, mais especificamente, um *foco de experiência*, na acepção foucaultiana, em torno do qual se articulam, “primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis” (Foucault, 2010, p. 4).

A fim de subsidiar tal argumentação, o texto apresenta os resultados de um conjunto de 12 investigações que vêm sendo conduzidas por um grupo de trabalho sob nossa orientação nos últimos anos, junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, voltado aos estudos foucaultianos na educação. Trata-se de esforços em torno da análise da inter-relação entre a governamentalidade contemporânea (Foucault, 2004; 2008a; 2008b; 2010) e determinados imperativos pedagógicos, em curso em diferentes domínios sociais. Mais especificamente, objetiva-se estimar os deslocamentos de algumas práticas —que, historicamente, não se confundiam com o âmbito pedagógico— como modalidades de condução das condutas de caráter marcadamente instrucional, a balizar as relações que os protagonistas de tais práticas estabelecem com os cidadãos e, no limite, que estes estabelecem entre si.

Visa-se, assim, a atentar para o acento educacionalizante (Smeyers; Depaepe, 2008) de certas esferas da ação humana, doravante amalgamadas em um extensivo projeto sociopolítico de edificação de algo como uma *sociedade-escola*.

Para além das fronteiras escolares

Os dois primeiros trabalhos selecionados referem-se a iniciativas de esquadramento analítico dos processos de educacionalização correntes em diferentes esferas. No primeiro caso, a investigação conduzida por Elisa Vieira, intitulada *Sobre o expansionismo pedagógico contemporâneo: uma arqueogenealogia da intensificação das experiências educativas não escolares*, parte da hipótese de que experiências educativas não escolares estariam adquirindo uma centralidade cada vez mais proeminente no interior do campo educacional. Assim formulada, tal conjectura dá lugar ao que, no estudo, foi denominado *expansionismo pedagógico*: movimento caracterizado por enredar as relações entre os homens e as experiências cotidianas como objetos passíveis de conhecimento e intervenção de cunho pedagógico.

Sustentada pela teorização foucaultiana, a empreitada investigativa considera a educação como uma das instâncias intrinsecamente envolvidas na produção de certos modos de subjetivação contemporâneos, tendo em mente o fato de que as práticas de teor educacionalizante vêm sendo apropriadas como uma estratégia social onipresente, temporal e espacialmente, de conformação da experiência humana.

De que modo se produziu uma sociedade plenamente educável? Como chegamos a pensar o que hoje pensamos de modo consensual? Que matrizes de pensamento forneceram as bases a partir das quais aquilo que hoje somos tornou-se possível?

A fim de esboçar algum tipo de réplica a tais questões, foi eleita a produção acadêmico-científica brasileira ao longo das últimas décadas, tomada como um escopo suficientemente sólido e abrangente para testemunhar aquilo que se pensou e se operou no campo educacional. Mais especificamente, foram selecionados 20 periódicos da área pedagógica, cuja análise deu-se em duas frentes: numa delas, os números dos periódicos publicados nos últimos 20 anos foram tratados em conjunto; na outra, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* —o periódico mais longevo no país, em circulação desde 1944— foi objeto de uma análise mais detida, considerando-se toda a sua extensão.

Por um lado, a intenção aí foi flagrar determinado momento em que a problemática da educação não escolar irrompia no bojo de discussões para as quais ela ainda não era resposta predominante, embora ali estivesse em germe. Tratou-se de buscar sua emergência em uma discursividade dispersa, na qual, decerto, conviviam outras possibilidades

enunciativas. De outro lado, o intento foi abordar as fronteiras do campo pedagógico configuradas em tal arquivo, de modo a compreender sua expansão nos termos de uma objetivação performativa de novos domínios de atuação. Buscou-se, enfim, compor um inventário dos saberes, das práticas e dos modos de intervenção que têm sido mobilizados na experiência educativa não escolar.

De modo geral, a expansão do intento pedagógico para além dos limites escolares afirma-se como um movimento crescente nas duas últimas décadas; sua manifestação desponta em produções tanto nacionais, quanto internacionais; a maior parte dos trabalhos manifesta-se, de algum modo, favorável a iniciativas educacionais não formais; o alcance de aplicação de tais práticas abrange ao menos duas dezenas de regiões temáticas distintas e paralelas, as quais perfazem quatro grandes eixos de dispersão do intento educacionalizante —na extensão dos tempos da vida; na extensão dos espaços cotidianos; na extensão das questões socioculturais; na extensão das preocupações com a formação, incluindo os contornos próprios da atuação do campo pedagógico não escolar.

Um dos principais saldos analíticos da pesquisa remete ao reconhecimento da existência de uma maquinaria educacional espreada pelo espaço social, da qual a escola é certamente parte, mas não a única. Isso porque, se cidadão e aluno, em alguma instância, passaram a ser condições subjetivas complementares dos indivíduos contemporâneos, não parece ser exclusivamente na instituição escolar que essa associação vem sendo exercitada. Seria plausível admitir, portanto, que estamos a testemunhar uma acentuada proliferação das práticas educativas e um concomitante fortalecimento dos modos pedagogizantes de modulação da experiência social, dando margem a uma espécie de *alunização* radical dos cidadãos contemporâneos.

Em um diapasão semelhante ao da pesquisa de Vieira, outra investigação, agora focada na governamentalização dos espaços urbanos, foi levada a cabo por Ana Paula Nunes Chaves. Intitulado *Por outras espacialidades: uma cartografia da pedagogização no Parque Ibirapuera, SP*, o trabalho teve como propósito principal perspectivar analiticamente como os processos de pedagogização forjam e governam determinados espaços e espacialidades. Para tanto, partiu-se do pressuposto de que as práticas sociais são moduladas por jogos de força que as criam e recriam espacialmente, sobretudo por meio de mecanismos pedagogizantes que se alastram cada vez mais no cenário urbano contemporâneo. O espraiamento

de uma educabilidade constante, ininterrupta, que se dá a qualquer momento e em diferentes esferas do espaço social nas cidades, conforma processos de pedagogização que não deixam de criar, governar e gerir espacialidades.

Por meio de uma análise mais apurada das relações espaciais, pode-se atestar não somente como o espaço que está organizado, mas também como se articulam interesses e disputas de diferentes ordens. Desse modo, apreender os processos de produção e organização espaciais, auxilia a deslindar o complexo jogo por meio do qual se produz coletiva e subjetivamente o mundo que não apenas nos rodeia, mas que também nos compreende. Isso implica compreender como as relações sociais produzem, controlam e constroem espaços habitados por sujeitos não apenas constrangidos pelas formas espaciais, mas também ativos e inventivos, que as transformam e recriam.

Assim, a pesquisa debruçou-se sobre a relação entre educação e governo de espaços/espacialidades nas práticas instituídas no Parque Ibirapuera, em São Paulo, dada sua importância capital na fisionomia urbana da cidade. Nele, o provimento de museus e vários outros espaços culturais, além de parque infantil, ciclofaixa, escola de jardinagem, escola de astrofísica, áreas para prática de esporte, planetário etc. revela espacialidades cotidianas atravessadas por um conjunto de mecanismos pedagogizantes.

A cartografia realizada pleiteou-se uma derivação da perspectiva arqueogenealógica foucaultiana, operando segundo duas frentes de trabalho complementares: em primeiro lugar, a análise de documentos oficiais acerca do Parque que instituíram as prerrogativas para sua criação, em 1954, até seu funcionamento atual; de modo complementar, outra frente arquivística foi composta pelos discursos jornalísticos veiculados a seu respeito em diferentes décadas, de 1954 a 2014. Em segundo lugar, realizaram-se a observação e o registro de práticas ali em voga.

Os resultados evidenciaram uma racionalidade vincada em práticas de pedagogização, estas aliadas a tecnologias específicas de governo dos espaços. Trata-se de um cenário sociocultural que apresenta lógicas de governo heterogêneas, as quais coexistem através do tempo, ajustando-se, desajustando-se e alterando-se.

No arco temporal das seis décadas analisadas na investigação, pôde-se conferir, de um lado, o câmbio das tecnologias de governo que configuraram o Parque como um espaço aberto, móvel e flexível, privilegiando a atuação de mecanismos pedagogizantes de diferentes naturezas. De outro lado, deparou-se com

distintas formas de uso e de apropriação que entrecruzavam as malhas do instituído, dando visibilidade a novos atores, a fenômenos sociais e a espacialidades outras, bem como a desvios e a contracondutas que suscitavam traços discretos e fugidios de uma heterotopia urbana.

O jornalismo em questão

Outras duas pesquisas, não obstante, apartadas no que se refere ao escopo temporal aludido, tomam o viés governamentalizador das práticas jornalísticas como objeto de análise.

A primeira delas — *Um terremoto, uma biblioteca, um jornal: a emergência de uma nova ordem social pelos impressos luso-brasileiros nos séculos XVIII e XIX*, sob a responsabilidade de Gisela Maria do Val — volta-se à Lisboa pós-terremoto, em 1755, e à criação do primeiro jornal impresso no Brasil, a *Gazeta do Rio de Janeiro*, após a instalação da Coroa portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808. Seu recorte temático situa-se na relação entre jornalismo e educação, entendendo aquele como uma atividade que veicula, por meio da produção sistemática de notícias, vetores enunciativos responsáveis por um extenso e intrincado processo de pedagogização social.

O enfoque teórico do trabalho parte da premissa da prática jornalística como governo dos homens, enveredando por sua forma de funcionamento em tempos e espaços longínquos, pelas emergências que ali despontaram e que ainda reverberam no presente. Segundo os dados analisados, os jornais tornaram-se uma ferramenta coprodutora de uma dada grelha explicativa da vida. No gesto jornalístico de narrar, opinar e informar, perfaz-se certa inteligibilidade acerca do presente, conectando-o ao passado.

Trata-se de um dos meios privilegiados da arte de governar que, no caso da pesquisa, inicia-se no que parece constituir a emergência de uma gestão das formas de vida, por meio da (re)construção das condições de vida de uma população e de um entorno social gerenciável, seja pela recuperação de uma cidade devastada (Lisboa), seja pela invenção de uma Corte nos trópicos (Rio de Janeiro). As convocações tanto aos sobreviventes de um dos mais catastróficos terremotos europeus, como aos moradores de uma quase vila colonial elevada à condição de Corte de um império, despontam como um manancial de enunciados baseados na produção de uma memória, de uma nacionalidade e do emaranhamento entre súdito e cidadão, os quais passam a constituir o quadro de referências de um novo projeto sociopolítico.

A emergência da entrada da vida e de seus mecanismos próprios no domínio das letras normativas impressas nas páginas dos jornais, remete, segundo a pesquisa, a uma rede capilar de gestão política operando por uma economia gestonária da população que alimentou as engrenagens de funcionamento de tecnologias criadas para servir a um processo constante e hiperdisseminado de aperfeiçoamento da vida. Assim, pôde-se dimensionar os traços fundadores de um movimento que estabeleceu uma nova maneira de governar, a qual estabeleceu laços de comunicação e educação diuturna pelas letras dos jornais.

De modo análogo, Guilherme Magalhães Vale de Souza Oliveira debruçou-se sobre uma revista cultural contemporânea com vistas a entabular uma interpelação das relações entre filosofia e mídia. A pesquisa intitulada *Da popularização da filosofia à expertise filosófica: uma problematização do papel do intelectual na mídia (Revista Cult 1997-2013)* focalizou o espraio e a variação das artes de direção de consciência, perpetradas por filósofos por intermédio da mídia contemporânea, problematizando-as não em termos de ideologia ou manipulação, verdade ou falsidade das investidas de partidários de um autor ou ideia, mas como configuração agonística de diferentes vertentes do pensamento nos perenes jogos de subjetivação.

Do ponto de vista investigativo, realizou-se um mapeamento de enunciados de diferentes naturezas que se dedicaram a pensar os rumos da popularização da filosofia e a difundir produções culturais alegadamente filosóficas. Em seguida, tendo a *Revista Cult* como plataforma empírica de investigação, mapearam-se os artigos e entrevistas realizados por e com filósofos —ou intelectuais com alguma formação em filosofia— num período de 17 anos, de 1997, ano de fundação da revista, até 2013, totalizando 186 fascículos.

Em consonância com os estudos de Michel Foucault sobre a Modernidade e os jogos de governo de si e dos outros, considerou-se a popularização da filosofia como parte de um movimento tardio de racionalização e pragmatização do pensamento, com o fito de conformar modos de vida a conhecimentos e valores morais cientificamente fundamentados.

O filósofo na mídia passa, então, a aliar-se a práticas corretivas e terapêuticas, exercendo a função de pastor de uma suposta boa consciência, na esteira da qual cidadania, democracia e formação continuada convertem-se em diretivas morais. Nos jogos contemporâneos de governo de si e dos outros, o filósofo, em sua versão popularizada, desponta como um

especialista que deve incitar o sujeito a se adequar aos preceitos vigentes. Ao fazê-lo, converter-se-ia, parafraseando Foucault, em um mero funcionário da verdade.

Segundo a mirada da investigação, os filósofos da *Cult* deixam de se atribuir o papel de especialista da história da filosofia ou de um filósofo específico, em favor do exercício de narrativas ora aconseladoras, ora denunciadoras. Assim, detectou-se a conversão da prática filosófica —quando aliada à mídia— em mais uma *expertise* da conduta humana, por meio de sua evocação de práticas de cunho estético e psicopedagógico. Tal prática findaria por participar do amplo rol das estratégias de governo de si e dos outros em circulação atualmente.

As práticas artísticas como objeto analítico

Outra vertente das pesquisas realizadas diz respeito à análise de determinadas práticas artístico-culturais e seus aportes educacionalizantes. Iniciemos com a literatura.

Sob o título *Voz e silêncio da escrita: cem anos de depoimentos de literatos brasileiros*, a pesquisa conduzida por Silas Sampaio Garcia devotou-se à produção, circulação e à apropriação de depoimentos de diferentes gerações de escritores brasileiros, por meio da análise de entrevistas constantes de 36 publicações que circularam no Brasil no decorrer de um século —de 1905, data dos primeiros inquéritos literários no país, a 2004.

Num primeiro momento, interrogou-se o fascínio tradicionalmente exercido pela vida dos escritores. O intuito foi perspectivar, no surgimento da prática de entrevistá-los, a emergência de uma nova frente discursiva, nomeada *voz pública do escritor*, e fruto do encontro entre práticas jornalísticas e literárias no início do século xx.

A emergência dessa nova frente é entendida como a atribuição ao escritor de um papel educativo perante as massas, o qual se cumpre menos como modalidade de uma prática diretiva explícita, e mais por meio da produção e circulação de enunciados de estatuto confessional implicados na oferta de modelos de vida, de leitura e de escrita. Estatuto, ademais, que confere ao discurso aí em voga um teor de verdade inquebrantável, na medida em que oriundo de uma suposta essência subjetiva de quem o profere.

Assim, ao ganhar voz e corpo nas páginas de jornais, rádios, televisões e tendas de feiras literárias, o escritor estaria cumprindo seu papel governamen-

talizador em uma sociedade obstinada em lançar luz sobre determinados problemas, tais como a vida e o ofício literários, e espargir o conhecimento acerca deles sob a alegação de esclarecimento e, em última instância, formação dos indivíduos. Desse modo, gestos e experiências como a escrita e a leitura são precedidos por um saber sobre eles —um saber difuso, mas não por isso menos eficiente.

Na intenção de dar a ver as linhas de força postas em ação nesses 100 anos de depoimentos literários no Brasil, o trabalho inspirou-se no procedimento arqueogenealógico de Michel Foucault, buscando traçar os deslocamentos de práticas, bem como de problematizações que emergiram na superfície dos depoimentos.

Tendo em mente o interesse crescente por aquilo que os escritores teriam a ensinar ao homem comum, os depoimentos analisados despontam como uma maquinaria produtiva de enunciados que se espriam pelo entorno social, versando sobre modos artísticos tanto de vida quanto de escrita, sendo estes últimos supostamente originários de alguma instância criadora inerente ao sujeito literato. Novamente com Michel Foucault, divisa-se em tal discursividade um acirrado mecanismo de governo da prática escritural, sobretudo por meio da afirmação recorrente de uma dita natureza criadora atrelada aos literatos.

Outra investigação sobre o campo literário foi conduzida por Flavio Tito Cundari da Rocha Santos. Intitulado *Escrever, verbo intransitivo: ascensão e ocaso de uma mestria epistolar entre literatos brasileiros*, o trabalho define-se como uma análise das relações de governo estabelecidas por meio e em torno da escrita literária, as quais se vêm afirmando no Brasil desde o final do século XIX. Dita análise toma como ponto de partida alguns discursos contemporâneos sobre o âmbito privado das vidas dos literatos, com o intuito de questionar a proverbialidade com que se enaltecem tanto os textos taxados de literários, quanto as vidas de seus responsáveis. Conforme a discursividade em questão, haveria autores dos mais variados tipos, mas todos eles portariam uma identidade comum: a de *escritor*. Esta, para além de seus caracteres distintivos, teria assumido ao longo da Modernidade uma definição em que se vinculam certo exotismo e um modo de vida de diuturna diferenciação em relação aos demais.

Em meio a esse quadro geral, foram selecionadas as correspondências trocadas por jovens literatos e escritores reverenciados, intituladas *cartas de formação*. Tais documentos, tendo dado origem a diversos estudos literários, são usualmente descritos como suporte de certo tipo de mestria, em que se versa não

exclusivamente sobre a produção escrita dos autores, mas também sobre as escolhas pessoais dos destinatários, sobre o modo como estes se relacionavam consigo próprios e sobre as experiências pelas quais deveriam passar.

As apropriações do arquivo epistolar de literatos, visto suscitarem o predicado de uma implicação entre a vida dos literatos e a das demais pessoas, converteram esse tipo de empiria e a formação por ela operada nos objetos centrais da investigação. Para tanto, analisou-se um conjunto de 1444 cartas trocadas entre 42 aspirantes a escritor e Machado de Assis, bem como Mário de Andrade, sendo a escolha desses dois literatos justificada por ambos terem acumulado, ao longo dos anos, um grande séquito de jovens que os admiravam e que buscaram se valer de sua orientação por meio das missivas.

O trabalho investigativo viu-se delimitado por um horizonte teórico-metodológico claro: o gesto arqueogenealógico descrito por Foucault, o qual visa a manter sob suspeita os regimes de veridicção em que se engendram afirmações peremptórias sobre a vida, como se se tratasse de matéria essencialista e, portanto, inequívoca. Em conformidade com tal premissa, o objetivo da investigação foi o de demonstrar que a literatura que ora nos soa como *a escrita verdadeira*, e necessária a uma existência completa portaria um passado incapaz de fundamentá-la como tal.

Por meio da análise das cartas, foi dada a ver menos uma prática educativa própria do fazer literário, e mais o engendramento de modos diferentes de se conceberem a escrita e a formação dos escritores. Ao fim e ao cabo, deparou-se com uma micro-história de tais modos, permitindo atestar a emergência e o declínio de uma mestria ético-epistolar. Seu ápice teria ocorrido nas correspondências de Mário de Andrade, as quais estabeleciam uma relação de inegável potencial transformador das existências de seus destinatários, instando-os contra os ditames da instituição literária. Tal experiência, entretanto, ocorrendo no interior da própria instituição, só se pôde realizar a custo de uma relação dúbia com a prática da escrita.

Outra prática artístico-cultural de destaque, o teatro, é objeto de duas investigações. Sob o título *Intoleráveis e cativos: o lugar do espectador nas práticas teatrais brasileiras (1855-1958)*, a pesquisa de Luiz Paulo Pimentel de Souza tem analisado as emergências, as rupturas e os deslocamentos da discursividade sobre as práticas teatrais no Brasil, estas justificadas socialmente segundo suas ambições educativas.

Partindo da evidência de que, nas últimas três décadas brasileiras, vem se intensificando a presença de movimentos sociais compostos por artistas, os quais pleiteiam a criação e a manutenção de políticas públicas para o teatro, o estudo pondera que a atribuição de um valor essencialmente positivo às práticas teatrais pode cercá-las de um sentido transcendente, incorrendo em um enquadramento tão somente moralista. Aqui, faz-se necessário um cruzamento teórico-metodológico da relação arte-poder, a partir de estudos realizados por Foucault.

Entende-se que a aliança investigativa com alguns procedimentos de análise e teorizações foucaultianas pode possibilitar uma tomada de distância das leituras recorrentes que reputam as práticas artísticas e teatrais, como sempre estando situadas do lado de fora das relações de poder, ou seja, como resistência.

Interessa à pesquisa, portanto, investigar as associações entre as práticas teatrais e a educação, na perspectiva do governo dos homens, ao longo de determinado período da história do teatro brasileiro (1855-1958), por meio da problematização das formas pelas quais foi-se edificando ao redor da discursividade teatral um saber acerca do próprio âmbito artístico, criando espaços de distinção e tensão entre formas de fazer mais verdadeiras que outras. Intenciona-se, ainda, arrolar formas pelas quais o teatro, entendido como instituição, participou da constituição de determinados jogos de subjetivação, formalizando as fronteiras tanto para uma vida artística quanto para uma vida não artística.

A empiria da pesquisa consiste em um arquivo que reúne a fortuna crítica de 17 autores que escreveram sobre o teatro de 1855 (inauguração do Teatro Ginásio Dramático) a 1958 (estreia da peça *Eles não usam Black-Tie*). O arco temporal da pesquisa abarca a época de precariedade absoluta da situação teatral no país, seus debates, suas proposições e transformações, até o final do movimento do teatro brasileiro moderno, que instituiu as bases de uma experiência teatral da qual os brasileiros hoje são herdeiros, de alguma forma.

Ademais, a crítica teatral é aqui pensada como documento histórico não apenas de memória, registro ou opinião, mas como uma prática produtora de sentidos, responsável por introduzir ativamente as práticas teatrais no jogo do verdadeiro e do falso, constituindo o teatro como objeto de pensamento.

Outra investigação em curso, agora a cargo de Sidmar Silveira Gomes, é aquela intitulada *Teatro infantil brasileiro: uma história outra*. A discussão levada a cabo no estudo ancora-se em cinco temas recorrentes no debate sobre o teatro infantil: 1) o

protótipo de infância veiculado nos discursos pronunciados pelo adulto sobre a criança no interior das práticas do teatro infantil; 2) as relações de codependência entre teatro infantil e educação; 3) os discursos éticos e estéticos inerentes ao teatro infantil operando em razão do espectador adulto que acompanha a criança e que escolhe ao que ela irá assistir; 4) as escolhas temáticas e estéticas feitas pelo artista adulto a partir de seu projeto de infância; e 5) de um lado, os discursos que engendram o tema das faixas etárias e das demarcações pautadas em fases de desenvolvimento da criança; de outro lado, o teatro sem fronteiras etárias.

A partir de tais categorias analíticas, visa-se à construção de uma mirada histórico-filosófica sobre a constituição do teatro infantil brasileiro, tendo como inspiração teórico-metodológica a arqueogenealogia de Foucault, no que se refere aos deslocamentos, às emergências e contingências das práticas do teatro infantil brasileiro, com o fito de analisar como, ao longo de sua história e a título de difusão cultural, elas afiliam-se ao rol das experiências educativas não escolares e de uma espécie de pedagogização generalizada da sociedade.

O último estudo enquadrado na subcategoria das práticas artísticas é aquele sob a responsabilidade de Adriana Pedrassa Prates: *Arte e governamentalidade: uma análise de práticas expositivo-educativas nos discursos de críticos, curadores e artistas (Brasil, 1911-1984)*.

O objeto da pesquisa refere-se aos recentes modos pelos quais as instituições culturais têm efetivado, no campo da arte, suas práticas expositivo-educativas —no que concerne tanto às megaexposições que pululam nos circuitos internacionais, quanto às novas configurações que as constituem na interface com o que se designa como ecomuseus, museus comunitários, de sociedade, de território, etc.—, responsáveis por uma crescente e massiva visitação pública a tais espaços.

Tendo em vista a acontecimentalização do dispositivo arte-museu-educação, o arco temporal da pesquisa tem seu marco inicial em 1911, momento em que o primeiro museu de arte do Brasil —a Pinacoteca do Estado (1905)— é franqueado à visitação pública com a *Primeira Exposição Brasileira de Belas Artes*. O marco final da pesquisa é 1984, com a exposição *Como vai você, Geração 80?* —momento em que, internacionalmente, a construção de museus artísticos vive um *boom* e passa a ser fortemente acompanhada pela presença da iniciativa privada, apresentando elementos de uma experiência formativa em arte para as populações. Entre tais mar-

cos, uma série de exposições são focalizadas como elementos constituintes do arquivo empírico da pesquisa, de modo que, sob o crivo arqueogenalógico foucaultiano, possam funcionar para que uma história outra da arte seja formulada.

Trata-se de analisar, portanto, as alianças históricas que se deram (e que continuam a operar) entre as práticas discursivas centrais da arte no Ocidente e as práticas expositivo-educativas realizadas em espaços culturais consagrados desde sempre ao processo civilizatório moderno. Ao investigar a emergência e a proveniência da arte como governo dos homens, na reciprocidade de sua relação com o processo próprio da pedagogização museológica, visa-se, a partir do diálogo com a perspectiva arqueogenalógica foucaultiana, a evidenciar a eficácia de uma investida educativa cujas palavras de ordem parecem desaparecer na ilusão de uma lógica inclusiva e culturalmente edificante, em favor da disseminação de um governo de feições biopolitizantes.

Modulações do discurso pedagógico

Também se valendo de procedimentos analíticos de base arqueogenalógica, os três últimos trabalhos trazem à tona as diferentes modulações, segundo seus aportes históricos e filosóficos, anteriores e posteriores à modernidade educacional.

Sob o título *Carne recortada, almas expostas: da visualização escolanovista à utopia do homem aprimorável*, a pesquisa de Marcelo Rito enveredou inicialmente pelos debates acadêmicos que se devotam ao encontro entre saúde e educação para que fosse possível problematizar a emergência da escola moderna no Brasil, instituída por práticas higienistas presentes já no início do século xx.

O momento escolanovista foi eleito como lócus privilegiado para situar a escolarização moderna como campo de intercâmbio de saberes e normas, cuja consecução implicou existências imersas na forja de si como objeto científico. Ou seja, considerou-se que, por meio de ações como exercícios planejados, tabulações de resultados, autoinspeção íntima, instigação à liberdade etc., o aluno escolanovista tornou-se produtor de uma narrativa de si que fez de sua intimidade o cerne da longa história das objetivações, normalizações e terapêuticas psicobiológicas.

Ademais, foi possível aperceber-se da presença de outro elemento considerado de fundamental importância: a possível constituição, no contexto de implantação do escolanovismo, das condições históricas para o despontar da atual concepção cerebralista

de ser humano. Segundo tal noção em voga nos atuais discursos da neurociência, o cérebro teria tomado o lugar das pregressas concepções de alma e de mente para referenciar aquilo que hoje se denominaria indivíduo. Desse modo, fenômenos subjetivos, cognição, conduta e liberdade seriam recodificados como ações pessoais compreensíveis a partir de processos visualizáveis em termos de moléculas, neurônios, sinapses etc.

Sustenta-se, nesse sentido, a hipótese de que a conquista contemporânea do corpo pelos discursos cerebralistas não teria alcançado proeminência, caso não tivessem os psicopedagogos escolanovistas formulado leis que atrelavam os processos cognitivos a ações previsíveis e transformáveis, segundo critérios estabelecidos na progressiva transformação do corpo humano em objeto da previdência higiênica.

Considerando a imanência do higienismo nas práticas escolares modernas, foram perscrutados dois momentos da história educacional brasileira, distantes entre si 80 anos: as décadas de 1920-1940 e as de 1990-2010. No primeiro caso, analisou-se a *Biblioteca de Educação*, coleção de livros publicados entre 1927 e 1941 sob a editoria de Lourenço Filho, reconhecido pensador escolanovista; no segundo caso, foram apreciados 56 artigos publicados em periódicos educacionais entre 1993 e 2013, cujas temáticas estiveram ligadas ao escopo da Escola Nova.

De modo complementar a ambos os conjuntos de dados, foram focalizadas as teorizações que se criaram quando se produziram suposições acerca do funcionamento da anatomia corporal. Tais teorizações foram compiladas em dois campos afastados um do outro por mais de 100 anos: a medicina anatômica brasileira e a biomedicina contemporânea. No primeiro caso, trata-se de preleções emitidas, entre 1841 e 1863, por médicos vinculados à Academia Imperial de Medicina; já no caso da biociência, o campo de investigação foi constituído por uma coletânea de enunciados abrigados no campo da biomedicina contemporânea. A partir dessas duas práticas discursivas, vislumbrou-se que ambas teriam produzido focalizações que anexaram os olhares dos *experts* aos corpos manipulados, determinando suposições de funcionamento no momento mesmo em que interferiam neles, fosse para curá-los ou modificá-los.

Apoiada em tal instrumental empírico, a pesquisa problematizou possíveis proveniências do acoplamento de práticas anatômicas e psicopedagógicas à emergência de uma utopia do homem aprimorável. A busca por uma corporeidade visualizada em termos de seu desenvolvimento progressivo, desde

os tempos que remontam à medicina do século XIX, teria alimentado toda sorte de intervenções, tanto no ambiente social-urbano quanto no espaço entalhado pelas individualidades.

Concluiu-se, assim, que o processo de subjetivação que resultou na atual utopia do homem aprimorável somente poderia ter sido constituído se, eventualmente, os sujeitos incorporassem a crença de que são seres incompletos e vulneráveis, à espera de aconselhamentos dos personagens responsáveis por manter operante a concepção de vida que está atrelada a dita utopia.

Outro estudo, agora tendo como alvo os discursos fundadores da pedagogia científica, foi conduzido por Claudia Ribeiro Calixto: *Querer, obedecer e empreender: o governo de si e dos outros nos discursos pedagógicos (final do século XVIII e início do XIX)*.

Tendo como horizonte teórico-metodológico o gesto investigativo de Michel Foucault, sobretudo por meio de conceitos operadores como poder pastoral e governamentalidade, a investigação teve como ponto de partida as proposições correntes acerca do empreendedorismo, em torno do qual gravitam noções como felicidade, sucesso, destino, eficiência e produtividade. Tal formação discursiva dispõe ao indivíduo uma convocação a uma dada forma de autogoverno, baseada em termos de gerenciamento da própria vida, o qual deve ser flexível, adaptável, dinâmico, inventivo, eficiente e responsável.

Com vistas à elaboração de uma visada arqueogenealógica da constituição da noção de homem empreendedor como subjetividade aprendente e autogovernável, procedeu-se a uma análise dos textos de Pestalozzi, Froebel e Herbart, bem como da obra pedagógica de Goethe, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*.

Os textos dos três pedagogos operam em torno das noções de verdade e salvação. Valendo-se da educação, o homem deveria ser dotado da capacidade de conduzir a si mesmo por meio de sua liberdade. A capacidade de ser educável seria condição imanente e acionada a partir de determinação própria, liberdade e consciência. Ainda, a educação constituiria uma forma de ação que possibilitaria a cada um fazer-se a si mesmo, forjando uma obra de si por si. O objetivo magno da educação seria a descoberta da vocação da própria vida, o que incluiria um conhecimento íntimo da personalidade do sujeito, de sua verdadeira natureza. Em suma, as energias do homem constituiriam a matéria ética da pedagogia científica.

O homem investido por Goethe, tal como em Froebel, Pestalozzi e Herbart, é um ser em desenvolvimento, reflexivo, que aprende com as lições da natureza e com a experiência. É possível, assim, identificar aí certa modulação do poder pastoral. A salvação há de ser conquistada principalmente pelo indivíduo, que não mais dependerá exclusivamente do pastor. Este é inoculado no sujeito, caracterizando aquilo que entendemos ser a emergência da função-educador na Modernidade, a definir uma relação de matriz pedagógica do indivíduo consigo mesmo.

A leitura dos textos dos referidos autores, bem como uma investigação de suas biografias remeteu a mais outra paragem analítica: o pietismo, formação discursiva que compôs a ambiência ético-política daqueles personagens históricos.

Tal como outros movimentos da época, o pietismo trouxe à baila questões problemáticas para o governo da população, de forma a equacionar o governo de si ao governo dos outros, efetivando uma espécie de ascese intramundana, segundo a qual o indivíduo, por meio de uma prática cristã devotada ao labor incessante, equipar-se-ia como sujeito predestinado a usufruir a bem-aventurança divina na terra.

Pelo trabalho analítico das fontes selecionadas, pôde-se observar um deslocamento do governo teístico para uma noção de salvação laica ancorada na ideia do homem educado como operador de seu destino. Observou-se a construção da noção de um sujeito capaz de gerir sua vida, imaginando-se construtor de sua própria história, por meio de determinadas práticas pedagógicas sobre si mesmo, tais como: voltar o olhar para si, buscando sua motivação e sua verdade supostamente interiores; descobrir e desenvolver seus talentos; aprender a aprender, retirando das experiências com o mundo lições para uma vida bem-sucedida; identificar e aprimorar suas habilidades e aptidões, mantendo-se atualizado; cuidar da própria saúde, fazendo-se saudável e produtivo; produzir-se reflexivo e efetuar uma escrita biográfica — já com margens e signos impressos e imprimíveis nos processos de veridicção em operação na contemporaneidade.

Uma abordagem próxima à de Calixto encontra-se na pesquisa *O pastorado cristão e o dispositivo pedagógico: elementos para uma arqueogenealogia da educação escolar*, de Carlos Rubens de Souza Costa. Nela, buscou-se saber se o pastorado cristão relacionou-se, de alguma forma, com a problematização da educação escolar no período de sua maior influência, do século VI ao século XVII. Para tanto, foram escolhidos três

momentos históricos específicos: o do aparecimento da Regra de São Bento, o da reforma luterana e o do da *Didática Magna* de Comenius.

Em diálogo com as formulações foucaultianas, as hipóteses principais do trabalho foram de que não existiria uma forma única de pastorado cristão e de que diferentes tipos de pastorado engendrariam diferentes formas de problematização da educação. Trabalhou-se, assim, com a ideia de três pastorados: o cenobítico, o luterano e o pedagógico.

Um ponto de convergência entre eles reside na finalidade atribuída à educação: conduzir o educando à salvação eterna. Outro ponto refere-se à queda ou ao pecado. Nos três casos, a educação teria a ver com o fato de que o homem, ao pecar, desviou-se de Deus, devendo a ele retornar. Mas é a partir daí que as divergências começam a pedir passagem, uma vez que há muitas diferenças no modo como foram problematizados tais queda e retorno.

Ao considerar a queda, São Bento focalizou aquilo que teria sido sua essência e sua motivação. Concluiu que a essência do pecado de Adão e de todos os pecados do homem era a desobediência e que sua motivação era a soberba, o orgulho do homem. A partir desse diagnóstico, imaginou que o pecado podia ser evitado por meio de um trabalho ascético (a “ascética da humildade”) que visasse a quebrar o orgulho e a desenvolver a capacidade de pronta obediência em quem que o praticasse. Assim, este poderia retornar àquele de quem se afastara ao pecar. Entretanto, é necessário evitar situações que sejam ocasiões para que o pecado irrompa. E o papel da vigilância constante é justamente esse. Por sua vez, o exame de consciência e a confissão visam a surpreender o pecado em seu nascedouro, quando apenas se insinua e ainda não tomou conta da alma. Assim, em torno da prevenção do pecado, o pastorado cenobítico inventou e mobilizou toda uma variedade de meios, que ficaram como que à disposição das mais diferentes instituições. E as escolas católicas do início dos tempos modernos parecem ter sido as maiores herdeiras desses meios.

Ao considerar a queda, Lutero, por sua vez, defendeu a ideia de que a natureza humana teria se tornado totalmente corrompida, mesmo nas suas faculdades mais nobres. Assim, por suas próprias forças, o homem não poderia não pecar. Toda a variedade de meios inventados pelo pastorado cenobítico para prevenir o pecado passa a ser simplesmente inútil. A própria crença de que pode, recorrendo a essas artimanhas, evitar o pecado seria uma soberba que precisaria ser quebrada. A salvação do homem passaria por uma humilhação produzida não pela ascética

da humildade, mas por aquela produzida pela lei. A revolta pastoral de Lutero operou uma verdadeira desconstrução das velhas formas de pastorado e engendrou um pastorado enxuto: o *ministério da palavra*. O homem só se salvaria pela fé, e esta vem pelo acesso à Escritura. Esse acesso, por sua vez, demanda que todo cristão seja alfabetizado.

Comenius, por sua vez, considerou que o homem, por mais corrompido que tenha sido pelo pecado, guarda em sua natureza as sementes da ciência, da moral e da piedade, as quais requerem apenas um estímulo e uma sábia orientação para desabrocharem. O caminho da regeneração do homem não mais residiria no ostentoso aparato cenobítico criado para a prevenção do pecado, nem no exclusivo recurso luterano à palavra de Deus, mas numa reta educação de crianças e jovens. Movido pela ideia de que é mais fácil e mais eficaz formar o homem na primeira idade, Comenius inventa um pastorado inteiramente singular, porque especializado em conduzir crianças; um pastorado que podemos chamar de *pedagógico*.

Pode-se ver, assim, que as diferentes formas do pastorado cristão produzem diferentes formas de problematização da educação escolar. No entanto, é possível situar algumas proveniências: o pastorado cenobítico parece ter conferido ao dispositivo escolar a preocupação não só com o conhecimento individualizado dos alunos, mas também com os meios para obtê-lo (a vigilância constante, o exame de consciência, a confissão); o pastorado luterano abriu o caminho para torná-lo público e obrigatório; e o pastorado pedagógico de Comenius oportunizou-lhe a primeira grande sistematização teórica.

Considerações finais¹

O panorama geral das investigações realizadas não deixa dúvidas quanto ao espectro educacionalizante que parece recobrir o cenário sociopolítico, desde seus alvares modernos —incluídas suas proveniências, em alguns casos.

Com efeito, a proliferação de práticas portadoras de intencionalidades alegadamente educativas parece sinalizar um prolongamento não apenas reverberativo, mas hipertrofiado das imagens seculares de emancipação, autonomia e liberdade idealizadas pelos pedagogos iluministas, intrinsecamente atreladas às prospecções de felicidade, completude e bem comum subjacentes aos discursos edificantes

1 As reflexões conclusivas do artigo são uma retomada daquelas já veiculadas por Aquino (2012).

que, desde o advento da Modernidade, vêm conferindo ao território educacional *lato sensu* o selo de fortaleza inexpugnável.

Entretanto, se plausível for a hipótese de que as práticas escolares na contemporaneidade, são atravessadas por nítidos efeitos de disjunção entre o excesso saturante de expectativas a elas atribuídas, e seu pífio alcance do ponto de vista pedagógico *stricto sensu*, e, além disso, de que é possível atestar uma acirrada propagação de práticas de teor e vocação pedagogizantes, agora não mais apenas escolares, dispersas de modo difuso no tecido social, será igualmente plausível deduzir que a agenda educacional, em suas complexidade e multidimensionalidade, vem angariando um vigor autolegitimador jamais antes visto.

Nesse sentido, a irradiação de práticas alegadamente educacionais estaria a deslindar não uma suposta decadência do projeto escolar moderno, mas um deslocamento do epicentro nervoso da tradição educativa, antes ocupado exclusivamente pela instituição escolar.

Ora, o problema que ressurge sem cessar é o da persistência incólume de um discurso apologético sobre o agir educacional, consubstanciado na ferrenha promessa de salvação dos homens e da história que nos ata uns aos outros, por meio da miragem decretada de um *mundo novo*, de uma *sociedade cultivada*, de um *futuro prodigioso* logo adiante. Bizarrices convencionadas por seu mero valor de uso, admitamos.

Alfredo Veiga-Neto (2004, p. 81) assim sumariza tal expediente:

Se combinarmos *salvacionismo* com *prescritivismo* e *normativismo*, compreenderemos o messianismo do pensamento pedagógico contemporâneo, sempre à espera de uma nova e definitiva teoria, de uma nova ou definitiva fórmula, de um novo ou definitivo método que finalmente deem conta dos males deste mundo cavernoso.

Mediante tal estado de coisas, na esteira do qual vulnerabilidade, voluntarismo e estagnação das ideias pedagógicas se confundem por completo, torna-se inadiável o cultivo de um olhar recalcitrante — seja no âmbito investigativo, seja nas intervenções empíricas — em relação ao que se nos passa quando se trata de educar; um olhar em alerta constante quanto aos múltiplos constrangimentos que o edifício educativo está desde sempre pronto a decretar a seus ocupantes; um olhar capaz, entretanto e em igual medida, de matricial modos de pensar e de agir sempre em estado de dissolução e recomposição.

Ressalve-se: o que aqui está em jogo não é algo exatamente da exortação escatológica, mas o desconfinamento radical de nossa capacidade de estranhar, ponto a ponto, tudo o que se apregoa como requisito, fundamento ou condição para que o mundo e a vida aconteçam. Estes, decerto, acabam por dispensá-los por completo.

E já que “tudo é intriga no nosso mundo sub lunar”, como ensina Paul Veyne (2009, p.29), resta-nos a tarefa ético-política de levar ao longe uma arte geral do dissenso, por meio da qual se abrissem espaço e vazão não apenas para a algaravia de sentidos que se perfilam nas intermitências do acontecimento educacional, mas, sobretudo, para a fortitude e a indeterminação que contornam a experiência ético-estética que aí pode tomar lugar, desde que crivada por uma disposição aguerrida de esquiva e, concomitantemente, de reencontro íntimo, acalorado e desobstruído com o próprio tempo; reencontro consubstanciado em uma atitude radicalmente crítica aos modos de pensar e agir menos pretensiosos, de um lado, e mais recalcitrantes, de outro, quando em confronto com as novas gerações.

Referências

- Aquino, J. G. (2012). Disjunção, dispersão e dissensão da educação contemporânea. In K. Saraiva, & F. A. Marcello (Orgs.). *Estudos culturais e educação: desafios atuais* (pp. 138-156). Canoas: Ed. ULBRA.
- Ball, S. (2013) Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. *Educação*, 36(2), 144-155.
- Beillerot, J. (1985). *A sociedade pedagógica*. Porto: Rés.
- Bernstein, B. (2003). A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa* 120, 75-110.
- Deacon, R.; Parker, B. (1998). Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade?. In L. H. Silva (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização* (2. ed., pp.138-153). Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2000). *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2004). Tecnologias de si. *Verve*, 6, 321-360.
- Foucault, M. (2008a). *Segurança, território, população: Curso no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes.

- Foucault, M. (2008b). *Nascimento da biopolítica: Curso no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2010). *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Noguera-Ramírez, C. E. (2011). *Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Serres, M. (2000). Novas tecnologias e sociedade pedagógica: uma conversa com Michel Serres. *Interface*, 4(6), 129-142.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (Eds.). (2008). *Educational research 3: the educationalization of social problems*. New York: Springer.
- VeigaNeto, A. (2004). Algumas raízes da pedagogia moderna. In: M. C. Zorzo, L. D. Silva, & T. Polenz (Orgs.). *Pedagogia em conexão* (pp. 65-83). Canoas: Ed. ULBRA.
- Veyne, P. (2009). *Foucault, o pensamento, a pessoa*. Lisboa: Texto & Grafia.

Formación e investigación: Una discusión a propósito del Instituto Jean-Jacques Rousseau, de Ginebra, Suiza (1912–1947)

Training and Research: A Discussion Concerning the Jean-Jacques Rousseau Institute, of Geneva, Switzerland (1912-1947)

Formação e pesquisa: Uma discussão no que se refere o Instituto Jean-Jacques Rousseau, de Genebra, Suíça (1912-1947)

Carlos Jilmar Díaz Soler*

* Doctor Universidad Estadual de Campinas-UNICAMP. Profesor Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá). e-mail: cjdiaz2014@outlook.com

Resumen

El artículo, resultado de una investigación, presenta la matriz de la reforma política que a finales de la década de 1920, asumió la formación institucional y formal de profesores en Colombia. Se discute esta propuesta de formación como resultado de las solicitudes de algunos gobiernos latinoamericanos y se problematiza el ideario político pedagógico agenciado desde entonces, en los procesos de formación de profesores. En particular, se señala como uno de sus resultados la promoción y naturalización del nexo entre formación e investigación.

Palabras clave

Formación, política, ciencia, historia de la educación, pedagogía, Instituto Jean-Jacques Rousseau

Abstract

The article, a research product, presents the array of the political reform that, in the late 1920s, took over the institutional and formal training teachers in Colombia. The authors discuss this training proposal as a result of requests made by some Latin American governments, and problematize the political and pedagogical thinking fostered since then in teacher training processes. Particularly, the promotion and naturalization of the link between training and research is posited as one of its results.

Key words

Training, politics, science, history of education, pedagogy, Jean-Jacques Rousseau Institute

Resumo

O artigo, resultado de pesquisa, apresenta a matriz da reforma política que, no final da década de 1920, assumiu a formação institucional y formal de professores na Colômbia. Discute-se esta proposta de formação como resultado da solicitação de alguns governos latino-americanos e problematiza-se o ideário político pedagógico agenciado desde então nos processos de formação de professores. Em particular, observa-se como um de seus resultados a promoção e naturalização da ligação entre a formação e investigação.

Palavras chave

Formação, política, ciência, história da educação, pedagogia, Instituto Jean-Jacques Rousseau

Fecha de recepción: Septiembre 20 de 2015

Fecha de aprobación: Noviembre 27 de 2015

Presentación

La idea de *cultura* remite a un macrocosmos compuesto, a su vez, por específicos microcosmos productores de modos de enunciación. Las diversas esferas de la actividad humana, relacionadas todas con el uso de la lengua, se materializan mediante determinados géneros discursivos; en pocas palabras, todos nuestros enunciados poseen unas particularidades para la estructuración de la totalidad y son estables en alguna medida. Si varias son las esferas de la praxis humana y su carácter y formas de uso son tan variados como aquellas esferas, entonces, se hace necesario un esfuerzo analítico para precisar su especificidad, así como sus efectos, dado que en la práctica las utilizamos, pero, en teoría, podemos no saber nada de su existencia (Bajtín, 1953, p. 264).

Al decir que la cultura está conformada por distintas *esferas de la praxis* humana, nos obligamos a realzar esfuerzos analíticos tendientes a organizar distinciones, por un lado, de aquellas especificidades que constituyen a cada una de ellas; por otro, de comprensión, tanto de su puntual dinámica interna, como de la posible interacción entre ellas. En este marco, es de nuestro interés discutir aspectos subyacentes a los procesos destinados a la formación, en especial aquellos que conducen al ejercicio de la práctica pedagógica.

Édouard Claparède forma parte de un significativo grupo de intelectuales que, para comienzos del siglo xx, discuten alrededor de la necesidad de instaurar horizontes nuevos para la pedagogía, en la perspectiva de reconfigurar sus prácticas. Con la etiqueta de *modernos o nuevos o activos*, junto con Claparède, Bovet, Ferrière, Piaget, actuaron, también, entre otros, A. Binet, H. Wallón, M. Montessori, J. Dewey, O. Decroly, quienes gracias a un heterogéneo empuje, efecto de sus decisiones, experiencias, propuestas y métodos y desde distintos escenarios geográficos, políticos e institucionales, buscaron otros referentes para la discusión de asuntos relacionados con la educación y la pedagogía.

Lejos de ser un movimiento homogéneo —en su seno se aglutinaron perspectivas diversas: individualizantes, comunitarias, del trabajo, pragmáticas— tuvo un alcance global para las primeras décadas del siglo xx. Delimitar y caracterizar uno de los movimientos pedagógicos que hacia finales del siglo xix recorre tanto a Europa como a las Américas es un trabajo que viene realizándose (Chagas de Carvalho, 1998; Herrera, 1999; Caruso, 2005; Sáenz, 2003; Ríos y Sáenz, 2012); poco sabemos, no obstante, de aquellos institutos de pedagogía que contribuyeron

a configurar dicho movimiento político-pedagógico; comprendemos menos aún, de su agenciada particular perspectiva.

Diversos *corpora* nos indican que, para el periodo señalado, dos institutos de investigación se constituyeron en protagonistas del debate político sobre asuntos relacionados con la educación y la pedagogía: el Teachers College de la Universidad de Columbia (Nueva York) que en 1904 contaba con John Dewey, y el Instituto Jean-Jacques Rousseau (Ginebra, Suiza) fundado en 1912 por Claparède y Bovet. Institutos insertos en la lógica de *producción* simbólica que discutían en torno al *estatuto de lo humano*, así como de aquellos asuntos relacionados con los límites y las posibilidades de procesos educativos escolarizados.

Estos institutos, además, mediante poderosos aparatos políticos, contribuyeron a generar, también, una dinámica mediante la cual les fue posible hacer circular ampliamente su perspectiva; determinante, por lo tanto, en la instalación de un ideario político para la educación y la pedagogía y, en este marco, en la configuración de la estructura naciente que aportó, a su vez, a la organización, tanto de un aparato destinado a la formación de profesores, como al proceso de escolarización de la población. En el marco de sus diversas estrategias de difusión algunos formatos fueron privilegiados —edición de libros, organización de revistas especializadas, publicación de artículos, preparación de conferencias, articulación con representantes gubernamentales y asesoría a gobiernos, así como procesos de formación de profesores mediante pasantías, entre otras—.

Cobra importancia analítica, como es posible entrever, la particular dinámica que cumplió el Instituto Jean-Jacques Rousseau, pues, gracias a su funcionamiento es posible entrever, tanto asuntos que atañen a una de las esferas de la praxis humana, relacionada con el campo de producción simbólica (la ciencia), como con el de la política que busca la configuración / reconfiguración de lazos (vínculos) sociales.

Interesa, en consecuencia, presentar aspectos constitutivos del Instituto Jean-Jacques Rousseau y discutir su funcionamiento, ya que encontramos en él un elemento común que le permitió, al igual que a dicho movimiento político pedagógico por una nueva o activa educación, asumir la discusión sobre la educación: su reclamo de mayor efectividad pedagógica a nombre de referentes provenientes del discurso de la ciencia. Apelar al discurso de la ciencia y en él al de las Ciencias Humanas —psicología y sociología, por ejemplo— fue una manera de presentar sus

discusiones y, desde allí, asumir, también, procesos de formación de profesores. Heterogénea confluencia que encontramos desde entonces.

Vínculo heterogéneo entre formación y ciencia que... mejor aún, entre formación e investigación que, podríamos decir, por un lado, contribuye a: a) caracterizar nuestro periodo histórico; b) configurar, en consecuencia, el escenario que enmarca abigarrados asuntos que relacionamos con la formación de los profesores y, en general, de aquello que atañe a la discusión en educación y pedagogía; y c) establecer un vínculo entre formación e investigación que invita a precisar, tanto la especificidad de una de las esferas de la praxis humana, la investigativa, orientada al conocimiento, como a precisar asuntos que atañen, por un lado a la idea de formación y, por otro, a asuntos relacionados con la discusión en educación y pedagogía.

Un ideario nuevo para la educación. El Instituto Jean-Jacques Rousseau, en Ginebra: organización y estrategias para la formación de profesores

El papel cumplido por el Instituto Jean-Jacques Rousseau en la producción y la circulación del ideario pedagógico plantea un escenario intelectual en donde dos representaciones del mundo y de la educación se trenzaron en un cerrado debate, disputándose la supremacía (Todorov, 1985; Caruso, 2005). Representaciones que, al estar comprometidas en la forma que asumió el debate que sobre la formación y la investigación, vale la pena discutir. El roussonianismo: que postula que es necesario dejar actuar a la naturaleza, “que no se equivoca nunca y es fundamentalmente *adecuado* al ser”, y aquel otro que podríamos denominar *político* o, en otras palabras, aquel organizado desde una perspectiva que presenta un escenario en el cual, al introducir en su configuración cierta perspectiva, busca “forzar y encaminar” algo de la *especificidad humana*, mediante cierto principio de autoridad, de la mano *experta* del hombre, apelando para ello al *uso* de ciertas referencias tomadas del discurso de la ciencia. Además de caracterizar el actual periodo histórico en lo que atañe a la discusión sobre la escolarización y la formación de profesores, esta última perspectiva abre, también, un necesario debate sobre lo humano y su estatuto; asimismo, en lo que atañe a procesos de escolarización, abre la discusión sobre los posibles vínculos con el saber (1. *experticia*, 2. *doxa*, 3. *saber instrumental* y 4. *conoci-*

miento —campo de la ciencia—), de manera rápida, es posible decir que un particular interés le subyace a cada vínculo.

Para Claparède, representante de la perspectiva política, era evidente la necesidad e importancia de instaurar medios eficaces de difusión del nuevo ideario educativo. Pensaba que:

Para que progrese la ciencia pedagógica son necesarias dos condiciones: primera, han de existir órganos (establecimientos, institutos, oficinas, funcionarios especiales o estudiosos privados) susceptibles de recoger los hechos, el material documental, y elaborar este con la finalidad de obtener, si es posible, conclusiones prácticas, e incluso, si los hechos lo permiten, leyes; segunda, las personas que se relacionan con los niños, o algunas de ellas, como educadores o maestros, han de hallarse en condiciones, tanto de colaborar en esta investigación de documentos o en su control, según las reglas del método científico, sabiendo cuáles son las causas posibles de error y cómo proseguir por sí mismo investigaciones sobre una cuestión más limitada. (Claparède, 1932, p. 180).

En palabras de Claparède: para que una llamada *ciencia pedagógica* progrese se hace necesario articular dos niveles: el primero, relacionado con la organización de instituciones que, junto con estudiosos en el tema pudiesen *indicarles* maneras de actuar a aquellos que, en los escenarios educativos, tuviesen contacto con los niños; el segundo, métodos de descripción e indicaciones precisas para actuar, así como formas detalladas de recolección de información y material que, remitido a estudiosos en la materia, pudiese, por un lado, contribuir como material de análisis a la investigación llevada a cabo en el Instituto y, por otro, que permitiese remitir *indicaciones*, para que posteriormente, se realizasen adecuadas y mejores maneras de actuar en la escuela.

Claparède imaginaba que una *ciencia pedagógica* debería contar, entonces, con institutos susceptibles de “recoger los hechos, el material documental, y elaborar análisis con la finalidad de obtener, si es posible, conclusiones prácticas, e incluso, si los hechos lo permiten, leyes (1944, p. 12)”. Descripción que recoge la idea que el Instituto materializaría en sus procesos de formación de profesores.

El Instituto Jean-Jacques Rousseau de Ginebra se fundó en 1912 con la idea de ser una escuela de Ciencias de la Educación. La gestación de este Instituto se remonta a 1906, cuando Claparède organiza, en su laboratorio, un Seminario de Psicología Pedagógica destinado a iniciar a futuros educadores en los métodos de la psicología experimental y en la psicología

de la infancia. Como en Ginebra no existían escuelas normales, Claparède esperaba que su Seminario fuese punto de obligatoria referencia en la formación de profesores. No sucedió así. Desde la Universidad de Ginebra un movimiento de oposición tomó forma aduciendo “miedo a que los profesores adquiriesen ciertos elementos que los tornasen demasiado liberales e independientes” (Claparède, 1930, p. 49).

Ante la dificultad, proveniente tanto de la Universidad como del Estado, de temer a una psicología aplicada a la educación, Claparède decide fundar un Instituto que tuviese independencia para actuar. Para ello aprovecha un movimiento pedagógico que, al tomar referencias de la ciencia y a favor del reconocimiento de la especificidad de la infancia, recorría Europa entera, alcanzando también a las Américas: la denominada *escuela nueva, moderna o activa*.

Por su parte, Adolphe Ferrière, junto con Pierre Bovet, se convierten en incondicionales colaboradores de Claparède y del Instituto Jean-Jacques Rousseau. Claparède recuerda años después este encuentro:

Incentivado pela acolhida feita à minha *Psychologie de L' enfant*, que teve quatro edições rapidamente esgotadas e foi logo traduzida em seis o sete línguas, e tendo tido a sorte de obter a colaboração de Pierre Bovet, então professor na Universidade de Neuchatel, consegui abrir em outubro de 1912, uma Escola das ciências da educação, com apoio de um grupo de amigos, que me dispensaram ajuda financeira (1930, p. 27).

Bautizó Claparède *Jean-Jacques Rousseau* al naciente Instituto en conmemoración, en 1912, del segundo centenario del nacimiento del famoso *ciudadano de Ginebra*. *Discat a puero magister* se convirtió en la consigna del naciente Instituto: “El maestro aprende del niño”. Consigna que, como horizonte político en el periodo de nuestro interés colocó “lo más cerca posible a los futuros educadores en contacto con los niños para que aprendan a conocerla y amarla [ya que] todavía tiene mucho que aprender el maestro del niño” (Claparède, 1944 p. 15). Consigna que, de entrada, representa el espíritu que acompaña un periodo histórico que, incluso, podemos decir, llega hasta nuestros días. Espíritu que merece un análisis juicioso dado sus preocupantes efectos hoy, tanto en la misma infancia, como en los procesos de escolarización, en las prácticas pedagógicas y en la forma que asumieron.

Seis años después de su fundación, el Instituto Jean-Jacques Rousseau inauguró un Centro de Orientación Profesional, ampliando con esto su campo de acción, dando lugar a la implementación de diver-

sos trabajos experimentales (Claparède, 1930, pp. 53-56). Este Gabinete de Orientación Profesional, en palabras de Claparède funcionaba,

[...] al mismo tiempo que abría una investigación para saber cómo preparar para las obras de protección a la infancia: colaboradores calificados, aptos para la lucha contra la tuberculosis, para la administración de las gotas de leche, de las casas cunas, de las escuelas al aire libre; para la inspección de las habitaciones de los obreros, para las investigaciones y para las conferencias (pp. 53-57).

El pensamiento y la obra de Claparède están fuertemente imbricados al Instituto Jean-Jacques Rousseau y era importante estar “siempre en contacto con la realidad viva, compartiendo, que es el único modo de fomentarlo y encauzar el interés universal que inspiran los problemas actuales de la educación”. Su producción académica lleva el sello del Instituto y está relacionada con aspectos de la psicología experimental, la pedagogía funcional, las aptitudes en los escolares, asumiendo, en todo caso, la escuela como eje de su reflexión y postulando a la infancia como el centro del proceso educativo; cuestión que significaba “estudiar las manifestaciones naturales de la infancia y para ellas conformar la acción educativa” (1925 p. 13). Elementos que contribuirán a configurar su modelo de formación, en donde asuntos relacionados con la infancia, el aprendizaje, la motivación, las aptitudes, por señalar algunos, son considerados *objetos para la investigación* en la perspectiva que dichos objetos están ahí, a disposición de los sentidos para ser descritos y analizados; análisis que luego se presentan con fines formativos¹.

El funcionamiento del Instituto se vio amenazado en 1921, tras siete años de actividades, debido a dificultades económicas; no obstante, la sociedad ginebrina reaccionó a su favor. Pese al ofrecimiento explícito de incorporarlo a la Universidad de Ginebra, Claparède decidió mantener la independencia. Un frente común conformado por una asociación de profesores, junto con contribuciones de abonados, le permitió al Instituto continuar sus labores. Independencia que mantuvo hasta 1923, cuando lo asumió la Universidad de Ginebra.

Recibió apoyo financiero, además, de la Fundación Laura Spelman Rockefeller para desarrollar algunos de sus proyectos, entre ellos, el funcionamiento de la

1 Perspectiva analítica que, podríamos decir, concuerda con la idea de que el conocimiento proviene de lo observable, de manera tal que el *objeto de la ciencia* consistiría en establecer hechos y nexos entre los hechos.

Oficina Internacional de Educación (OIE), organismo privado incorporado, a finales de diciembre de 1925, por E. Claparède, al funcionamiento de su Instituto.

En 1925, al Instituto se unió la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas, también llamada Oficina Internacional de Educación dirigida por A. Ferrière y por Bovet. Ampliar las relaciones internacionales dentro del campo pedagógico, establecer un lazo de unión entre los educadores de todos los países y contribuir, de este modo, al “*progreso general de la educación*” (Barnes, 1927:19) se convirtieron en el horizonte. La OIE convocaba, a su vez, a las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública cada año.

Con los dineros recibidos de la Fundación Rockefeller —5.000 dólares— el Instituto se apresuró a destinar 12.000 francos suizos al fortalecimiento de dicha OIE. Obrando así, desde el Instituto se transgredió una decisión tomada por el III Congreso de Educación Moral (Ginebra 1922) que presidía Adolphe Ferrière. En el seno de este Congreso se había estipulado que la sede de la eventual OIE, de la cual ya se hablaba, sería La Haya (Rosselló, 1961, p. xii).

Sin mayores detalles sobre este episodio, las dos oficinas, al amparo del Instituto y bajo las figuras tutelares de Claparède, Bovet, Ferrière y Piaget, el Instituto Jean-Jacques Rousseau se configuró en protagonista privilegiado en el debate político sobre la educación y la pedagogía, caja de resonancia de las nuevas ideas en pedagogía y las posibilidades que desde allí imaginaban para la escuela, en la perspectiva activa o nueva.

Conforme al artículo 2 de los Estatutos, el objetivo de la OIE era “servir de centro de información para todo lo referente a la educación”. Inspirándose en el espíritu de cooperación internacional, la institución se planteó “observar una neutralidad absoluta desde el punto de vista internacional, político, filosófico y confesional”. Asunto, por demás, de difícil cumplimiento, dado los explícitos intereses del Instituto. Otro de los presupuestos con los cuales se puso en marcha la OIE fue el de servir de punto de referencia en cuanto al acopio de documentación y de estudios relacionados con los nacientes sistemas educativos nacionales. Sus actividades se ciñeron a la centralización de la documentación relativa a la educación pública y particular, y el análisis que, gracias a procesos de investigación, de carácter experimental o estadístico, serían devueltos, nuevamente, a los responsables de los entes gubernamentales en cada país (Rosselló, 1961, p. xiii).

Para 1929, pese a las difíciles condiciones económicas, la OIE había emprendido ya tareas de información y suministrado documentación de carácter

pedagógica a educadores de numerosos países. Tomó fuerza, para este año, la idea de reorganizar la OIE sobre una base gubernamental, con una nueva dirección, nombrado como director a Jean Piaget, Pedro Rosselló como director adjunto y Marie Butts en las funciones de secretaria general. Por vez primera representantes de varios gobiernos pusieron su firma al pie de un documento que los obligaba a elaborar informes, brindar información pertinente y colaborar con la OIE en el terreno de la educación. Los nuevos miembros de esta oficina eran: el Ministerio de Instrucción Pública de Polonia, el Gobierno del Ecuador, el Ministerio de la Instrucción Pública de la República y Cantón de Ginebra, y el Instituto Jean-Jacques Rousseau, siendo este la única organización privada que formó parte en la OIE.

En cuanto a las instituciones oficiales o públicas aptas para llegar a ser miembros de la OIE, el artículo 4 de los nuevos estatutos estableció lo siguiente:

La calidad de miembro de la Oficina Internacional de Educación — OIE — se reconoce a todas las autoridades abajo firmantes y, a reserva de la aprobación del Consejo, a todo gobierno, institución pública o de interés público, o unión internacional que se comprometa a cotizar en favor de la Oficina una contribución anual mínima de 10.000 francos suizos. (Rosselló, 1961, p. xiii).

Entre 1930 y 1940, la OIE desplegó una intensa actividad; poco a poco incorporó a nuevos países miembros para afirmarse como una significativa institución de alcance internacional en asuntos relacionados con la educación y la pedagogía, organizando en su seno escenarios para el encuentro con y entre representantes de las naciones. Establecer relaciones con los Ministerios de Instrucción Pública, se constituyó, entonces, en una de sus preocupaciones centrales; preocupación que tomó forma con las sucesivas Conferencias Internacionales de Instrucción Pública.

La idea de estas conferencias les pareció a los miembros del Consejo una extensión de su sesión anual de verano. Consideraban interesante la iniciativa de invitar a esa reunión, junto con tres representantes de cada Estado miembro, a representantes de Estados no miembros, a los que invitarían a presentar un informe sobre los hechos sobresalientes que hubiesen ocurrido en sus respectivos países durante el año, en el naciente terreno de la instrucción pública. Reuniones similares tuvieron lugar en 1932 y 1933. Pero fue en 1934 cuando la Conferencia Internacional de Instrucción Pública halló la norma que iba a guardar hasta 1968. Se abrió un debate sobre los informes nacionales consagrados al movimiento educativo, los

cuales comprendían un *estudio general* y una parte estadística, condensada, pero muy completa al mismo tiempo (Rosselló, 1961, p. xiii).

Los informes enviados desde 1933 por los respectivos Ministerios de Instrucción Pública sirvieron de base al Anuario Internacional de la Educación y de la Enseñanza. Además, desde 1937 los países miembros participaban de la Exposición Permanente de Instrucción Pública, que brindó a dichos países la oportunidad de hacer conocer sus *desarrollos educativos*, mediante la instalación de un espacio representativo identificador. Dicha exposición contaba en 1961 con 38 pabellones, dispuestos por igual número de países.

Si bien es cierto que se asignó el primer plano a las relaciones con los gobiernos, también es necesario señalar que la OIE propició encuentros con profesores: durante seis veranos consecutivos, se dieron cursos de vacaciones sobre “Cómo hacer conocer la Sociedad de las Naciones, y desarrollar el espíritu de cooperación internacional”; actividades que atrajeron a Ginebra a docentes de diversos países.

El Instituto Jean-Jacques Rousseau y su OIE fueron muy activos en materia de publicaciones. La sección de literatura infantil, creada ya durante la primera etapa, gracias a la iniciativa y a fondos americanos a fin de desarrollar el espíritu de cooperación internacional por medio de libros para niños, hizo publicar diversos estudios y se aseguró la colaboración de expertos en varios países. El Boletín de noticias y de bibliografías pedagógicas, que fue la primera publicación regular de la OIE, nacida desde el comienzo de su historial, siguió publicándose cuatro veces cada año, incluso aumentando su tiraje y su número de páginas. La biblioteca enriquecía sus colecciones: obras de pedagogía y de educación comparada, textos legislativos, manuales escolares, libros para niños, revistas pedagógicas (Rosselló, 1961, p. xiii). Desde el Instituto Jean-Jacques Rousseau se promovió la centralización de la información sobre el acontecer educativo en algunos países, así mismo, se propuso difundir el ideal pedagógico que lo constituía. Gracias a ello la influencia de Claparède en la dinámica educativa es notoria.

En este marco, la OIE convocó entre 1934 y 1960 las Conferencias Internacionales de la Instrucción Pública, que a su vez expedían recomendaciones dirigidas a los mismos Ministerios de Educación de los países miembros:

En el momento en que presentamos esta recopilación de las recomendaciones adoptadas por las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública desde 1934, importa hacer notar que en la época la adopción de recomendaciones en el sector de la

educación constituía una audaz innovación. Grande era en efecto la desconfianza de los medios pedagógicos respecto a la intervención de los gobiernos en ese dominio, y los propios gobiernos se mostraban recelosos respecto a una acción internacional en la materia. Un miembro de la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual se había aventurado a escribir que la Sociedad de las Naciones ¡jamás se ocuparía de la educación! (Rosselló, 1961, p. xiii).

Como fue señalado, emitir recomendaciones para el sector de la educación constituyó un intrépido propósito. Era la primera vez que desde una oficina se producían estas declaraciones. Los textos de las recomendaciones (tabla 1), adoptadas entre 1934 y 1948 por la Conferencia Internacional de Instrucción Pública (después de 1970, Conferencia Internacional de Educación, CIE), se presentan con la intención de mostrar los intereses sobre los que giraron dichas recomendaciones.

Esta oficina y su particular accionar, posterior al fin de la Segunda Guerra Mundial, se incorporó a lo que hoy conocemos como la Unesco. Los miembros que dirigían la OIE siguieron con atención e interés la creación de dicho organismo internacional, que invitaba a los Gobiernos a colaborar, no solo en el terreno de la educación, sino también en el de la ciencia y la cultura.

Así, el 28 de febrero de 1947 se concluyó un acuerdo provisional entre la Unesco y la OIE a fin de establecer la unidad de acción entre las dos organizaciones. Para ello, se encargó a una comisión mixta compuesta de tres representantes de cada organización que velase por una cooperación eficaz entre las dos instituciones. Ese acuerdo previó, entre otras cosas, la convocatoria conjunta a las Conferencias Internacionales de la Instrucción Pública, la publicación en común de los resultados de las encuestas y del Anuario, así como el intercambio de documentación. El acuerdo fue ajustado y confirmado el 28 de febrero de 1952. Y, sobre esa base de colaboración, la OIE siguió ejecutando durante los años 50 y 60, el programa trazado.

Proceso de incorporación a la Unesco que, como resultado de negociaciones con el Consejo de la OIE, concluyeron en 1968, con un nuevo acuerdo entre la Unesco y la OIE. Acuerdo que reconocía que las actividades de la OIE encajaban en las de la Unesco y se transfería a esta última las funciones asignadas a la OIE por sus estatutos. Establecía, además, en Ginebra, un Centro Internacional de Educación Comparada, llamado Oficina Internacional de Educación, que gozaba de autonomía intelectual y funcional, convirtiéndose, así, en un centro para educadores de todo mundo.

Tabla 1. Recomendaciones de carácter administrativo proferidas desde el Instituto Jean-Jacques Rousseau y su Oficina Internacional de Educación — OIE —.

Reunión	Año	Temática
11	1948	El desarrollo de los servicios de psicología escolar
10	1947	La gratuidad del material escolar
10	1947	La educación física en la enseñanza secundaria
9	1946	La igualdad de posibilidades de cursar la enseñanza de segundo grado
9	1946	La enseñanza de la higiene en las escuelas de primera y segunda enseñanza
8	1939	La remuneración del personal docente secundario
8	1939	La organización de la educación preescolar
8	1939	La enseñanza de la geografía en las escuelas secundarias
7	1938	La remuneración del personal docente primario
7	1938	La enseñanza de las lenguas antiguas
7	1938	Elaboración, utilización y selección de los manuales escolares
6	1937	La inspección de la enseñanza
6	1937	La enseñanza de lenguas vivas
6	1937	La enseñanza de la psicología en la preparación de los maestros primarios y secundarios
5	1936	La organización de la enseñanza especial
5	1936	La organización de la enseñanza rural
5	1936	La legislación que rige las construcciones escolares
4	1935	La formación profesional del personal de primera enseñanza
4	1935	La formación profesional del personal de segunda enseñanza
4	1935	Los Consejos de Instrucción Pública
3	1934	La enseñanza obligatoria y su prolongación
3	1934	La admisión en las escuelas secundarias
3	1934	Las economías en la esfera de la instrucción pública

El Instituto Jean-Jacques Rousseau y la formación de profesores

Las revistas destinadas a la formación de maestros —tanto en Brasil como en Colombia— reseñan no sólo las publicaciones de Édouard Claparède: *Psicología del niño y pedagogía experimental*, traducción española, Domingo Barnés, Beltrán, Madrid, 1928; *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel y París, 1931; *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, Flammarion, París, 1927; *A psicologia da inteligência*, traducción de J. Dámasco Penna en *Educação*, vol. IX Números 8 y 9, São Paulo, 1932 (329), sino también, aquellas actividades que se realizaban desde el Instituto Jean-Jacques Rousseau.

Para el caso colombiano, Agustín Nieto Caballero al asumir como Inspector Nacional de Educación en 1931, señaló la necesidad de organizar los procesos de formación de profesores. El 28 de noviembre de 1933 visitó en primera instancia Estados Unidos,

en donde había estudiado, y luego pasó a Europa, en donde desempeñó una importante misión que le confió el gobierno: tomar contacto directo con E. Claparède y, de primera mano, tomar cursos en el prestigioso Instituto Jean-Jacques Rousseau. Edouard Claparède lo recibió en su Institut des Sciences de l'Éducation. Nieto Caballero recuerda:

El presidente Olaya Herrera y su ministro Carrizosa Valenzuela me llamaron en el mes de diciembre de 1931 a hacerme cargo de la Inspección Nacional de Educación Primaria y Normal, inexistentes hasta entonces en el organismo administrativo. Dos años estuve al frente de esta oficina, de la que me ausenté sin dejar el cargo titular de ella, por benevolencia del Gobierno, para cumplir una misión diplomática transitoria en Ginebra. Vuelto al país, me vi honrado por la nueva administración, en los primeros días del presente año, y en concordancia con lo que S. S. había expresado en las Cámaras, con el llamamiento que se me hizo para que volviera a ponerme al frente de este despacho, que ahora, sin alterar su

orientación fundamental, cambiaba el nombre de Inspección por el más afirmativo de Dirección, que S. S. quiso darle. (*Educación*, 1933, p. 34).

Las gestiones en Ginebra de Nieto Caballero fueron efectivas. En el tiempo que permaneció en contacto directo con el Instituto, elaboró planes para que profesores colombianos, provenientes de distintos lugares de país, visitaran el Instituto Jean-Jacques Rousseau y allí desarrollaran algunos cursos.

En el año transcurrido en Ginebra tuve la íntima satisfacción de ver llegar a los puestos de Inspectores y aun de Directores departamentales, a varios de los maestros que habían pasado por los cursos de información, y que para mí es singularmente grato darme cuenta directa del provecho logrado por nuestros becados en el extranjero. Los puestos de relieve y responsabilidad que han venido a ocupar a su regreso al país, como directores de las cuatro grandes Normales de Bogotá, Medellín, Tunja y Pasto, son la consagración de un mérito refrendado limpiamente. (*Educación*, 22-23, mayo junio 1935, p. 423).

Así mismo, con dineros públicos se convocó a miembros del Instituto Jean-Jacques Rousseau a viajar a Colombia, al tiempo que se otorgaron becas para que profesores provenientes de distintos departamentos de Colombia viajasen a Ginebra, a estudiar con Claparède en su Instituto.

Profesores prestigiosos fueron llamados del extranjero para que vinieran a colaborar con nosotros, especialmente en el sector de la psicología aplicada a la educación, al mismo tiempo que creábamos becas de estudio fuera del país para los más distinguidos alumnos de los Cursos de Información. Ligada la Inspección Nacional desde el comienzo de su gestión a importantes centros científicos del exterior, muy particularmente a la Oficina Internacional de Educación de Ginebra, a la que adhirió el Gobierno de Colombia desde comienzos de 1932, encontramos halagadores facilidades para el feliz desarrollo de nuestros propósitos. (*Educación*, 22-23, mayo junio 1935, p. 418).

De regreso a Colombia, aquellos maestros que tomaron cursos en el Instituto Jean-Jacques Rousseau, fueron conminados a ocupar cargos de responsabilidad en la administración educativa.

Desde el mes de enero se hallan de regreso al país los ex alumnos del curso de información de 1932, quienes por espacio de dos años permanecieron en Europa por cuenta del gobierno nacional en misión de perfeccionamiento y de estudio. Esa misión se hallaba presidida por el señor Germán Peña Martínez y la componían la señorita Leonilde Zapata y los

señores Alfonso Jaramillo Guzmán, Miguel Roberto Téllez y Federico Flores. Todos ellos realizaron estudios especiales en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Libre de Bruselas y la señorita Zapata permaneció algún tiempo en el Instituto J. J. Rousseau de Ginebra. El Ministerio de Educación ha venido llamando a los distintos pedagogos que integraron la misión a los más importantes cargos en la educación pública. El señor Peña Martínez ha sido encargado de la Normal de Pasto. El señor Jaramillo Guzmán de la Normal de Bogotá. El señor Flores de la subdirección Normal de Tunja. Y el señor Téllez de la subdirección Normal de Medellín. En las páginas de esta revista tuvimos el placer de publicar diversos artículos enviados desde Europa por los señores miembros de la Misión, todos los cuales revelan la preparación de sus autores en materia pedagógica. (*Educación*, 18-19, febrero 1935, p. 122).

Los reseñados viajes al extranjero, junto con la profusa circulación de ideas, gracias a la traducción de libros, así como la visita de expertos al país no acontecían sin inquietud para algunos de los interesados en los asuntos de la educación. Con la introducción de esta nueva perspectiva sobre la educación, en la que la discusión en pedagogía corre en el marco de referencias provenientes del discurso de las ciencias, se dibujaron dos posiciones bien demarcadas. Una abogaba por la necesidad de rápidamente incorporar estos discursos a los contextos institucionales en cada país. La otra miraba con recelo estas maneras de actuar y proponía buscar un pensamiento autóctono.

El 15 de julio de 1935, Agustín Nieto Caballero, Director Nacional de Educación Primaria y Normal, luego de permanecer en Ginebra, envió al Presidente de la República, Alfonso López Pumarejo², un mensaje

2 Banquero y político colombiano (1886-1960). Presidente de la República en dos periodos 1934-1938 y 1942-1945. Militó en las filas del Partido Liberal del cual fue jefe en varias ocasiones. López Pumarejo llega al poder en 1934, apoyado por un Partido Liberal unificado, del que no eran ajenas las tendencias socialistas, y por los empresarios industriales que, fortalecidos por la crisis, presionaban una reforma institucional a fondo, al igual que por los exportadores, que necesitaban afianzar y desarrollar la economía cafetera así como abrir otros renglones de exportación. Los obreros, por su parte, buscaban una efectiva intervención del Estado que amparara sus demandas, así como los campesinos, que urgían por el reconocimiento gremial de sus derechos laborales y el acceso a la tierra. Por otro lado, las clases medias, progresivamente estructuradas, exigían la legitimidad de su personería social y política. En este abigarrado conjunto de fuerzas, la historiografía de la educación en Colombia, permite comprender que con López Pumarejo se inicia lo que sería el propósito del Estado en la tarea de controlar la dirección de la educación; así, que el sistema educativo se articule a las transformaciones sociales y económicas que se desarrollaban buscó su materialización en este periodo. Para la administración de la educación contó,

que este, a su vez, remitió al Congreso Nacional. Algunas partes de este mensaje se publicaron en el mismo año en la *Revista Educación*, en Bogotá, en los números 24-25. En este mensaje, Nieto Caballero destacó que la “ciencia y la cultura son un tesoro universal”. Es decir, estableció un marco de interpretación y, desde allí, buscó cuestionar la realidad educativa del país. Si ya estaban *inventadas* las formas de actuar en el mudo, señalaba Nieto Caballero, “para qué inventarlo otra vez”.

Sobre puntos de esta índole no sería difícil ponernos de acuerdo todos los colombianos. Es lástima que se desvíen las fuerzas en polémica inconducente. Todavía gentes bien intencionadas gastan sus energías en buscar como un tesoro perdido lo que llaman *autóctono*. “Nada de extranjerismo”, dicen. “Hagamos nuestra escuela indígena”. “Métodos propios”. “Pedagogía nacional”. Algunos llegan a pedirle: “Departamental”. ¿Tiene esto sentido? ¿No son acaso la ciencia y la cultura un tesoro universal? Las naciones todas se inspiran hoy unas de otras en sus realizaciones educativas. La ciencia es una misma en todas las latitudes y ella es la que estructura todo lo que no es empírico. ¿Para qué inventar lo ya inventado, y porque es tan modesto que nos contentemos con el limitado acervo de enseñanzas que nos dejaron los Muíscas y Caribes? Seamos colombianos “integrales” como lo piden los *autóctonos*, y sobre todo mostremos este colombianismo en un fervor que se traduzca en hechos, pero en ningún caso aconsejemos trabajar con el hacha de piedra primitiva, sino con los instrumentos creados por esta civilización de nuestro siglo, que pertenece a la humanidad entera. Dejemos a los especialistas que interpreten los jeroglíficos chibchas, y que los traduzcan al idioma de nuestros días, pero no pongamos a un pueblo entero de cara al pasado, para que en él busque su redención. No tenemos derecho de ocultarle al indígena ni al mestizo, ni al blanco, los avances que la humanidad ha conquistado para provecho de todos. El criollismo entendido así es una injusticia monstruosa. No hagamos caricaturas de lo extranjero, pero estudiemos atentamente lo que se hace fuera, y veamos de asimilarlo en cuanto pueda servirnos para hacer de nuestro pueblo la fuerza sana, armoniosa y respetable que anhelamos construir. (*Educación*, 24-25, 1935).

para este propósito, con reconocidos intelectuales. Por ejemplo, Agustín Nieto Caballero (Director Nacional de Educación Primaria y Normal), Rafael Bernal Jiménez (Director de la Facultad Nacional de Educación y de la Revista Educación), Luis López de Mesa (Ministro de Educación 1934-1935 y director de la Campaña de Cultura Aldeana y de la Biblioteca Aldeana de Colombia), (Díaz, 2005).

Y continuaba Nieto Caballero:

De todos estos temas tratamos ampliamente en la Conferencia de Directores de Educación, convocada en buena hora por S. S. en el mes de mayo pasado. No era a los directores ciertamente a quienes teníamos que repetirles que nuestras escuelas públicas pertenecen aun en su mayoría a los tiempos del carro de yunta en medio de esta civilización de aeroplano. Sabíamos todos en aquella reunión que los problemas de la escuela son semejante en todas las regiones del país, y solo nos faltaba trazarnos de común acuerdo un plan de acción que llevado a todas las asambleas departamentales próximas a reunirse, moviera en la nación entera los resortes necesarios al progreso ordenado y firme de la educación popular. Así se hizo, y ya las ordenanzas de urgencias que responden a lo convenido en la conferencia se están votando en casi todas las asambleas departamentales. (*Educación*, año III, Bogotá, julio-agosto, 1935, p. 426).

El asunto no resultaba tranquilo, incluso para los mismos europeos que se veían interpelados por sus colegas suramericanos. Rafael Bernal Jiménez en su artículo “La escuela defensiva”, editorial del número 2 de la *Revista Educación*, en Bogotá, hacía alusión al comentario efectuado por Adolphe Ferrière quien, después de su visita a los países latinoamericanos y al preguntársele cuál era, a su parecer, el mayor defecto que había hallado en las escuelas de esos países respondió:

[...] “El afán de imitar lo extranjero”. El eminente escritor se dolía de que los latinoamericanos no tuvieran suficiente confianza en sí mismos y de que, en vez de adaptar la escuela a las peculiaridades de su vida e imprimirle su propio carácter, no se preocupasen sino por la imitación de lo extraño. Aún cuando el estudio de las causas de este fenómeno daría lugar a largas disertaciones sobre nuestra psicología social, es preciso convenir en que la observación de Ferrière, tiene una exacta aplicación en Colombia y no solamente dentro del campo de los sistemas pedagógicos sino también en todos los demás ordenes de la actividad nacional (*Educación*, 2, sep. 1933, p. 65).

Sin embargo, pese a estas inquietudes de uno de los más cercanos colaboradores de Claparède, tanto Nieto Caballero, en Bogotá, como Azevedo en São Paulo, señalaban que la ciencia ya había creado los instrumentos para actuar sobre esa esquiva realidad, *conocimientos* que, además, pertenecen a la humanidad, entonces ¿por qué no hacer uso de ella?

En el marco de este debate, tanto en Colombia como Brasil, fueron reformadas las escuelas normales y configuradas las facultades de Educación. Un *nuevo tipo de escuela formadora* del maestro apareció: bajo esta matriz fueron reformadas las Normales de Medellín y de Tunja, así como creada la Facultad de Educación de Bogotá³. El anhelo de un proceso de formación de una gran masa profesoral se vio materializado al instaurar una intensa campaña para formar maestros. Nieto Caballero, como responsable del proceso, propuso,

[...] se nos ocurrió traer a la capital, sin demora, cincuenta de los maestros de mejor espíritu de las diversas secciones del país, con el fin de darles en un año de estudio intenso, las líneas directivas de la nueva orientación que habíamos concebido, aprovechando a nuestra vez este prolongado contacto para conocer más ampliamente las necesidades y realidades de la escuela colombiana. Así lo hicimos en cursos de información para maestros y maestras, y de allí salieron varios de los mejores elementos que hoy nos ayudan en distintos sectores del país. Prolongación de este trabajo de un año fueron los Cursos de Vacaciones, implantados con éxito reconocido en todos los departamentos, y consecuencia de toda esta saludable actividad, las Asambleas y Liceos Pedagógicos desarrollados con verdadero espíritu renovador, y la multiplicación de las juntas de padres y maestros en las que de tiempo atrás veníamos poniendo gran empeño. (Educación, III, julio-agosto, 1935, p. 430).

Estos cursos de información para maestros que se realizaron permitieron que la *Revista Educación* en Bogotá se nutriera con varios artículos:

Las investigaciones hechas por profesores y alumnos, los trabajos de seminario, las conferencias que presenten una significación especial, las encuestas que se hagan sobre temas de actualidad, la correspondencia con los ex alumnos, todo lo que pueda mover la inteligencia y el sentimiento de los maestros, será publicado en la Revista que ha de tener la escuela como órgano vivo que recoge datos, los aquilata y los difunde, y sirve a un mismo tiempo para unir las mejores voluntades y crear un nuevo espíritu docente. (Educación, III, julio-agosto, 1935, p. 430).

Así, ante este copioso proceso de difusión de nuevos referentes la *Revista Educación* asumió la misión de recoger discusiones e inquietudes que fueron debatidas en este formato de circulación. En estos escritos sobresale, por su insistencia, la necesidad de transformar el sentido establecido en asuntos relacionados con la escuela e instaurar en los profesores en ejercicio ideas que provenían, entre otros, del Instituto Jean-Jacques Rousseau.

La propuesta investigativa y formativa del Instituto Jean-Jacques Rousseau incluía profundizar en los nuevos planteamientos definidos para la pedagogía, asumiendo como tarea, en palabras de Claparède: “[...] trabajar en la construcción de la pedagogía como ciencia”. Claparède, orgulloso, insistía además que el Instituto era una pequeña “Liga de las Naciones”, donde libre y espontáneamente se presentaban alumnos para realizar estudios, investigación y debates pedagógicos, exigiendo, para ello, para su matrícula, solo el interés de cada uno de sus alumnos y ningún diploma académico previo, buscando, con ello, minar las barreras que en muchas escuelas superiores se constituían en verdaderos obstáculos a los progresos científicos (De Freitas Valle, 1973, p. 6).

El Instituto Jean-Jacques Rousseau ofreció a sus alumnos cursos y seminarios basados en los siguientes contenidos: el estudio de las principales corrientes educativas contemporáneas y una valoración de los resultados de su aplicación escolar; principios necesarios para que la enseñanza sea educativa; psicología infantil, con trabajo de laboratorio; legislación y organización escolar comparada; higiene de la infancia; análisis de las nuevas propuestas educativas; educación especial; educación moral; educación posescolar y social, y formación pedagógica para padres.

En este marco, los esfuerzos que se desarrollaron desde el Instituto se enfocaron en presentar discusiones sobre qué es la infancia, su desarrollo y su inteligencia, señalando que, desde la *psicología moderna* era posible saber qué era este periodo de la vida y, además, mediante estos conocimientos, era posible actuar pedagógicamente sobre los niños en la escuela, ya que, señalaban, “la infancia presenta sus propios intereses”. Para saber cuáles eran estos intereses naturales del niño, susceptibles de ser explotados por el educador y cómo varían con la edad, Claparède insistía en la necesidad de *observar al niño*. La psicología del niño merece ser más cultivada por los maestros, que son precisamente las personas mejor colocadas para colaborar con el

3 Como materia a ser enseñada en el proceso de formación de profesores en las normales, la psicología experimental es asumida en Colombia en 1933 (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1996). Para Brasil, desde la Escuela Normal Caetano Campos, en São Paulo, se introduce la psicología como materia a ser enseñanza en el año de 1916 (Ramalho Tavares, 1996, p. 146).

psicólogo en la edificación de esta ciencia del niño, que está reconocida como indispensable (Claparède, 1932, p. 166).

Como fue posible entrever, para el periodo de nuestro análisis, la disputa por el sentido de lo que deben ser los procesos educativos inclina la balanza hacia el ideal propuesto por aquellos discursos que, con esperanza, recurrían a ciertos aspectos del discurso de la ciencia. Desde el Instituto Jean-Jacques Rousseau, como uno de los centros de investigación relevantes en el periodo, se agenció una perspectiva que, podría denominarse, *voluntarista*, que mediante ciertas formas de razonamiento y prácticas determinadas pretende forzar o hacer actuar a la naturaleza, introduciendo en los procesos de escolarización formas de razonar que merecen un juicioso análisis.

Dinámica que contribuyó a posicionar, tanto en Europa como en Latinoamérica, la idea, común aún, de que los procesos institucionalizados encaminados a la formación de profesores se realizasen con arreglo a ciertos referentes provenientes de las modernas ciencias, entre ellas las llamadas humanas y sociales, lo cual posibilitaría “adecuados procesos de enseñanza y mejores maneras de aprender”.

Esta novedosa idea contribuyó a definir el marco de estructuración de los nacientes sistemas educativos nacionales y el direccionamiento en la manera de orientar las prácticas pedagógicas. Matriz generada que se materializó en la estructura del aparato educativo y se estableció desde las disposiciones legales. En adelante, obedecería a una secuencia regular de ciclos lectivos y en niveles de educación formal: educación básica, media, superior, por ejemplo; secuencias que están sujetas a pautas curriculares progresivas para que el educando pueda, en forma permanente, fundamentar su desarrollo.

El debate: elementos para pensar la distinción entre formación e investigación

La presentación que realizamos sobre el Instituto Jean-Jacques Rousseau y su organización posibilita discutir la matriz desde donde fueron producidas las sucesivas reformas que se realizaron sobre los procesos escolarizados de formación. Esta descripción apunta a presentar asuntos que contribuyeron a la organización del Instituto Jean-Jacques Rousseau y, a su vez, entrever el horizonte que fue planteado para la organización de un aparato educativo —estructura formal, niveles de formación, administración del aparato y las instituciones que lo conforman— y, en

esta estructura, los saberes que concurren y las especificidades que asumieron los saberes para ser enseñados.

Así, a las inveteradas inquietudes que relacionamos con la *formación*, tanto para diferentes periodos históricos, como en variadas culturas, un complejo vínculo con los discursos provenientes de la ciencia poco a poco les fue establecido, finalizando las primeras décadas del siglo xx, en contextos occidentales y occidentalizados. Desde entonces, los asuntos que relacionamos con la formación de profesores —la pedagogía, el currículo, el conocimiento, por ejemplo—, presentan como común denominador su realización a nombre de referencias provenientes del discurso de la ciencia. El establecimiento de este vínculo heterogéneo contribuye a caracterizar nuestro periodo histórico, por lo menos en lo que atañe a la discusión en educación y pedagogía.

En adelante, los procesos relacionados con las condiciones de posibilidad para la formación de los profesores se asumen desde esta matriz que, además, contribuye a estructurar, a nombre de los Estados-nacionales, un aparato educativo que a lo largo del siglo xx paulatinamente organiza niveles de formación —primaria, bachillerato, universidad—. Movimiento político que implicó un esfuerzo sostenido que, en búsqueda de la progresiva incorporación de la población a espacios escolarizados, encuentra nuevos escenarios para su configuración, bajo la idea, en todo caso, de pretender identificaciones adscritas a los Estados-nacionales, por un lado y, por otro, de conformar procesos de escolarización ligados a la ocupación de posiciones en la estructura social.

Estructurar un aparato educativo implicó, a su vez, institucionalizar procesos de escolarización de profesores: Normales, Bachillerato Pedagógico y Facultades de Educación, por ejemplo; aparato configurado en el que confluyen asuntos relacionados con la ocupación de posiciones distinguidas; es decir, posiciones atadas al poder sobre los medios de producción y de transmisión de dichas posiciones, por un lado, y por otro, asuntos referidos a un *capital* proveniente de uno de los campos de producción simbólica, como la *ciencia* que, precisamente, al tomarse como referencia para el funcionamiento de las instituciones destinadas a dicho proceso, contribuye a configurar una puntual lógica de funcionamiento. Así, el horizonte que contemporáneamente le asignamos a la palabra *investigación* no siempre ha servido de soporte a discursos que sugieren procesos de formación. Ciertos asuntos que hoy relacionamos con lo educativo —el aprendizaje y sus dificultades, por ejemplo— se asumen en el marco de ciertas

formas de razonamiento establecidas desde entonces y que provendrían de una de las esferas de la praxis humana: la investigación.

Desde entonces, amparados en el ideal de lo actual, lo nuevo, lo moderno, lo activo o lo efectivo, con el consiguiente desprecio por la tradición, fue presentado como necesario el ideal de transformación, innovación, cambio, modernización o actualización; horizonte que facilitó la instauración, para el periodo en mención, de cursos de estadística, de psicología del desarrollo, de psicología del niño o de sociología, por ejemplo.

Para este primer momento del mencionado vínculo el propósito político se circunscribió a *familiarizar* a los maestros en formación con aquellos referentes y referencias provenientes del discurso de la ciencia y que estuviesen directamente relacionados con asuntos que podrían *indicarles cómo* funcionaría el aprendizaje, qué era la infancia, cuáles serían los métodos de enseñanza más adecuados, por ejemplo. Cuenta de ello da, precisamente, la dinámica de funcionamiento y los propósitos que fueron presentados del Instituto Jean-Jacques Rousseau, así como su perspectiva y su propuesta de formación de profesores.

Así, en los procesos de formación institucionalizados evidenciamos que, en este primer momento, son introducidos a los escenarios formativos referentes provenientes de la discusión que se llevaba a cabo en el campo de la ciencia, con un sesgo de autoridad. La práctica pedagógica se revistió de referentes imaginando que la actuación sobre el hecho educativo se realizaría en el marco de la evidencia del mismo hecho. Fenómeno, descripción y actuación fueron mezclados, fusionados indiscriminadamente. Un decir autorizado posibilitó que la observación y la descripción fueran imaginadas como neutras y, mediante un *efecto de teoría*, se contribuyó a producir la realidad misma y sus maneras de pensarlas. Se presentó desde esta perspectiva cierta manera de, por un lado, *comprender* qué es la ciencia y, por otro, la sacralización de dichas descripciones. Algunos principios subyacentes de clasificación contribuyeron a construir los objetos de la misma observación. Entonces, la descripción y la prescripción se convirtieron en aliadas.

Ahora bien, gran parte del siglo xx transcurrió sin que explícitamente a los docentes les fuese necesario *realizar* investigaciones; efectuaron su trabajo sin que se inmiscuyesen en un campo de producción simbólica: como el de la ciencia, cuyo horizonte es el saber. Las referencias eran suficientes. *Usar* algunos de sus desarrollos, en el marco de cierta perspectiva, era lo

esperado. Vínculo inicial entre formación e investigación que se mantuvo hasta 1980, momento en el cual se pretende que la profesión docente y el oficio como investigador converjan; segundo momento que aparece con nuevos propósitos para la formación de profesores en Colombia.

A la universidad formalmente se le designó, mediante la emisión del Decreto 80 de 1980, la tarea de formar para el oficio de investigador; norma que plantea un escenario en donde los profesores, además de hacer investigación, estaban conminados a formar para ello. Al “definir los principios y fijar las normas que regulan la educación postsecundaria o superior” el mencionado decreto vinculó, una vez más —pero de diferente manera— la formación superior con la investigación, ahora en la perspectiva de: a) realizar investigación en las instituciones de nivel superior y b) formar para el oficio de investigador.

Así, a la establecida estructura curricular que posibilitó formar para la profesión docente le fue, desde entonces, incorporada una nueva dimensión, materializada en la formulación de propuestas y elaboración de investigaciones; junto a esta labor, el trabajo docente debe materializarse, también, en el desarrollo de *seminarios de investigación*, cursos de *metodologías de la investigación* conducentes a la orientación y dirección de *trabajos de grado* que conllevan a la emisión de títulos que habilitan para el ejercicio de la profesión. En este círculo, la elaboración de los llamados *manuales de investigación*, producto propio de esta dinámica pedagógica en investigación, se populariza; en pocas palabras, los procesos destinados a la formación de los docentes incorporan, ahora, asuntos relacionados con la *formación en investigación*. Al ejercicio docente, entonces, le fueron adicionadas dos nuevas dimensiones: formarse para la investigación y formar en investigación.

Posteriores transformaciones de índole normativa no han disuelto el vínculo entre investigación y formación superior. Derogado el Decreto 80 de 1980, mediante la Ley 30 de 1992, explícitamente fueron incorporados principios que relacionaban la misión de las instituciones de educación superior con la investigación. Desde allí se estableció que a los profesores no solo les compete la labor de hacer investigación, requieren, además, con el propósito de formar en investigación, impartir seminarios destinados a ello. La mencionada ley, en su artículo 12, específicamente determina: “[...] los programas de maestría, doctorado y posdoctorado tienen a la investigación como fundamento y ámbito necesarios de su actividad”. En los procesos de formación del nivel de maestrías se buscaría “ampliar y desarrollar los

conocimientos para la solución de problemas disciplinarios [...] y dotar a la persona de los instrumentos básicos que lo habilitan como investigador en un área específica de las ciencias o de las tecnologías o que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes”. Marco legislativo que reitera, como parte de las funciones de los maestros en la universidad —docencia, investigación y extensión—, la relevancia de la investigación, así como la importancia de procesos conducentes a la formación en investigación para los niveles de maestrías y doctorados.

Aún más, hemos imaginado que existiría una progresiva correspondencia entre titulación —licenciatura, magíster o doctorado— y una concomitante formación en investigación. Más aún, recientemente imaginamos que podría haber correspondencia entre desempeño docente e investigación. En todo caso, no mengua el empuje político que encontramos desde las primeras décadas del siglo xx, al vincular la investigación con la formación de profesores.

Las transformaciones políticas que, desde entonces, fueron introducidas en los procesos de formación de profesores permiten entrever no solo el funcionamiento de uno de los campos que mencionamos: el político, que contribuye a delimitar la configuración/reconfiguración de lazos sociales que enmarcan ciertos asuntos que atañen a la formación como: identificaciones/desidentificación, pertenencia a, reconocimiento de autoridades, maneras de proceder, entre otros. Aspectos que permiten comprender tanto la orientación política del funcionamiento del aparato educativo y, por supuesto, de las instituciones formadoras, como también la pretensión de generar ciertas adhesiones mediante ciertas maneras de asumir la formación y la investigación. Implica reconocer que, como efecto de la disputa en el campo político, una efectiva clasificación se ha efectuado sobre los asuntos que le son propios a la discusión sobre la formación de profesores.

Así, evidenciamos un reto para los procesos implicados en la formación de profesores: tomar como *objeto* para sus análisis la intelección de su propio funcionamiento en el análisis de las funciones institucionales implicadas en la misma formación de profesores. Aquí, entonces, se trabaja en torno a la pregunta por el estatuto de los objetos *abstracto-formales*, las condiciones de posibilidad para su construcción y las implicaciones de la pugna por la construcción de dichos *objetos de investigación*; lo cual implica distinguir prácticas propias de una de las esferas de la praxis humana: la ciencia, precisando,

para ello, la lógica específica del campo, cuyo realizativo es saber, sin sucumbir a cierto imperativo que nuestra época impone: los relativismos.

El campo de la ciencia funciona a condición de hacernos preguntas y no como resultado de creer saber qué es lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo. Opera, precisamente, a contracorriente de aquellos determinismos sociales que, incluso, se ponen de manifiesto a nombre del discurso de la ciencia. En palabras de Bourdieu (1982):

[...] se hace ciencia contra su formación, al tanto que con su formación. Y solo la historia puede librarnos de la historia. Así es como la historia social de la ciencia social es uno de los instrumentos más poderosos para desgajarse de la historia, es decir, del influjo de un pasado incorporado que sobrevive en el presente, o de un presente que, como el de las modas intelectuales, ya es pasado en el momento de su aparición (p. 9).

Cómo opera, entonces, una de las esferas de la praxis humana, aquella cuyo asunto es la producción simbólica. Una respuesta a esta pregunta implica, a su vez, plantear tres escenarios para la discusión: a) precisar la estructura y el funcionamiento del campo de la ciencia, en donde lo que se juega es el saber, es decir, la gramática de las disciplinas como estructura formal; b) distinguir la especificidad de aquellos saberes que se llevan a la escuela, así como analizar los efectos del proceso de escolarización; c) analizar el estatuto del sujeto y, en este marco, elucidar las condiciones de posibilidad para los asuntos que relacionamos con el saber y la formación que, necesariamente pasan por la discusión de enseñar/aprender *algo*, pero que no se agota allí.

Se abre, entonces, una discusión relacionada con los sujetos: su decisión o no de introducirse en las discusiones y prácticas que constituyen una esfera de la praxis humana en donde el horizonte es saber. En otras palabras, hay una *decisión* en juego que, para que se produzca, no requiere de procesos de maduración, de desarrollo, como fue planteado por las discusiones que circularon desde las primeras décadas del siglo xx. Pensamos que el asunto del saber no es cronológico sino estructural. La discusión en torno a los docentes —y sus procesos de formación— pasa por la pregunta por el sujeto, ya que desde comienzos del siglo xx hemos privilegiado una perspectiva que los representa en su dimensión funcional, o de funcionarios y de subalternos políticos y sociales. Sabemos que en procesos de formación no todo está del lado de las instituciones, contamos, también con los sujetos y con todo aquello que esta palabra arrastra en su discusión.

Para finalizar, es preciso decir que si la pedagogía es posible pensarla como un *hacer relacionado con el saber*, entonces es necesario reconocer que su hacer, que concierne al saber, no se agota en ese hacer; el *saber a enseñar*, relacionado con *saber enseñar*, está atravesado por profundas fuerzas que le subyacen y que sería necesario indagar.

FUENTES DOCUMENTALES

Revista «Educação», São Paulo, 1932 – 1939.

Revista «Educación», Bogotá, 1933 – 1935.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. ([1953] 2012). El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal*. 2a. ed. revisada. Trad. Tatiana Bubnova. (pp. 245-290). México: Siglo XXI Editores.
- Barnes, D. (1927). Estudio preliminar. En: E. Claparède (1944). *Psicología del niño y pedagogía experimental*. 8a. ed. Albatros, Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, P. (1982). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (1973 [2008]). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI Editores.
- Braunstein, N. (1980). Cómo se construye una ciencia. En: N. Braunstein et al. *Psicología: ideología y ciencia*. México: Siglo XXI Editores pp. 7-20.
- Braunstein, N. (1980). El problema (o el falso problema) de la “relación del sujeto y el objeto”. En: N. Braunstein et al. *Psicología: ideología y ciencia*. (pp. 233-260). México: Siglo XXI Editores.
- Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Barcelona: Paidós.
- Bustamante Z., G. (2011). *Sujeto, sentido y formación. La educación vista desde el psicoanálisis, con sesgo lingüístico*. Tesis de Doctorado en Educación, Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bustamante Z., G. et al. (2014). *Hacia una teoría del campo [Bourdieu], a propósito de las tesis de unos estudiantes de psicología y pedagogía de la UPN, (2010-2011)*. Informe de Investigación presentado al Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Canguilhem, G. (1966). El objeto de la historia de las ciencias. En: G. Canguilhem. *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 7-26.
- Caruso, M. (2005). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la escuela nueva. En: P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós, pp. 93-124.
- Chagas de Carvalho, M.M. (1998). *Molde nacional y fôrma cívica*. Sao Paulo: Universidade de Sao Francisco – CDAPH-IFAN, Capus de Bragança Paulista.
- Charlot, B. (1997). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.
- Claparède, E. (1925). *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Traducción Domingo Barnes. 8a. ed. (1927). Buenos Aires: Editorial Albatros.
- Claparède, É. (1930). *A escola sob medida*. Río de Janeiro: Editora Fundo de Cultura.
- Claparède, E. (1932). La educación funcional. Traducción de Mercedes Rodrigo. Madrid: Espasa-Calpe. Josep Gonzalez-Agápito (2007), Biblioteca Nueva, Ministerio de Educación y Ciencia, España.
- Debesse, M. (1972). La infancia en la historia de la psicología. En: R. Gratiot-Alphandéry Zazzo. *Tratado de psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- De Freitas Campos, R.H. (2008). Historia da psicologia e Historia da educação – conexoes. En: C. Greive Veiga y T.N. de Lima e Fonseca (org.). *Historia e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, pp. 129-158.
- Desrosières, A. (1995). ¿Cómo fabricar cosas que se sostienen entre sí? Las ciencias sociales, la estadística y el Estado. *Archipelago*, 20, 19-32.
- Desrosières, A. (2000). *La política de los grandes números*. Santa Cruz de Tenerife: Editorial Melusina (2004).
- Díaz Soler Carlos Jilmar (2005), *El pueblo: de sujeto dado a sujeto político por construir. El caso de la Campaña de Cultura Aldeana en Colombia (1934-1936)*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Díaz Soler, Carlos Jilmar. *A escola sob medida: Psicologia e Práticas Pedagógicas nas Revistas “Educação”, em São Paulo e Bogotá (1932-1939)*, Tesis de Doctorado, UNICAMP, Campinas, SP, Brasil, 2011.
- Helg, A. (1984). *La educación en Colombia: 1918-1957*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (2001).
- Herrera C., M.C. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Koyré, A. (1930). El pensamiento moderno. En: *Estudios de historia del pensamiento científico*. México: Siglo XXI Editores.
- Pineau, P. (2005). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En: P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Popkewitz, T. (2001). La producción de la razón y el poder: historia de currículo y tradiciones intelectuales. En: M.E. Aguirre Lora (coord.). *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México: Fondo de Cultura Económica, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Popkewitz, T.; Franklin, B. y Pereyra, M. (comp.) (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y educación*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Quiceno, H.; Sáenz O., J. y Vahos, L.A. (2004). La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. En: O.L. Zuluaga Garcés y G. Ossembach Sauter (comp.). *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos Siglo xx*. Tomo II. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Colciencias, Universidad de Antioquía, pp. 105-170.
- Ramallo, F.A. (1996). *A ordem e a medida: Escola e Psicologia em São Paulo (1890-1930)*. Sao Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
- Ríos B., R. y Sáenz O., J. (2012). *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquía.
- Rosselló, P. (1961). *Resumen Histórico*.
- Rousseau, J.J. (1970). *Emilio o de la Educación*. México: Editorial Porrúa.
- Sáenz O., J. (2003). Las ciencias humanas y la reorientación de la pedagogía. En: G. Ossenbach (ed.). *Psicología y Pedagogía en la primera mitad del siglo xx* (pp. 13-42). Madrid: Universidad Nacional a Distancia.
- Sáenz, J.; Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1996). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Vol. 2. Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia/Clio.
- Saldarriaga, O. y Sáenz, J. (2002). La Escuela Activa en Bogotá en la primera mitad del siglo xx: ¿un ideal pastoril para un mundo urbano? En: O.C. Zuluaga. *Historia de la educación en Bogotá*. Tomo II. Bogotá: IDEP, pp. 67-94.
- Todorov, T. (1985). *Frágil felicidad. Un ensayo sobre Rousseau*. Barcelona: Gedisa.
- Woolgar, S. (1991). *Ciencia: abriendo la caja negra*. Barcelona: Anthropos.



Título: Misterio

Autor: Guillermo Quintero Valderrama

Técnica: Óleo sobre tela

Dimensiones: 1,50 x 80 cm

Educación para el desarrollo o la promesa de empleabilidad como factor de formación

Education for Development or the Promise of Employability as a Formation Factor

Educação para o desenvolvimento ou a promessa de empregabilidade como um fator de formação

Hedilberto Granados López*

* Profesional en Filosofía, Magister en Educación. Profesor e investigador Universidad Católica de Manizales. e-mail: egranados@ucm.edu.co

Resumen

Inscrito en el horizonte de articulación entre educación y desarrollo, el artículo muestra algunos de los resultados de un trabajo investigativo en el que se recogen conceptualizaciones de profesionales vinculados a la educación de diversos municipios del Departamento de Caldas. Las categorías utilizadas para revisar las conceptualizaciones permiten poner en evidencia que si bien prevalece una mirada romántica asociada a la educación como base para el desarrollo humano, esta se encuentra supeditada a la posibilidad que tenga lo educativo de impactar significativamente el desarrollo económico individual y comunitario.

Palabras clave

Educación para el desarrollo, bienestar social, empleabilidad, desarrollo humano

Abstract

This article, dealing with the articulation between education and development, shows some of the results of a research which includes conceptualizations of education professionals from various municipalities in the Department of Caldas. The categories used to review the conceptualizations reveal that although a romantic look associated with education prevails as a basis for human development, it is subject to the potential of education to impact significantly both the individual and community economic development.

Key words

Education for development, social welfare, employability, human development

Resumo

Inscrito no horizonte de articulação entre educação e desenvolvimento, o artigo mostra alguns dos resultados de um trabalho de pesquisa que inclui conceituações de profissionais ligados à educação de vários municípios do Departamento de Caldas. As categorias usadas para rever os conceitos permitem colocar em evidência que, embora prevaleça um olhar romântico associado a educação como base para o desenvolvimento humano, esta se encontra subordinada à possibilidade que a educação tem de impactar significativamente o desenvolvimento econômico do indivíduo e da comunidade.

Palavras chave

Educação para o desenvolvimento, bem-estar social, empregabilidade, desenvolvimento humano

Fecha de recepción: Mayo 8 de 2015

Fecha de aprobación: Septiembre 17 de 2015

Introducción

El desarrollo como estrategia histórica sugiere el despliegue de una serie de articulaciones con distintos actores sociales, que permita de una manera directa no solo fijar unos objetivos determinados, sino también una vigilancia sobre su cumplimiento y mejora. Dentro de las estrategias que se han desprendido del desarrollo como estrategia histórica, se encuentra la premisa vigente hasta nuestros días, en la cual, el sector educativo representa y constituye uno de los pilares para la transformación de la economía social y en consecuencia del desarrollo comunitario.

Esta premisa sobre lo educativo representa una buena oportunidad para valorar los avances y logros que la educación como estrategia del desarrollo ha tenido en el despliegue y transformación de estructuras sociales. De igual manera, permite una valoración adicional, al poder evaluar los avances que el sector educativo ha tenido, desde una lógica reproductiva de factores e indicadores económicos, a una concepción más cercana a lo humano y el bienestar social.

En consecuencia, el presente documento mostrará, a partir de los datos obtenidos en un estudio de tipo descriptivo en el departamento de Caldas, el uso/frecuencia de algunas de las concepciones que sobre lo educativo prevalecen en asociación a un determinado uso nominativo del término, y en correlación a una mirada sobre el desarrollo de acuerdo con la presencia de un determinado uso/frecuencia de categorías alusivas al desarrollo.

El estudio resulta significativo, toda vez que pueda dar cuenta o no de un avance social significativo según el uso nominativo que se hace de lo educativo como valor comunitario y eje de transformación social, más allá de la perspectiva histórica de la educación y su maridaje con las posturas económicas del desarrollo para el denominado cambio social.

Perspectivas históricas sobre una educación para el desarrollo

La idea de desarrollo en el campo educativo —o lo que podría entenderse como la instrumentalización de lo educativo como un dispositivo de mediación cultural desde la perspectiva economicista— tiene por antecedentes las consignas del presidente Harry Truman en 1949, y que darían inicio a toda una dinámica de transformación de los imaginarios sociales (Castoriadis, 1997) pensados para solventar el déficit

económico dejado por la Segunda Guerra Mundial y que serviría de complemento al denominado plan Marshall de 1947.

De acuerdo con Prats (2010), en la construcción histórica de la idea de desarrollo, “la matriz intelectual del desarrollo se encuentra en el conjunto de ideas y creencias articuladas al llamado racionalismo constructivista, y al racionalismo evolutivo crítico” (p. 3).

En consecuencia, y de acuerdo con lo que podría leerse sobre los inicios de la idea de desarrollo es cierto tipo de perspectiva racionalista de carácter universalista e instrumental, de la cual forma parte inherente lo educativo (Prats, 2010) y que da pie a la intervención del Estado y otros agentes de orden económico en la planificación como un valor fundamental para llevar a cabo las premisas del desarrollo en el ámbito educativo.

Así pues, la planificación como estrategia o disciplina que da piso científico a la nueva mirada sobre el desarrollo, y que daría pie a la proliferación de escuelas y facultades en los países latinoamericanos, que a partir de una mezcla de políticas económicas keynesianas y modelos administrativos norteamericanos, generaría un tipo específico de formación para entender el desarrollo como apuesta de orden técnico y profesional dentro de los establecimientos educativos y en pro del llamado bienestar social.

Una de las razones para justificar que fueran precisamente los países latinoamericanos los destinatarios prioritarios de esta reforma, fue el hecho de que en estos se encontraba la materia prima para volver a reactivar los motores de rentabilidad económica de los países del norte.

De acuerdo con Escobar (2007),

Las raíces históricas de esta nueva estrategia denominada “desarrollo” se encuentra en el reordenamiento político a nivel mundial que se produjo después de la Segunda Guerra Mundial y que dio paso a las denominadas naciones del “subdesarrollo” o “tercer mundo”, las cuales fueron definidas en virtud de una nueva estrategia llamada “desarrollo” y de la cual se definirían las estructuras de poder globales (p. 429).

Así pues, “para todos los Estados subdesarrollados las políticas eran políticas de desarrollo, pues todas se concebían como políticas del *catch up*, o de cierre de la brecha que los separaba de los países desarrollados o industrializados” (Prats, 2010, p. 2) Las políticas de desarrollo, desde esta perspectiva, hicieron evidentes para la época una fuerte filiación utilitaria en la que los países denominados “en vías

de desarrollo”, a través de la adopción de los modelos de desarrollo impuestos, empezaría a generar indicadores económicos para alcanzar así, mejores niveles de bienestar comunitario y desarrollo.

“De ahí, que tanto el crecimiento per cápita como el PIB, pasarían a convertirse en el componente e indicador fundamental para medir las premisas del desarrollo” (Prats, 2010, p. 6). En consecuencia, el racionalismo técnico o instrumental partiría de la idea según la cual, ciencia, técnica y metodologías servirían de sustento para fortalecer y dar forma a las políticas de desarrollo a través de su inclusión como eje fundamental en el plano educativo.

Esta mirada utilitaria del bienestar pasaría a convertirse con el tiempo, en el casi único indicador para legitimar los niveles aceptables de desarrollo (Prats, 2010). Otro aspecto vigente es el hecho de vincular y en la mayoría de los casos referir la justicia social solo a la posibilidad de distribución de los bienes devenidos del crecimiento económico; elemento que, traducido a las condiciones de realidad, no representaría una condición necesaria para el desarrollo social y la producción cultural, y daría paso a la legitimación de un pensamiento abismal (De Sousa Santos, 2010, p. 16), entre pobres y ricos, entre aquellos que lideran sobre los patrones de poder (Quijano, 2000) y aquellos que sobreviven y sirven a dichos patrones.

Para el caso colombiano, las políticas desarrollistas —o lo que desde la historia de la invención de la idea de desarrollo podría bien llamarse una *colonización de la realidad* (Escobar, 2007)— tuvieron lugar tras la misión económica liderada por el Banco Internacional de Reconstrucción que visitaría a Colombia hacia 1947, con el fin de formular un programa general de desarrollo, como lo plantea Escobar (2007).

La misión contaba con catorce asesores internacionales en los siguientes campos: comercio exterior, transporte, industria, hidrocarburos y energía, vías carretables y fluviales, servicios comunitarios, agricultura, salud y bienestar, banca y finanzas, economía, cuentas nacionales, vías férreas y refinerías petroleras (p. 50).

De esta misión liderada por el Banco Internacional de Reconstrucción surgió lo siguiente, en materia de acciones inmediatas:

Hemos interpretado nuestros términos de referencia como la necesidad de un programa integral e interior consistente. Las relaciones entre los diversos sectores de la economía colombiana son muy complejas, y ha sido necesario un análisis exhaustivo de las mismas para desarrollar un marco consistente. Esta, entonces, es la razón y justifica-

ción para un programa global de desarrollo. Los esfuerzos pequeños y esporádicos solo pueden causar un pequeño efecto en el marco general. Solo mediante un ataque generalizado a través de toda la economía sobre la educación, la salud, la vivienda, la alimentación y la productividad puede romperse decisivamente el círculo vicioso de la pobreza, la ignorancia, la enfermedad y la baja productividad. Pero una vez que se haga el rompimiento, el proceso del desarrollo económico puede volverse autosostenido. (Escobar, 2007, p. 53)

En consecuencia, el dominio de un tipo específico de discurso apegado a lo económico, sería la directriz bajo la cual toda la lógica de cambio y transformación social se llevaría a cabo en Latinoamérica y en Colombia como parte integrante del conjunto de países subdesarrollados. La educación tomaría en este auge de reformas y re-definiciones, el lugar destinado antes a la fábrica, como la media base para la producción y desarrollo del país en busca del tan anhelado bienestar social (Martínez, 2010).

De ahí que la escuela como nueva fábrica se ocuparía de la transformación de la principal materia prima de la que gozan en abundancia los países así llamados *tercermundistas*. Su capital humano utilizable, el cual sería perfeccionado (Martínez, 2010) en aras de garantizar y optimizar los procesos de producción y construcción sistemática de las nuevas condiciones sociales necesarias para que se diera el desarrollo.

Así entendida, la capacitación del capital humano requería de cierta base administrativa tanto sencilla en su sentido operacional, como eficaz en sus resultados, por lo que, con la concepción de valor económico de la educación y su función en la formación de recursos humanos (Martínez, 2010) sobrevendría toda una construcción de sistemas integrados de información y de investigación de la aplicación de modelos a los nuevos escenarios educativos que permitiría un abordaje real de la relación entre educación y desarrollo y que, a su vez, brindaría una mirada diagnóstica a futuras decisiones en política educativa en el marco del desarrollo. En este sentido, y de acuerdo con las nuevas dinámicas para pensar el desarrollo, y en términos estrictamente económicos, una de las primeras variables que surgió fue la de producción.

Dicha variable, hacía referencia a patrones de organización de los factores de producción y rentabilidad económica, en el que se debía contemplar además de la producción directa, la relación residual que generaba la educación como aporte enorme en la producción, como lo llamaron los economistas de la educación, y la cual representaba y cumplía un papel

fundamental en el incremento económico de la renta de los países. Pero esta idea de método residual no era nueva, ya que había servido con anterioridad para advertir cierto tipo de relación y correlación histórica entre el desarrollo científico y social del pueblo y su desarrollo económico. Así pues, y basado en suposiciones más que estudios históricos, surgía una nueva variable para el desarrollo en la que se vinculaba la educación como uno de los ejes del factor económico en pro del bienestar social.

Entre los temas centrales para el análisis económico de la educación, se propusieron tres ejes, que si bien no abonaron razones reales a la relación educación/economía, por lo menos, llevaron al surgimiento de una lógica transformista del espacio y de los modelos educativos para los países latinoamericanos. Estas variables o ejes de estudio serían:

- La posible influencia de la educación en el desarrollo económico.
- La influencia del desarrollo económico en el desarrollo educativo.
- La planificación educativa como estrategia para el desarrollo.

Con ello vendrían dos variables más, que servirían de apoyo y justificación al diseño y puesta en marcha del sistema de información a partir de dos vías: una empírica y otra teórica.

La primera consistiría en corroborar empíricamente la relación entre desarrollo y educación, mientras que la segunda se enfocaría en sustentar y justificar tal relación de manera teórica; de esto, se llegaría a la creación de dos métodos o sistemas de recolección de información. Uno llamado *método de correlación* en el que se establecería la relación directa entre el nivel de desarrollo educativo asociado con el nivel de desarrollo económico, y un segundo, llamado *método residual*, que se encargaría de valorar el crecimiento de la renta que tuviera el país, e intentar establecer una relación directa de dicho crecimiento, con la relación de factores cuantificables como trabajo, capital, etc.; ello ayudaría a determinar qué aspectos no estaban directamente asociados con el crecimiento de la renta y así se podría establecer otros factores *residuales* entre los que entraba la educación como gestora y productora de capital cognitivo utilizable.

Por esta razón, dentro de los métodos de estudio sobre producción, se incluyó el capital humano utilizable como una respuesta estratégica de los especialistas a los modelos tradicionales de medición y estudio de crecimiento y rentabilidad económica. Es decir, se empezó a medir el nivel educativo como

un factor positivo o negativo de la economía, en el que el capital humano entraba como una variable para resolver la dificultad de los modelos económicos tradicionales para explicar el crecimiento económico en función exclusiva del comportamiento de los factores convencionales de capital y trabajo (Martínez, 2010), pasando así a incluir el factor educativo como uno de los efectos residuales del desarrollo cuya acción inmediata consistía en la capacitación de la mano de obra que daría la base para el despliegue del desarrollo.

En síntesis, se podría afirmar que el maridaje entre educación y desarrollo hizo énfasis de manera radical en un modelamiento de la realidad social en el que la escuela y todos sus elementos u objetos, por hacer uso del utillaje del desarrollo, pasaron a ser pensados como insumos y medios para alcanzar el crecimiento y desarrollo social esperado.

Así pues, y desde una mirada fundada en un racionalismo funcional se intentó modelar y destinar la función de la educación, dando forma al predominio de un tipo específico de pensamiento de base funcionalista y operativa, que debía ser implementado como parte de la estrategia educativa. No obstante, desde esta perspectiva lo que se puede leer en la historia, en relación al concepto de desarrollo, es una triple ambigüedad en la manera de concebirlo.

Esta ambigüedad tripartita podría ser enunciada como sigue:

- El *modo disciplinar* de la educación, en el que el maestro pasaba de ser un “administrador del currículo, a un facilitador de aprendizajes” (Martínez, 2010, p. 21).
- El *modo institucional*, en el que el Estado a través de políticas de corte económico trazaría las metas necesarias para pensar prospectivamente el devenir del modelo educativo para el país.
- El *modo basado en las subjetividades de los actores de la educación*, en el que las políticas desarrollistas empezaban a aplicar todo un sistema de control a partir de la instauración de discursos formativos y su traducción en prácticas específicas.

Esta mirada variopinta del desarrollo, sin embargo, pasaría a formar la estructura material de los discursos institucionales y naturalizados por parte de los actores educativos a partir de modos y prácticas discursivas evidentes en la utilización de conceptos, enunciados y estrategias propias del desarrollo como indicadores y metas propias para pensar el desarrollo escolar.

Así pues,

[...] dicho de una forma muy esquemática, lo que cambió y que no se hace evidente, fueron los procesos de mutación que afectan el tiempo escolar, la espacialidad de la educación, la subjetividad de la infancia, los procesos y los medios de enseñanza. (Martínez. 2010, p. 62).

Es decir, aquello que ha quedado inscrito en la memoria colectiva de los procesos de reestructuración social es una tendencia hacia lo económico vinculado a la educación, y a los sujetos que en esta se articulan y dan sentido desde una práctica en la que la educación, como institución es pensada como parte de un medio para la adquisición y mejora del capital económico de los países en vías de desarrollo. Es decir, como una educación que promete empleabilidad desde la necesidad como factor y promesa de formación.

De acuerdo con lo anterior, se podría pensar que “uno de los elementos distintivos del despliegue social de la estrategia del desarrollo, consistió en el inicio de un proceso al interior del cual la educación [...] conoció un conjunto de redefiniciones” (Martínez *et al.*, 1994, p. 69). Así, la misma educación pasada por el filtro estratégico del desarrollo vendría a convertirse en parte de la estrategia, al ser pensada en términos de sus significados, objetivos y procedimientos como un bien producido para dar vía libre al desarrollo, y que llevaría a esta, a desbordar la tarea de constructora de nación, lo que pondría en entredicho la idea de bienestar social y cultural.

En consecuencia, el proceso de lo que podría llamarse una *mundialización de la educación* (Martínez *et al.*, 2009), como dispositivo para el desarrollo, se vería evidenciada en la “expansión acelerada y vertiginosa de los sistemas educativos [...] en los procesos de modernización, en la aparición de nuevas teorías educativas, en el auge de la ciencia y la tecnología entre otros factores” (Martínez *et al.*, 1994, p. 69) por lo que sería preciso advertir que:

El proceso de mundialización de la educación actuó, entonces, en una doble vía: a la vez que colocaba a la educación como instrumento indispensable para obtener mayores niveles de productividad (la educación como factor de producción) instauraba aquella en el horizonte de las necesidades de la población, como factor esencial de movilidad social (Martínez *et al.*, 2009, p. 70).

En esta misma tónica, en los principios para el planeamiento del desarrollo como estrategia de evolución social ofrecido por la Unesco en 1962 se refiere a la educación como el lugar común tanto para la producción, como para el consumo:

En primer lugar, la educación es tanto un artículo de consumo como un factor de producción [...]; una segunda característica de la educación es que produce un margen muy elevado de ganancias indirectas [...]; un tercer rasgo de la educación es la gran diversidad de sus gastos y de su rendimiento según el nivel general de educación económica y social de un país. (Unesco, 1962, p. 8).

De ahí que la educación en la lógica del desarrollo solo sea un mecanismo de articulación de las dinámicas sociales economicistas y no como se le había supuesto, un mecanismo emancipatorio y generador de civilidad en un sentido ideológico de los fines supuestos a la educación. Es decir, como una educación que propende desde su acción educativa, por tejer relaciones de interacción comunitaria, social y humana tanto a nivel intra-subjetivo como intersubjetivo.

Así pues, el imperativo de ver en la educación un vehículo del desarrollo bajo una lógica de reproducción de patrones económicos de organización social, con el que se pretende dar respuesta a las necesidades sectoriales del país, podría dar lugar no solo a pensar la “educación en términos de productividad viable no solo para la sostenibilidad del país, sino también para construir una mejor relación entre desarrollo social y transformación cultural” (Granados, 2010, p. 58), a través de una tendencia tanto científica, tecnológica y desarrollista de la realidad social, como también, humana y cultural de esta. No se trata de negar de tajo el vínculo entre educación y desarrollo económico, pero tampoco se trata de reducir lo educativo solo a un rol económico, que si bien es importante y necesario, no contribuye al análisis contextual de las necesidades de orden social y cultural por las que atraviesa el país en la actualidad.

No obstante, de seguirse alimentando una concepción del desarrollo desde una perspectiva económica como única forma de expansión del capital social y cultural, se estaría apostando a la generación de una serie de consecuencias que lejos de ser inmediatas estarían dejando en el abandono a los entramados de relaciones humanas para privilegiar una reproducción en masa del capital cognitivo, que al decir de Granados (2010), terminaría “contribuyendo a la desintegración de la subjetividad y al sentido mismo de las relaciones personales” (p. 61) que antes se situaban en la escuela como lugar común para su formación y desarrollo.

Educación y desarrollo humano, otra perspectiva de un mismo modelo

Pese al predominio de un modelo instituido de desarrollo desde una perspectiva económica, a partir de 1987 se pensó en una forma del desarrollo más cercano a lo humano. Dicha mirada sobre lo que en la historia se conocería como *desarrollo humano*, daría un giro a la manera como hasta la década de 1980, se entendía en materia de producción y rentabilidad. El giro básicamente consistió, en dar una gran prelación a las capacidades humanas y desde allí engranar otra estrategia de producción, ya no basada en el producto, sino en el saber sobre la producción; en este giro la escuela tomaría de nuevo el lugar destinado a la estrategia de formación, acoplamiento y transformación de recursos humanos utilizables.

La nueva perspectiva de una educación para el desarrollo surgió, entonces, como una herramienta de transformación social y no solo de capitalización monetaria, radicalizando así, el uso histórico que se ha hecho del propio concepto de desarrollo en la cual se suele presentar como parte de una evolución humana, lo que significa, de acuerdo con Celorio y López (2007), que la definición de *desarrollo* debía acomodarse y evolucionar según el pensamiento y los valores dominantes de la sociedad y sus necesidades, y no a la relación directa con el capital financiero, quedando este segregado a valor agregado o derivado de la dinámica social, mas no como su única finalidad.

En este sentido, se estima que el desarrollo como concepto histórico está ligado a lo que “cada sociedad y cada época entiende o formula como desarrollo, y que responde, a las convicciones, expectativas y posibilidades que predominan en ellas” (Celorio y López, 2007, p. 76). De otro lado, el concepto de *desarrollo* alude a una noción de futuro, a lo que podrá ser, como parte de un proyecto mancomunado en el que la participación se relaciona con la posibilidad de llevar dicho concepto a la realidad; es decir, según lo descrito, el desarrollo implica lo deseable y lo legítimo, que debería configurar la aspiración y el ideario social de bienestar.

En consecuencia, al hablar de desarrollo se debe reflexionar sobre dos premisas fundamentales: la primera encaminada a resolver la cuestión, que podría plantearse como sigue: ¿Cuál sería el desarrollo deseable para una determinada sociedad, o, qué se debe establecer como prioridad fundamental para la sociedad? Y la segunda, indagar por cuál sería el desarrollo posible de acuerdo con las ambiciones o

prioridades para cada sociedad y a sus condiciones reales; a decir, cuál de las prioridades anheladas serán realmente alcanzables.

Así pues, lo que cabría advertir en una educación para el desarrollo desde una perspectiva histórica, serían dos maneras de comprensión. Una que apunta a legitimar un modelo neoliberal en el que la lógica de la reproducción surge como el eje fundamental para el despliegue de toda la estrategia de crecimiento, y otra, basada en un modelo de potenciación de las capacidades humanas, como pilar del desarrollo y del propio crecimiento económico.

Los enfoques anteriores, en la historia han sido abordados desde varias intenciones y formas o modelos, que podrían ser enunciados como siguen:

- Enfoque caritativo asistencial.
- Nacimiento de la educación para el desarrollo bajo el enfoque desarrollista.
- Educación para el desarrollo, crítica y solidaria.
- Educación para el desarrollo humano y sostenible.
- La educación para el desarrollo y la ciudadanía global.

Estos enfoques, al parecer de Celorio y López (2007), brindan un acercamiento general a la relación educación y desarrollo, y pueden dar una idea de cómo cada modelo de una educación para el desarrollo puede ser leído en términos de una creciente necesidad de ajuste y cambio social sucesivas y ligadas a un contexto determinado.

En este sentido, y partiendo de la premisa sobre la que descansa el desarrollo como concepto histórico y como parte del reflejo o parte de una promesa social, se podría afirmar que se fragua el nicho para que surja el concepto de desarrollo humano (DH). Este, históricamente, toma forma institucional a principios de los años 1990, impulsado inicialmente por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), y previsto ya desde la década de 1980, por el Centro de Estudio y Promoción de Asuntos Urbanos (Cepaur), en el cual, se establecía la necesidad de vincular a la economía, las necesidades de los individuos. De ahí que hablar de desarrollo supondría, de acuerdo con el Cepaur, un cambio radical a las concepciones mantenidas hasta el momento, y que deberían fijar el nuevo rumbo del desarrollo.

Por consiguiente, desde el PNUD como mirada instituida (Bourdieu y Passeron, 2009), se estimó, que el “desarrollo sería el fundamento del proceso por el que se expandirían o ampliarían las capacida-

des de las personas para que estas pudieran elegir su modo de vida” (Celorio y López, 2007, p. 80). Esta mirada sobre el desarrollo expuesta por el PNUD recalca la necesidad de pensar el desarrollo más allá de la expansión del capital, y de incluir dentro de la variable del desarrollo el activo humano.

Así pues, y de acuerdo con el Grupo de Educación de la Coordinadora de ONG para el Desarrollo (2005)

La cultura de la solidaridad es un elemento esencial en cualquier forma de desarrollo, entendido el desarrollo como una forma de garantizar a todos y todas la igualdad de condiciones, tanto materiales como espirituales; condiciones a su vez necesarias, para una existencia digna como ser humano, así entendido el desarrollo, es una forma constructivista de referirse a la lucha contra la pobreza (p. 14)

Así, la educación para el desarrollo (ED) surge como una promesa no solo de potenciación de cada individuo, sino además, de la posibilidad de un impacto significativo en el ámbito comunitario, de ahí, que se hable de una educación para el desarrollo regional o local, pues se entiende que la ED debe influir sobre todo el contexto inmediato en el que habitan los individuos, promoviendo así, un despliegue social en el que la escuela representa un factor fundamental como eje para alcanzar el desarrollo deseado.

No obstante, y según Celorio y López (2007), “la piedra angular para que el desarrollo humano se convierta en una propuesta alternativa se encuentra en la definición que se haga del concepto de bienestar” (p. 81). Esto supone unas preguntas adicionales que se deben enunciar, según los términos, como: ¿Cómo entender el bienestar posible y deseable de las personas? ¿Cuál sería el margen intermedio para no malograr una premisa sobre el desarrollo que intente dar una mirada al bienestar?

Orduna y Naval (2011) plantean que se debe indagar por el significado que se tenga sobre el desarrollo y de cómo este se determina en relación a las necesidades sociales inmediatas. De ser posible esto, se permitiría una distinción necesaria sobre el desarrollo, pues así se sabría a qué se está aludiendo, si a “un desarrollo para la supervivencia y expansión económica, o a un desarrollo para la promoción y el crecimiento humano” (Orduna y Naval, 2011, p. 7).

Para efectos del presente estudio, la definición que se adopta sobre el desarrollo humano corresponde a la que designa la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en la cual, y según Orduna y Naval (2011), se entiende como:

Un modelo o paradigma de desarrollo que coloca a los individuos (y no a su mero progreso económico) en el centro de sus preocupaciones, es un proceso de ampliación de las opciones de que dispone el ser humano, de todos los individuos y no solo de una parte de la comunidad, con el propósito de crear un ámbito en el que esas personas disfruten de una vida larga y saludable, puedan adquirir conocimiento y puedan tener acceso a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida decoroso (pp. 8-9).

El desarrollo, así entendido, tiene dos facetas: por un lado, el fenómeno de la capacidad humana, como mejor salud y mayores conocimientos teóricos y prácticos —educativos—, y por otro lado, el aprovechamiento de la capacidad adquirida por las personas, que llevaría a lo que Malassis (1975, citado por Orduna y Naval, 2011) denomina *innovación*. El desarrollo, desde esta perspectiva, supondría una organización de las personas según su comunidad para alcanzar su desarrollo, a través de cambios sociales y económicos que han de ser innovadores.

En consecuencia a estas dos perspectivas, se supondría que un posible desarrollo humano se encuentra sustentado en la premisa de la producción, como base para que las personas puedan incluirse en las dinámicas sociales de generación de ingresos y empleo, y de ahí, derivar la equidad, asumida esta como el acceso distributivo a las oportunidades de orden económico, es decir, que vayan en pro de la neutralización de la pobreza relativa, pues se entiende equidad como la posibilidad de acceder y adquirir bienes.

Por tanto, pese a que se hable de un desarrollo humano en el que se incluye lo educativo como una práctica que propende por potenciar lo humano a través de la formación, el hecho de hacer depender el concepto de *bienestar* de la posibilidad del despliegue económico sesga la mirada misma sobre cómo se deberá entender el bienestar como concepto dentro de las dinámicas del desarrollo. Así, como ya se describió, tanto la concepción que se tenga del bienestar, como la que predomine sobre el desarrollo, serán los indicadores clave para establecer cómo y en qué sentido se está pensando el despliegue de una política sobre el desarrollo, además de permitir y advertir si dicha política apunta o no a justificar en lo humano la necesidad de su proyección.

Entonces, se puede corroborar que pese a que existan varias formas de comprender el desarrollo, la concepción que se tiene de este, desde los organismos estatales e internacionales, siempre termina redundando en la posibilidad de hacer un despliegue

del capital financiero de los países, como condición y espíritu mismo de la política económica tanto para su desarrollo, como para el de su comunidad.

Sin embargo, lo que se estima dentro de las comprensiones, significaciones y nociones que se tienen sobre desarrollo, como concepto histórico, y a su inclusión en el plano educativo, se podría considerar que la educación —por su naturaleza y según la concepción transformadora y renovadora de los procesos sociales con la que se le ha concebido—, impactaría, de forma directa, positiva y significativa mediante un juego de doble vía; es decir, en la medida en que potencia a los individuos, serviría para potenciar el desarrollo social de las comunidades a través de cuatro principios derivados del desarrollo de acuerdo con la concepción designada desde la ONU.

En este sentido, cabría hablar de una educación para el desarrollo, contemplada desde una especie de acción educativa temprana que posibilitaría al individuo un nivel intereducativo tanto en una vía subjetiva como intersubjetiva, del concepto de formación, de ahí el carácter de aprendizaje social, el cual debería estar en vigilancia de un adulto, como lo propone Unicef (1999), que permita la integración entre la acción educativa específica y el aprendizaje social esperado para el desarrollo de la comunidad. De ahí, que el adulto, en este caso el docente, sea visto como un tipo específico de educador social.

Asumido el desarrollo como un proceso de aprendizaje social, en el cual el docente actúa como algo más que un simple administrador y gestor de información, podría contribuir a una implicación de la comunidad en la gestión de sus propios fines y necesidades, al tener la capacidad de identificar y traducir sus necesidades y visiones sobre su propio desarrollo a partir de proyectos acordes a su contexto histórico, económico, social y ecológico (Sachs, 1978, citado por Orduna y Naval, 2011).

En esta propuesta, en la que no se deja de lado el espíritu financiero del desarrollo, y se incluyen las variables de comunidad y bienestar social como formas arquetípicas de lo humano, se podría pensar que parte de la dinámica del desarrollo está basado en un tipo específico de aprendizaje social, en el cual, la escuela cumple un papel fundamental, pues de acuerdo con Orduna y Naval (2011), el desarrollo, “como aprendizaje social, demanda la participación responsable y activa de la población, apoyándose, en consecuencia, en la educación como medio para capacitar a la población misma” (p. 14).

En ese sentido,

Educar para el futuro es educar para ser protagonistas del cambio. El hombre debe estar preparado para desarrollar su vida y sus posibilidades en un momento histórico totalmente cambiante e incierto pero real. Es preciso, entonces, ofrecer a los miembros de la sociedad una educación centrada tanto en el sujeto que aprende, adaptada a su situación, a sus necesidades, y a sus aspiraciones, como a las de su comunidad. (Escotet, 1986, citado por Orduna y Naval, 2011, p. 14).

Así una educación para el desarrollo que pueda incluir en sus agendas la promoción de cada individuo a partir de un proceso educativo sistemático y de impacto social en pro de los miembros de la comunidad, cabría como una educación de carácter social, y no solo como una premisa o mecanismo de despliegue económico para dar vía libre al desarrollo financiero y productivo de un determinado país.

De ahí, pues, que la educación, en especial aquella que se funda en una concepción intereducativa, pueda lograr un proceso en doble vía, es decir, una educación que potencie las estrategias de autoeducación, pero que no olvide el carácter heteroeducador, es decir, “entre la acción inmanente del educando — en el caso del desarrollo local— que se compromete a educarse a sí mismo, y la acción transeúnte del educador, la ayuda que este presta a cada individuo, sea quien sea el educador” (pp. 14-15).

Bajo esta mirada humanista, el desarrollo podría considerarse tal y como lo conciben Gonzales y Simancas (1992, citados por Orduna y Naval, 2011).

La educación para el desarrollo debería promover a todo el hombre. A todos los hombres. Un proceso esencialmente dinámico de comunicación entre dos o más seres que pretende el perfeccionamiento del individuo como persona y busca la inserción activa y consciente del ser personal en la mejora del mundo social (pp. 36-37).

Del mismo modo, Herreros (1990, citado por Orduna y Naval, 2011) plantea que la educación para el desarrollo, entendida como promoción y crecimiento, “debe contribuir, en primer lugar a que cada persona sea mejor valorada por lo que es y lo que es capaz de hacer. En segundo lugar, debe favorecer el éxito de las iniciativas, y la viabilidad de las empresas” (p. 15).

Lo anterior implica un ciclo en el cual se legitima un proceso de aprendizaje basado o soportado en la premisa de mejora de las condiciones de vida en comunidad, que al decir de Orduna y Naval (2011), se da a través del “fomento de actitudes, y despliegues

de destrezas, individuales y colectivas, necesarias para detectar problemas, diagnosticarlos, estudiarlos, plantear posibles soluciones y actuar en consecuencia” (p. 17). De ahí que lo que se deba pensar como una educación para el desarrollo en la perspectiva que se ha descrito en la segunda parte del presente estudio deba considerarse como un concepto cuyo alcance es mucho más complejo y diverso, en tanto se debe comprender como parte de una acción dinámica del propio proceso de construcción social del conocimiento.

De ahí pues, que de ser posible una concepción sobre lo educativo que albergue las variables de acción educativa, intereducación, aprendizaje social y educador social, como la base para la formación y la transformación social del individuo y de la comunidad, se estaría apostando por un nivel del desarrollo a una escala más compleja que la mantenida hasta ahora desde la mirada de la expansión del capital. Entonces, de sucederse una educación para el desarrollo desde lo descrito, se estaría potenciando la participación de cada individuo de la comunidad como un agente de desarrollo cuyo eje fundamental de acción estaría basado en estimular y participar activamente en el tejido social y hacia la construcción de nuevos y cada vez mejores valores sociales basados en los principios de cooperación y solidaridad.

Dichas variables son las que forman el grupo de categorías a ser indagadas en la noción que sobre lo educativo prevalece en los actores educativos del departamento de Caldas, y que se espera pueda brindar una radiografía de un estado real del impacto que la política desarrollista ha tenido tanto en las dinámicas de la expansión de la estrategia económica, sino también desde la perspectiva humana.

Aproximación al método del estudio

Para el presente estudio, la perspectiva metodológica se enmarcó en un enfoque cuantitativo cuyo alcance fue de carácter descriptivo/correlacional los cuales según Hernández *et al.* (2010), “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno, describiendo tendencias de un grupo o población” (p. 80). De igual manera, los mismos autores definen el carácter correlacional de la investigación, como aquella que “asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población” (p. 81). Con este diseño, se pudo establecer la descripción de cuatro categorías asociadas con una educación para el desarrollo, y rastrear su uso

o no, en la concepción presente en el discurso que los estudiantes, maestros y directivos tienen sobre educación en el departamento de Caldas.

Descripción del análisis y manejo datos del estudio

Los datos obtenidos en el estudio fueron analizados en tres momentos: hallazgo del índice de frecuencia, coeficiente de Pearson y coeficiente de determinación. Así, el grado de correlación de acuerdo con el coeficiente hallado hace posible interpretar que a mayor incidencia o recurrencia de una variable, esta afectará o influirá sobre el componente y componente correlacionado. El componente DE está constituido por dos subcomponentes o categorías: educador social (ES) y aprendizaje social (AS). El componente DH está constituido por dos componentes: acción educativa (AD) e inter-educación (IE).

Participantes

La población representada en este estudio corresponde al conjunto de estudiantes del departamento de Caldas, sector oficial, de la zona urbana y matriculados en grado undécimo, de los municipios de La Dorada, Manzanares, Manizales, Neira, Riosucio y Viterbo. Para estimar la unidad de análisis, fue necesario calcular los datos a partir del total de matrículas reportadas para el año 2013, y sobre dicho número se estimó una reducción gradual de matrículas para 2014, a razón de un comportamiento de tendencia a la baja de -1,2 %, de lo que resultó un estimativo de 6086 estudiantes matrícula total. Sobre dicho estimativo de matrículas para el departamento de Caldas se realizaron los correspondientes estadísticos para conocer la unidad de análisis así: total de la población (n) 6086 nivel de confianza 95 %; tamaño de aproximación 50 %; error muestras estimado 5 %. De una población (n) se estima la unidad de análisis en 387p. Como muestra significativa de la población total. Para la captación de datos a docentes y directivos docentes, la unidad de análisis se estimó en relación a la posibilidad de atención y respuesta voluntaria, de tal forma que se logró aplicar el instrumento a:

Estrategia analítica

Para estimar la relación entre las categorías alusivas al desarrollo y su implementación en el uso/frecuencia que los sujetos hacen cuando hablan y nominan lo educativo, se partió del diseño de una encuesta estructurada compuesta por cinco ítems,

cada uno constituido por cuatro respuestas asociadas de manera implícita a los subcomponentes antes citados. Cada ítem o pregunta indagaba de manera directa por tendencias, concepciones y gustos que tanto estudiantes, como docentes y directivos tienen sobre lo educativo y su práctica. Una vez aplicado el instrumento a la población muestra descrita en la tabla 3, se procedió a realizar la tabulación y análisis de los datos a partir del *software*: IBM SPSS v.22, en el que se hizo el manejo de datos del estudio. Para ello se definió un índice debido a la frecuencia de

respuestas por asignación de categorías que se denominó *índice de frecuencias*, que tiene una definición en común a la *frecuencia relativa* usada en la estadística descriptiva $I_f = \frac{n_c}{N}$ (Solanas et al. 2005)

Donde n_c el número de personas con afinidad hacia la categoría y N el número de personas por segmento. Posteriormente, se describieron correlaciones entre las categorías de estudio, para visualizar posibles relaciones.

Análisis y resultados

Tabla 4. Índices de frecuencias (I_f) por municipio Neira/Riosucio.

MUNICIPIO	NEIRA			RIOSUCIO		
	ESTUDIANTES	DOCENTES	DIR.DOCENTES	ESTUDIANTES	DOCENTES	DIR.DOCENTES
SUBCOMPONENTE						
INTEREDUCACIÓN	0,17	0	0,23	0,24	0,3	0,15
ACCIÓN EDUCATIVA	0,41	0,6	0,33	0,25	0,27	0,375
EDUCADOR SOCIAL	0,27	0,4	0,28	0,36	0,3	0,34
APRENDIZAJE SOCIAL	0,13	0	0,14	0,16	0,11	0,125

(Fuente: elaboración propia)

Tabla 5. Índices de frecuencias (I_f) por municipio La Dorada/Manizales (Fuente: elaboración propia)

MUNICIPIO	LA DORADA			MANIZALES		
	ESTUDIANTES	DOCENTES	DIR.DOCENTES	ESTUDIANTES	DOCENTES	DIR.DOCENTES
SUBCOMPONENTE						
INTEREDUCACIÓN	0,26	0,25	0,18	0,15	0,2	0,23
ACCIÓN EDUCATIVA	0,28	0,27	0,4	0,29	0,38	0,47
EDUCADOR SOCIAL	0,38	0,33	0,18	0,31	0,26	0,19
APRENDIZAJE SOCIAL	0,14	0,13	0,21	0,23	0,15	0,09

(Fuente: elaboración propia)

Tabla 6. Índices de frecuencias (I_f) por municipio Manizales/Viterbo (Fuente: elaboración propia)

MUNICIPIO	MANIZALES			VITERBO		
	ESTUDIANTES	DOCENTES	DIR.DOCENTES	ESTUDIANTES	DOCENTES	DIR.DOCENTES
SUBCOMPONENTE						
INTEREDUCACIÓN	0,23	0,16	0,23	0,14	0,3	0,28
ACCIÓN EDUCATIVA	0,35	0,45	0,35	0,38	0,45	0,41
EDUCADOR SOCIAL	0,26	0,08	0,17	0,25	0,15	0,14
APRENDIZAJE SOCIAL	0,14	0,16	0,23	0,21	0,1	0,15

(Fuente: elaboración propia)

Tabla 7. Índices generales municipios. Mediana/Desviación estándar.

SUBCOMPONENTE	MEDIANA	DESV. STA.
INTEREDUCACIÓN	0,22	0,05
ACCIÓN EDUCATIVA	0,37	0,09
EDUCADOR SOCIAL	0,26	0,09
APRENDIZAJE SOCIAL	0,15	0,04

(Fuente: elaboración propia)

Según lo que se expresa en relación al índice de frecuencia, se hace evidente una tendencia marcada del uso de la categoría acción educativa, la cual de acuerdo con el rango de respuestas de los estudiantes y a su concepción sobre lo educativo, resultó prevalente. Así se muestra cómo, de acuerdo con Puelles (1982, citado por Orduna y Naval, 2001), la concepción mantenida por los estudiantes del departamento de Caldas, se entiende como la acción que permite al ser humano avanzar hacia el estado de progreso

que todo hombre encierra como potencia. Es decir, aquello que cada quien, por el hecho de ser educado, debería alcanzar en términos del conjunto de conocimientos, aptitudes, competencias y comportamientos en pro de su bienestar.

Entonces, se hace evidente que, a partir de la mediana extraída del consolidado del índice de frecuencia de respuesta en el total de los municipios, se obtiene que se mantiene una tendencia hacia un uso naturalizado de lo educativo desde una perspectiva del desarrollo humano, salvo por el municipio de La Dorada que presentó un índice de frecuencia en el uso nominativo que se le da a lo educativo inclinado a una concepción desde su utilidad económica.

No obstante, la mediana¹ que es el valor relevante con el que se entrará a realizar la covarianza de los análisis posteriores, muestra una marcada tendencia hacia la categoría AE, cuyo componente base es el desarrollo humano. Esta inclinación hacia la categoría AE se corrobora en la tabla 6, de índice de respuesta por total de estudiantes.

Tabla 8. Índices de respuesta por estudiantes. Mediana/Desviación estándar

	NEIRA	RIOSUCIO	LA DORADA	MANIZALES	MANZANARES	VITERBO	<i>MEDIANA</i>	<i>DESV. STAN.</i>
INTEREDUCACIÓN	0,17	0,24	0,26	0,15	0,23	0,14	0,2	0,0512
ACCIÓN EDUCATIVA	0,41	0,25	0,28	0,29	0,35	0,38	0,32	0,0628
EDUCADOR SOCIAL	0,27	0,36	0,38	0,31	0,26	0,25	0,29	0,0547
APRENDIZAJE SOCIAL	0,13	0,16	0,14	0,23	0,14	0,21	0,15	0,0417

(Fuente: elaboración propia)

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la tabla 8, la mediana obtenida de los índices de frecuencias más alta corresponde al subcomponente de AE con 0,32 con una desviación estándar baja de 0,06, medida que evidencia la cercanía en la valoración al comparar el resultado de los índices de frecuencia obtenidos por municipios (tabla 7).

Por consiguiente, la consecución del subcomponente AE para el análisis del índice de frecuencia por grupos de estudiantes (tabla 8) resulta significativo, pues indica la prevalencia y naturalización en el discurso de una concepción sobre lo educativo desde la perspectiva del desarrollo humano, aspecto que podría llevar a pensar que el valor adjudicado a lo educativo va más allá de su uso instrumental y económico como cabría suponer después de la revisión de las políticas de administración educativa por la que ha atravesado el sistema educativo colombiano.

En ese sentido, y de acuerdo con Herreros (1990, citado por Orduna y Naval, 2001), la frecuencia o uso en el lenguaje de este subcomponente es un indicio de la búsqueda por mejorar las condiciones de vida tanto del individuo como de la comunidad a través del despliegue de conocimientos, fomento de actitudes y de destrezas, tanto individuales como colectivas, con miras a la resolución y prevención de problemas, lo que enmarca una mirada sobre lo educativo como base para el desarrollo social y comunitario.

Del mismo modo, el resultado es significativo en la medida que establece, teniendo en cuenta el índice de frecuencia, una correspondencia con la subcategoría educador social (ES) con un índice de 0,29.

1 Se tomó la mediana, ya que la naturaleza de las muestras en el análisis de índice de frecuencia mostró un nivel muy alto de heterogeneidad.

De acuerdo con Cervera (1974, citado por Orduna y Naval, 2001) esta categoría demanda la participación responsable y activa de la población, apoyándose, en la educación como medio para generar cambios significativos en la población.

En la misma medida, y en relación al soporte teórico que funda este componente, este se define, en términos de la estimulación y participación social hacia el favorecimiento de la articulación del tejido asociativo, potenciados en valores de cooperación y solidaridad (Orduna y Naval, 2001, p. 16).

Tabla 9. Índices de respuesta por docentes. Mediana/Desviación estándar

	NEIRA	RIOSUCIO	LA DORADA	MANIZALES	MANZANARES	VITERBO	MEDIANA	DESV. STAN.
INTEREDUCACIÓN	0,1	0,3	0,25	0,2	0,16	0,3	0,225	0,0801
ACCIÓN EDUCATIVA	0,6	0,27	0,27	0,38	0,45	0,45	0,415	0,1258
EDUCADOR SOCIAL	0,4	0,3	0,33	0,26	0,08	0,15	0,28	0,1186
APRENDIZAJE SOCIAL	0	0,11	0,13	0,15	0,16	0,1	0,12	0,0578

(Fuente: elaboración propia)

El análisis por índice de frecuencia para el caso de los docentes (tabla 9) muestra una correspondencia en los subcomponentes prevalentes en los datos obtenidos en las tablas 7 y 8 respectivamente. De donde se corrobora que la mediana más alta se inclina hacia el subcomponente AE con 0,415 y ES con 0,28. La relación de estos dos subcomponentes sigue confirmando que el uso nominativo que se le da a lo educativo y al uso discursivo que se ha construido sobre lo educativo, se encuentra emparentado con

una tendencia de potenciador no solo del individuo, sino de la comunidad en general, aspectos asociados al desarrollo humano.

El uso nominativo sobre lo educativo como una especie de agente del desarrollo humano, podría explicarse desde la naturaleza de los propios docentes, pues dentro de su ejercicio laboral está la promoción de los contenidos curriculares en pro del desarrollo social, según las descripciones que de ambos subcomponentes se realizaron para las tablas 7 y 8.

Tabla 10. Índices de respuesta por Dir. Docentes. Mediana/Desviación estándar

	NEIRA	RIOSUCIO	LA DORADA	MANIZALES	MANZANARES	VITERBO	MEDIANA	DESV. STAN.
INTEREDUCACIÓN	0,23	0,15	0,18	0,23	0,23	0,28	0,23	0,0455
ACCIÓN EDUCATIVA	0,33	0,375	0,4	0,47	0,35	0,41	0,3875	0,0496
EDUCADOR SOCIAL	0,28	0,34	0,18	0,19	0,17	0,14	0,185	0,0766
APRENDIZAJE SOCIAL	0,14	0,125	0,21	0,09	0,23	0,15	0,145	0,0529

(Fuente: elaboración propia)

De forma similar a los docentes, y en concordancia con los datos obtenidos en las tablas anteriores, los directivos muestran un uso nominativo sobre lo educativo con preferencia al uso/frecuencia de la categoría AE. A partir del análisis que arrojó el índice de frecuencia, el mayor valor se vio inclinado para la categoría AE, en relación a los demás con 0,3875 siendo la mayor en el conjunto de los datos, seguida de IE con 0,23.

Así pues, la concordancia de la categoría AC y su correlación positiva con la categoría IE evidencia la preocupación que desde los directivos de las

instituciones educativas se da, por hacer uso de las premisas de la política pública educativa, toda vez, que la intereducación se define como un proceso en doble vía; es decir, como posibilidad tanto de autoeducación, como de heteroeducación. Esta relación, según Orduna y Naval (2001),

[...] consiste en la relación íntima que se da entre la acción inmanente del educando en el caso del desarrollo local, las personas que integran grupos que participan en la vida comunitaria —que se comprometen a educarse a sí mismos— y la acción transeúnte del educador, que se manifiesta en la

ayuda que este presta a cada individuo, sea quien sea el educador (generalmente, el educador social), pero también otros sujetos, los grupos o, incluso, la comunidad (p. 14).

De igual manera, la intereducación como propuesta educativa, se centra en las nociones de intervención educativa y principio de crecimiento personal, abonados desde la acción educativa para dar forma a una propuesta educativa en la que se propende por la formación tanto humana como intelectual de la persona humana.

Análisis de datos por correlación

Para realizar el análisis de los datos por medio de la correlación entre los componentes, se generaron, a manera de ejemplo, algunos modelos gráficos con los que se pretende aclarar más la relación y correlación que se llevará a cabo.

Así pues, la gráfica 1 busca ilustrar la orientación que se propuso a partir de los resultados de los índices de frecuencia mostrados en las tablas 4, 5, 6, 7, 8 y 9. En ese sentido, para el componente desarrollo humano (DH), según la gráfica 1, se correlacionará con el componente desarrollo económico (DE) a través de sus subcomponentes o categorías asociadas, de tal forma que la categoría acción educativa (AE) se correlacionará con la categoría educador social (ES). De igual manera se hará con las categorías sucesivas

A partir de lo que se muestra en modelo de correlación, en la tabla 11 se analizan los valores obtenidos en el índice de frecuencia, en concordancia a la correlación de cada una de las categorías con su componente opuesto a través del coeficiente de correlación lineal. Posteriormente, dentro de la misma tabla, se estudia el coeficiente de determinación R^2 , cuya finalidad es fijar la proximidad (fortaleza de correlación) en la correlación de los datos de las tablas 2 a 7, según la fortaleza de cada correlación inicial, y a su valor de coeficiente de correlación lineal.

Tabla 11. Coeficiente de correlación lineal y coeficiente de determinación R^2 de la correlación, según los valores obtenidos para cada subcategoría en el índice de frecuencia. Submuestras: Dir. Docente, docentes y estudiantes.

FUN. CORRELACIÓN		Coef.Corl	R2
DH/DE	ACCIÓN EDUCATIVA - EDUCADOR SOCIAL	-0,3060249	0,09365127
DH/DH	ACCIÓN EDUCATIVA - INTER/EDUCACIÓN	-0,5708813	0,32590551
DE/DH	APRENDIZAJE SOCIAL - INTER/EDUCACION	0,191845	0,03680449
DE/DE	EDUCADOR SOCIAL - APRENDIZAJE SOCIAL	-0,3250255	0,10564156

(Fuente: elaboración propia)

En la tabla 11, el coeficiente de determinación R^2 evidencia que la correlación que mejor representación lineal posee obedece a los subcomponentes de AE e IE.

Según el componente al que pertenece cada subcomponente, y a la proximidad hallada por el coeficiente de determinación R^2 , es posible advertir —sustentados en la teoría—, que teniendo en cuenta las personas consultadas y las diversas acciones lideradas por la escuela en términos del desarrollo como acción comunitaria, esta relación se encuentra positivamente correlacionada con las formulaciones que se dan en el espacio educativo acerca del carácter que se presupone a la función educativa, así como al desarrollo próximo de la comunidad a través de un proceso exitoso de escolarización.

No obstante, la misma tabla 11 muestra un coeficiente de correlación lineal más alto para la relación entre los subcomponentes AS e IE, lo que implica según los datos obtenidos en el índice de frecuencia, y

al soporte manejado desde la perspectiva teórica, un giro hasta ahora poco evidente, en el que se muestra en el uso nominativo de los subcomponentes alusivos al discurso educativo un sesgo interesante, pues pese a que existe casi consenso en la idea sobre lo educativo como un motor o base para el desarrollo humano y social de la comunidad, surge una condición para que esto se dé, de acuerdo con lo arrojado por el coeficiente de correlación lineal.

A partir de los datos obtenidos en el coeficiente de correlación lineal, la posibilidad para que sea posible una concepción sobre lo educativo naturalizada en el discurso, como base para el desarrollo humano, se encuentra ligado a la posibilidad que lo educativo tenga un impacto significativo en el desarrollo económico de la comunidad y en el uso de plataforma adquisitiva de los individuos escolarizados.

Así pues, con los datos del coeficiente de correlación lineal, se tiene que el desarrollo económico presenta un estadístico de correlación de 0,191844955,

sobre el desarrollo humano con un estadístico de correlación de 0,036804487, correlación que llevaría a plantear, que con los datos obtenidos en las tablas anteriores, el rasgo de posibilidad para que se dé el desarrollo humano como una manifestación no solo discursiva, sino pragmática, se encuentra supeditada al impacto económico que la educación como mecanismo y agente del desarrollo pueda lograr.

Se puede, entonces, corroborar cómo el discurso de las políticas públicas acerca de la necesidad de hacer de la educación un vehículo de empleabilidad a través de la formación técnica y tecnológica como se plantea en la propuesta de articulación de la educación no formal (técnica y tecnológica) de entidades como el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), institutos técnicos, etc., con la educación formal y el sistema nacional de formación para el trabajo. Del mismo modo, esto entra en armonía con lo consagrado en el capítulo I del Decreto 4904 de 2009, en los numerales 1.2 y 1.3 e incisos.

1.2. Educación para el trabajo y el desarrollo humano. La educación para el trabajo y el desarrollo humano forma parte del servicio público educativo y responde a los fines de la educación consagrados en el artículo 5 de la Ley 115 de 1994. Se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales y conduce a la obtención de certificados de aptitud ocupacional.

Comprende la formación permanente, personal, social y cultural, que se fundamenta en una concepción integral de la persona, que una institución organiza en un proyecto educativo institucional y que estructura en currículos flexibles sin sujeción al sistema de niveles y grados propios de la educación formal.

1.3. Objetivos. Son objetivos de la educación para el trabajo y el desarrollo humano:

1.3.1. Promover la formación en la práctica del trabajo mediante el desarrollo de conocimientos técnicos y habilidades, así como la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional y ocupacional, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria para el desarrollo de competencias laborales específicas.

1.3.2. Contribuir al proceso de formación integral y permanente de las personas complementando, actualizando y formando en aspectos académicos o laborales, mediante la oferta de programas flexibles y coherentes con las necesidades y expectativas de

la persona, la sociedad, las demandas del mercado laboral, del sector productivo y las características de la cultura y el entorno.

A partir de lo que se expone en el Decreto 4904 de 2009, no resulta extraño, que dentro de los discursos naturalizados sobre lo educativo, el desarrollo humano esté supeditado al impacto significativo que tenga la educación en el desarrollo económico tal y como se señala en el numeral 1.2 y en el inciso 1.3.1.

Conclusiones

El presente estudio, tuvo por prioridad, advertir si ¿era posible identificar un pensamiento educativo innovador, integrado a las necesidades de desarrollo humano en la región? Para dicho fin, y con el ánimo de poder establecer un punto de partida que pudiera permitir una aproximación tanto explicativa como comprensiva de la cuestión eje de estudio, se optó por proponer una hipótesis de trabajo no explícita, que permitiera una aproximación más certera en la identificación de “un pensamiento educativo asociado a la innovación y a las necesidades de desarrollo humano de la región”, así pues, se propuso, que dicha hipótesis, debía ser enunciada como sigue: de acuerdo al uso que cada comunidad e individuo dentro de una institución hace del concepto educación, ese uso, puede ser asociado eventualmente a unas categorías soportadas en enfoques teóricos, que harían evidente la naturalización o no de un tipo específico de pensamiento modelado o concepción adquirida sobre lo educativo manifiesto a través del discurso.

En consecuencia a la hipótesis de trabajo, lo primero que se optó, fue por identificar enfoques teóricos en estudios, trabajos de académicos, e informes que vincularan los conceptos educación y desarrollo, y que pudieran arrojar categorías genéricas sobre una educación para el desarrollo, y que permitiera una clasificación inicial para dar cuenta de las categorías que serían utilizadas para el análisis de acuerdo a la frecuencia de su uso.

De dicha identificación, se obtuvo, que la educación para el desarrollo puede ser entendido desde dos dimensiones, como una educación para el crecimiento económico, en el que la productividad surge como un medio y un fin, soportado en un modelo educativo para el trabajo, y otro tipo de concepción sobre la educación para el desarrollo asociado a lo humano, en el cual, se supone que la finalidad de la educación para el desarrollo, es la formación de un criterio entre los individuos, que pueda dar lugar a

un pensamiento crítico, propositivo e integrado a las dinámicas sociales en pro del desarrollo y bienestar de la comunidad.

Así pues, y de acuerdo al rastreo, se logró identificar un trabajo investigativo realizado en la universidad de Navarra Pamplona, por las doctoras Gabriela Orduna Allegrini y Concepción Naval Duran en el año 2001 titulado, “Educación para el desarrollo humano, educación como ayuda al crecimiento”.

De esta investigación, se obtuvieron las categorías que sirvieron de soporte para caracterizar las dos miradas sobre una educación para el desarrollo.

De acuerdo a lo anterior, las categorías resultantes fueron las de aprendizaje social (AS) y educador social (ES). Categorías que de acuerdo a su definición, podrían contribuir a identificar la asociación de un concepto sobre una tendencia económica de educación para el desarrollo. Del mismo modo, se procedió para la dimensión de la educación asociada al desarrollo humano, de éste se hallaron dos categorías, la de acción educativa (AE) e inter educación (IE). Categorías que en su definición, se pueden asociar a un uso conceptual particular sobre el desarrollo asociado a lo humano, y que además, puede contribuir a verificar en consonancia con las categorías asociadas a una educación para el desarrollo como crecimiento económico a la corroboración de la hipótesis de trabajo, la cual y de acuerdo a los resultados de los análisis obtenidos, resultaron positivas para la hipótesis; es decir, se pudo comprobar, que sí es posible identificar una frecuencia de uso significativa de las categorías asociadas a las tendencias de la educación para el desarrollo desde sus dos dimensiones, una tendencia manifiesta en el pensamiento evidente en el uso discursivo sobre lo educativo en una población específica, para este caso, la muestra representativa del departamento de Caldas.

La corroboración de la hipótesis se logra gracias a un análisis denominado índice de frecuencia, ampliamente descrito, en el marco metodológico, y que dio lugar para identificar la frecuencia nominal de una de las dimensiones sobre el desarrollo en la que si bien, y pese a que la política desarrollista privilegia una mirada sobre lo educativo como un factor para la expansión del capital económico a través de la formación técnica y tecnológica, en lo relativo al departamento de Caldas, y tomando como fuente de referencia la mediana estadística obtenida, se puede demostrar que existe una concepción naturalizada en el discurso sobre lo educativo, en el que se concibe a la educación, como un mecanismo para el mejoramiento humano y social de la comunidad, y no sólo como un medio o salida para la empleabili-

dad, aspecto que de acuerdo Orduna y Naval (2011) mostrarían una clara tendencia por la dimensión del desarrollo asociado a lo humano.

En este sentido, y de acuerdo a Orduna y Naval (2011) “cuanto más crezca cada miembro de la comunidad como persona, más activamente podrá luchar contra la pobreza y a favor de su propio desarrollo y el de sus convecinos” (p. 2) postura, que la población encuestada adjudica a la educación como motor para el desarrollo social de la comunidad, pero que además, muestra un pensamiento sobre lo educativo romántico y asociado a la idea de una educación como posibilidad de emancipación y generación de civilidad y mejores posibilidades para lo humano y su entorno inmediato.

- Identificar la frecuencia nominal o uso conceptual de una determinada característica sobre el desarrollo en los discursos educativos regionales.
- Relacionar la frecuencia y uso nominativo de conceptos sobre el desarrollo y el desarrollo humano que abran nuevas comprensiones sobre la innovación como lenguaje del desarrollo humano.

En este sentido, y de acuerdo a lo que se puede extraer de los resultados obtenidos en el presente estudio, es que

Una segunda conclusión a la que se podría llegar de acuerdo a la validación y análisis de la información, es que pese a que es posible evidenciar a partir de un análisis estadístico el índice de frecuencia de una nominación naturalizada en el discurso de los estudiantes, docentes y directivos, acerca de lo educativo como una base fundamental para alcanzar niveles significativos de desarrollo personal y social en pro del bienestar de la comunidad entendido esto como un indicador de una educación para el desarrollo humano, esta tendencia, se hace dependiente del valor potencial que lo educativo representa como anclaje para salir de la pobreza relativa entendida ésta, como las diferencias generadas por los estándares de vida que se anticipan como condición y posibilidad deriva del hecho de ser escolarizado.

Lo anterior se corrobora, en lo que propone la política pública desde los objetivos del milenio ODM, y lo previsto en los informes del Consejo Privado de Competitividad CPC 2013 y 2014, para los cuales, el acceso al desarrollo humano será posible en la medida que se logre una concepción unánime de lo educativo como motor para el desarrollo económico. Aspecto, que por lo menos para el caso del departa-

tamento Caldas parece de acuerdo a los análisis realizados páginas atrás, una constante claramente identificable.

No obstante, y pese que se ha corroborado lo que se anticipaba en la teoría sobre el desarrollo y su mirada de la educación como un vínculo estratégico de expansión del capital financiero y económico, quedan preguntas sin responder acerca, de ¿por qué si el sector educativo presenta una alta relación de institucionalización en términos de una concepción casi unánime sobre lo educativo desde la perspectiva del desarrollo económico, en los informes, programas y demás estudios sobre desarrollo y equidad social, prevalece la idea de atraso, falta de acceso y bienestar social, volviendo a candidatizar a la educación como salida a la problemática de descomposición social.

Así mismo, si el desarrollo económico depende en buena medida del impacto utilitario que puede tener la educación por lo menos como lo manifiestan los informes del CPC, OEI, UNESCO, CEPAL, OMC, MEN, etc., y de allí derivar la posibilidad para que se dé el desarrollo humano, ¿no será, que se está asumiendo la incapacidad del sistema al nominar al sector educativo como la base para dar respuesta a problemas de mayor envergadura como la crisis de valores sociales y culturales, cuando el sistema mismo, está haciendo de lo educativo un simple medio de expansión de capital?

Sin embargo y antes de ir sobre las conclusiones, cabe advertir, que al hablar de pensamiento educativo innovador, se está aludiendo a la posibilidad que se tuvo de identificar en la percepción de los estudiantes sobre lo educativo, un entorno positivo y propicio para el aprendizaje colectivo en caminado a la construcción de comunidad como eje de bienestar social, basado en el intercambio de experiencias, y trabajo conjunto como base, para que se den los procesos de retroalimentación positiva entendida ésta, como los cambios que puedan resultar significativos en consonancia al conjunto de relaciones que se presentan y se generan desde la escuela como sistema, y otros agentes de la comunidad, y a partir de un medio propicio para la creación de incentivos y recursos que puedan dar lugar a la generación de nuevas innovaciones, siendo ese medio las interacciones o conjunto de relaciones como se describió más arriba entre escuela y otros agentes de la comunidad.

En este sentido, el pensamiento innovador podría ser tomado como la posibilidad de producir, asimilar y explotar con éxito la novedad en los ámbitos sociales y económicos. No obstante, lo que se presupone detrás del pensamiento innovador, es cierta suerte de incorporación de un nuevo método, proceso o estruc-

tura que pueda dar un giro no sólo al sistema que lo contiene, sino al medio en el que éste se encuentra asociado a partir del mejoramiento o inclusión de otras lógicas de operatividad.

De acuerdo a esto, un pensamiento educativo innovador debería eventualmente desde la perspectiva que se abordó en el presente estudio, dar cuenta de una estrecha relación entre la tendencia económica del medio, y su asociación a los subcomponentes de aprendizaje social y educador social, como formas dialogadas del sistema educativo y de la comunidad en la que éste se encuentra articulado, de igual manera, pero en un sentido disímil, dar cuenta de la posibilidad de una educación que incluyera lo humano como base para la interacción social de los individuos más allá de la complejización del capital cognitivo, y a través, de la agenciación de una acción educativa clara y definida en un horizonte de oportunidades de formación no solo para la interacción productiva, sino también, para la transformación de su medio vital desde una puesta en escena del acto educativo como acción comunitaria.

Limitaciones e investigaciones futuras

Una limitación del presente estudio es del orden de la validez interna, ya que por tratarse de un diseño no experimental con datos estadísticos de percepción en el que se indagó por el uso/frecuencia de un determinado número de categorías asociadas a dos miradas del desarrollo, no se puede concluir que exista una relación causal directa entre el uso nominativo que prevalece sobre lo educativo en el departamento de Caldas, y el impacto positivo o no que la educación tenga en el desarrollo local de las comunidades objetos de estudio, ya que se dejaron de lado otras variables que podrían brindar luces acerca de la relación entre ambientes escolares y el desarrollo humano y social.

Al respecto, solo es posible afirmar que desde los hallazgos en el análisis de los datos, se muestra una clara fractura entre lo que se concibe como función social de la educación, y lo que la educación como estrategia del desarrollo realmente ha logrado a partir de los procesos de escolarización y expansión de posibilidades para el despliegue social del bienestar, la justicia y el acceso a las oportunidades tanto individuales como grupales de las comunidades indagadas.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Madrid: Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Revista Zona erógena*, 35. [En línea]. Recuperado el 28 de octubre de 2013 de: www.educ.ar.
- Celorio, G. y López, A. (coord.) (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.
- Consejo Privado de Competitividad (CPC) (2013). *Informe nacional de competitividad*. Bogotá: Zetta Comunicadores.
- Consejo Privado de Competitividad (CPC) (2014). *Informe nacional de competitividad*. Bogotá: Zetta Comunicadores.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para decolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Clacso.
- Escobar, A. (1987). *Power Visibility: Development and the Invention and Management of the Third World*. [En línea]. Recuperado el 12 de octubre de 2013 de: <http://www.unc.edu/~aescobar/text/esp/arturoes.pdf>
- Escobar, A. (1999). *El final del salvaje: naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: Cerec.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo, globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y La Rana.
- Escobar, A. (2010). *Una minga para el posdesarrollo*. Venezuela: Universidad Nacional Mayor de Santa Cruz.
- Flórez, P.T. (2012). *Desarrollo y política educativa*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.
- Fontalvo, R. (comp.) (2009). *Complejidad y Ciencias Sociales y Humanas*. Barranquilla: Ed. Universidad Simón Bolívar.
- Granados, H. (2010). La educación tras la globalización, una mirada al desarrollo desde lo humano. *Revista Filosófica y Literaria* 6(6), 54-66.
- Hernández, S., Fernández, C., Baptista, L. (2010). *Metodología investigativa*. México: Mc Graw Hill.
- Hunter, I. (2000). *Repensar la escuela: subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Inglehart, R. (1998). *Modernización y posmodernización. El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*. Madrid: Ed. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Inglehart, R. y Welzel, C.H. (2006). *Modernización, cambio cultural y democracia. La secuencia del desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Manucci, M. (2010). *Contingencias. 5 Desafíos de cambio para una nueva década*. Bogotá: Norma.
- Marinis, de P. et al. (2010). *La comunidad como pretexto. En torno al (re)surgimiento de las solidaridades comunitarias*. México: Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana de México.
- Martínez B., A. (2010). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Martínez B., A. et al. (2009). *Los bordes de la pedagogía: del modelo a la ruptura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez B., A. et al. (1994). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia y Tercer Milenio.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Michéa, J.C. (2009). *"La escuela de la ignorancia" y sus condiciones modernas*. Madrid: Acuarela y Machado.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2001). *Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2007). *Investigación de los saberes pedagógicos*. Bogotá.
- Ministerio de Educacional (MEN), (2009). Decreto N-4904. Por el cual se reglamenta la organización, oferta y funcionamiento de la prestación del servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano y se dictan otras disposiciones. Bogotá.
- Monbeig, P. (2009). *Cahiers des ameriques latines. Philosophie de la libération et tourantdécolonial*. Sorbone. Paris III France.
- Moro, B. (2010). *Cátedras del milenio. Objetivos del Desarrollo del Milenio*.
- Negri, T. et al. (2008). *Imperio, multitud y sociedad abigarrada*. La Paz: Clacso.
- Ohmae, K. (2005). *El próximo escenario global. Desafíos y oportunidades en un mundo sin fronteras*. Bogotá: Norma.
- Oppenheimer, A. (2011). *"Basta de historias". La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro*. Bogotá: Debate.
- Paquay, L. et al. (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Popkewitz, T. et al. (2007). *El mito de las reformas educativas. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Quijano, A. (2000). El fantasma del desarrollo. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 6 (2), 73-90.
- Said, E. (2008). *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo.
- Schaeffer, J.M. (2009). *El fin de la excepción humana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Serna, A.E. (2004). *El pedagogo y el político*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Solanas, A, Salafranca, L, Fauquet, J, Nuñez, M. (2005). *Estadística descriptiva en ciencias del comportamiento*. Madrid: Thomson International y Paraninfo.
- Terren, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Madrid: Anthropos y Universidad de la Coriña.
- Unesco (2004). *El desarrollo de la educación en el siglo XXI. Informe nacional de Colombia*. Bogotá: Unesco.
- Unesco (2013). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Aprender y enseñar para el desarrollo*. Paris: Unesco.
- Vilar, P. (1993). *Crecimiento y desarrollo*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Zuluaga, O. et al. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.

Reseña del libro *La investigación apasionada*

El momento más importante de la vida de un investigador es aquel en el que opta por el campo al cual va a consagrarse.

PIERRE JOLIOT

167

Guillermo Bustamante*

* Doctor en Educación Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y Magister en Lingüística y español Universidad del Valle. Profesor Titular Universidad Pedagógica Nacional. e-mail: guibuza@gmail.com

Introducción

Pierre Joliot, nieto de Pierre y Marie Curie, e hijo de Frédéric e Irène Joliot-Curie —¡los cuatro galardonados con el premio Nobel!—, sabe que los orígenes no confieren legitimidad, pero testimonio más de un siglo de experiencia y práctica investigativas de una familia consagrada a esa labor. Le enseñaron unos valores que hoy no se practican —pues se consideran obstáculos para investigar—, lo cual causa la actual crisis de vocación científica. Esta circunstancia y medio siglo de trabajo como biólogo molecular, lo animan a escribir esta obra.

Principios de la investigación

1) *Innovación y descubrimiento...* hoy esterilizados por la carrera de eficacia, competitividad y rentabilidad, que elimina ramas «improductivas» y silencia a personalidades difíciles de evaluar. 2) *Trabajo para apasionados...* hoy reducido a un oficio común, dado el creciente lazo entre conocimiento y tecnología. 3) *Libertad...* hoy limitada por los medios materiales que es necesario utilizar. 4) *Alta competencia técnica...* que hoy se pretende reemplazar por la «motivación» del lucro. 5) *Lúdica* (placer físico ante el trabajo bien hecho, y placer estético ante los productos de la ciencia, que son de gran belleza, lo que vuelve irrisorio el anhelo de reconocimiento)... que hoy se busca reemplazar por el lucro, lo que impide atraer a personas inteligentes hacia la investigación. 6) *Creatividad*, no en el sentido de «descubrimiento», «ruptura epistemológica» (acontecimiento raro, de probabilidad decreciente), sino en el de las posibilidades abiertas por tres hechos: a) todo avance cognitivo genera tantas preguntas como respuestas; b) las relaciones entre disciplinas permiten reconsiderar cada vez ciertos saberes, lo que implica que no hay disciplinas obsoletas; c) hay diversos niveles de la práctica creativa: la ciencia no solo se basa en hallazgos de genios (idea que paraliza), sino también en la modesta actividad cotidiana de muchos; en ese sentido, ciertas prácticas repetitivas, con buenas bases conceptuales, también son factores de progreso (por ejemplo, descubierto el genoma, hay mucho trabajo en describir el de cada especie). En este sentido, la lógica hay que aplicarla después de una idea original, no antes.

Clases de investigación

La «investigación fundamental» desarrolla el conocimiento, en todos los ámbitos, en libertad temática y metodológica. No obstante, otras dos tareas tam-

bién involucran la palabra: 1) «Investigación por objetivos»: Busca desarrollar el conocimiento, pero preestablece objetivos (acción incompatible con la investigación fundamental) relacionados con necesidades específicas; como no cuenta con bases conceptuales suficientes, ocasiona pérdidas para la sociedad. 2) «Investigación aplicada»: Busca convertir el conocimiento en aplicaciones lucrativas; es cortoplacista, pues se hace bajo presiones mercantiles y bursátiles (industria farmacéutica, agroalimentaria, etc.).

Esta crítica no opone teoría y práctica, pues «un enfoque experimental que no desemboque en un intento de interpretación está condenado al fracaso» (p. 14). De hecho, la investigación fundamental usa tecnología y encuentra nuevas vías en las otras dos modalidades; y, de otro lado, un mismo individuo puede practicar varios tipos de investigación. Eso no autoriza «a negar las profundas diferencias que las separan» (p. 18). Como hoy la investigación requiere grandes inversiones, se la clasifica por «grados de rentabilidad» y no se ve por qué financiar aquella cuya única vocación sea desarrollar el saber. Los investigadores, al justificar su trabajo mediante promesas —muchas veces inviabilidades— de aplicación, les hacen un favor a los políticos y desprestigian el oficio. Ante el apremio de ciertos problemas (por ejemplo, falta de fuentes renovables de energía, sida), aparece el fomento, pero no para la investigación fundamental. Con todo, no se producen resultados tangibles y, entonces, hay desperdicio y suspensión de aportes: en Estados Unidos, el Programa Nacional contra el Cáncer no mejoró el tratamiento de la enfermedad, pese a invertir 25 000 millones de dólares... el equivalente a 10 años de presupuesto para todos los organismos públicos franceses de investigación.

Pese a que los progresos decisivos vienen de «descubrimientos inesperados en materia de investigación fundamental no programada» (p. 21), muchas veces no parece políticamente rentable apoyar ese tipo de investigación. La demanda apremiante de la sociedad produce efectos de moda que terminan en estropicios humanos y financieros. Algunos proponen desdibujar los límites entre las tres formas investigativas, para transferir financiación... pero, si solo se programa lo que ya se conoce, ¿cómo programar la investigación fundamental, que explora lo desconocido?

Si bien las revoluciones tecnológicas se basan en investigaciones de progreso cognitivo, hay un abismo entre conocimiento (imprevisible) y aplicación (también imprevisible y a veces azarosa). El interés práctico de un hallazgo *no* decide la elección del objeto o la realización de la investigación; solo se

puede comprender *a posteriori*. Si a la investigación se antepone la aplicación práctica que se hallaría después, no podrá hacerse el hallazgo cognitivo. La aplicación puede ser incluso negativa, dependiendo de un ámbito distinto al investigativo, en el que los investigadores cuentan, sí, pero como ciudadanos.

Añádase «la incertidumbre del tiempo que separa un descubrimiento de sus aplicaciones» (p. 24). Descubiertos los rayos X, la radiografía se inventó casi inmediatamente; pero solo veinte años después se usó en cristalografía, gracias a la cual, cuarenta años más tarde, se elucidó la estructura tridimensional de moléculas orgánicas. Ambos usos eran impredecibles, pero fueron posibles gracias al descubrimiento de física fundamental de los rayos X. «Es necesario salvaguardar una investigación fundamental libre y no programada» (p. 24).

Ante un resultado inesperado, el imperativo de rentabilidad y ajuste a objetivos, que genera pereza intelectual y miedo a lo desconocido, habla de error del experimentador, problemas técnicos o defectos del material... y la investigación termina con una publicación mediocre que corrobora los conceptos y dogmas dominantes. En cambio, quien hace investigación fundamental puede tomar lo inesperado para redefinir la línea de trabajo, pues la creatividad —indisociable del error y el fracaso— autoriza a tomar riesgos.

Evaluación

Solo una evaluación rigurosa justifica la libertad que exige la investigación. Pero, de un lado, los comités —estatales o privados— son incapaces de evaluar la creatividad (la «creatividad oficial» es un fiasco); y, de otro lado, las propias comunidades usan la evaluación para autovalidarse y, en consecuencia, eternizan los efectos de moda. La evaluación puede ser programación solapada y la investigación fundamental no se deja programar. En la historia de la ciencia, los conceptos nuevos no han sido comprendidos por los evaluadores. La universidad, por ejemplo, ha estado a la zaga de muchas revoluciones científicas; así mismo, las revistas científicas se resisten a la innovación (al punto que un descubrimiento puede definirse como el hecho rechazado por un perito escrupuloso).

Pero, si la evaluación ha de estar a la altura de las características de la investigación, ¿cómo saber cuáles son, si el campo está diseminado en congregaciones que no se comunican?, ¿cómo reconocer el momento en que un investigador alcanza la madurez, de acuerdo con su disciplina? En cualquier caso, la evaluación cuantitativa es la peor: supuestamente

es objetiva, se deja procesar fácilmente y se ejecuta automáticamente (*citation index*). Los administradores —incompetentes en el ámbito científico— justifican sus decisiones arbitrarias en esas bases de datos. Sin embargo, la evaluación cuantitativa: a) refuerza los efectos de moda; b) coarta la innovación; c) frena las inclinaciones de los investigadores (¿cuánto se tarda el investigador para adquirir credibilidad en un nuevo campo?); d) induce a hacer propuestas prematuras de aplicación; y e) da lugar a una pragmática perversa: citación mutua, firma colectiva de artículos que falsean la competitividad, producción en serie de *papers*...

Mejor que evaluar *a priori* (el famoso «proyecto de investigación») es evaluar *a posteriori*: si al analizar los resultados de los años precedentes el juicio es positivo, parece razonable «darle el equivalente de un cheque en blanco al investigador o al equipo en cuestión, dejándole por espacio de dos o tres años un amplio grado de libertad en la gestión de sus investigaciones» (p. 40): dar libre curso a la imaginación, hacer ajustes temáticos, etc., sin que dar apoyo a ideas originales o revolucionarias sea una forma de laxitud o demagogia que vaya contra la credibilidad de la comunidad científica.

Información

Todo progreso tecnológico puede traer implicaciones negativas. Por ejemplo, la promesa de la libre circulación de los bienes culturales aumenta exponencialmente la cantidad de información, pero 1) disminuye su calidad; 2) no mejora la comunicación; 3) envicia; 4) no modifica nuestra capacidad de adquirir, almacenar, asimilar y emitir información; 5) usa aparatos que desbordan la capacidad física del usuario; 6) es poco fiable; 7) no resulta inteligible para el gran público, cuando son datos en bruto, se necesita formación para que estos estimulen la reflexión conceptual y creativa; 8) inhibe la creatividad, cuando tratamos de estar al tanto de las novedades.

Además, antes de Internet ya los investigadores buscaban y encontraban información pertinente; y ya la cantidad de publicaciones era imposible de asimilar, aun en la propia disciplina (así, la bibliografía tendría que organizarse *después* de abordar una investigación).

El alto flujo de información a) produce un falso equilibrio, dado que la creación se da en el desequilibrio, con cierto confinamiento, gracias a un capital de ignorancia e ingenuidad; b) supuestamente requiere asimilar con rapidez hechos y conceptos nuevos, pero esto va de la mano con la falta de espíritu crítico y

con un aprendizaje lineal, incapaz de detectar fallas o restricciones en conceptos y razonamientos (es la línea de la «enseñanza interactiva» que privilegia la rapidez de reacción, no la reflexión o la comprensión); c) inhibe la iniciativa, que podría estimularse y renovarse conociendo otros campos.

Hoy se piensa que es imposible investigar sin computadoras y programas, pero estos: 1) Inscriben a los investigadores en una carrera tras una tecnología en constante evolución, con la consiguiente pérdida de tiempo de adaptación. 2) Son considerados autónomos e inteligentes y, en consecuencia, se les delega parte de la actividad creadora (pero la mecánica intelectual de la programación no concuerda con el esfuerzo de conceptualización). 3) Alejan de las virtudes del experimento, al sustituirlo por «simulaciones». 4) Permiten modelar con más parámetros de los necesarios.

Pero, a) la computadora solo restituye, de forma elaborada, lo que le hemos introducido; b) el hecho inesperado, por definición, no se puede programar ni simular; c) cuando la simulación depende de la naturaleza misma del objeto, es necesario concluir en condicional (dados los límites que se introducen).

Más que «manipular, de forma cada vez más compleja, la información ya disponible» (p. 53), el investigador crea nueva información.

Movilidad

Se supone que la movilidad temática y geográfica modernizan la organización del trabajo investigativo. Pero, de un lado, la reorientación temática, que requiere asumir riesgos, se ve obstaculizada por 1) el confort que generan las relaciones contractuales, de trabajo o financiación; 2) la lentitud con que la comunidad de pares reconoce la nueva actividad; y 3) una evaluación que castiga la disminución temporal de productividad, dada la reorientación temática. Y, de otro lado, el desplazamiento geográfico del investigador, con el fin de separarlo del entorno en que se formó, no es el mejor método de producir independencia; imponer la movilidad indiscriminada y autoritariamente empobrece el sistema científico y contribuye a homogenizar la cultura.

Más bien, la ciencia gana si se fomentan distintas estructuras de investigación, grandes y pequeñas, con enfoques experimentales e instrumentos conceptuales distintos, con un mínimo de aislamiento que permita afirmar y preservar la identidad de los

grupos de investigadores, y con suficiente estabilidad en el tiempo. Ante esto no hay regla general, pero en pos de ella se acaba con las escuelas de pensamiento (tradición crucial durante la historia de la ciencia, base para una multidisciplinariedad más allá del término de moda).

El posdoctorado y las estancias en laboratorios exteriores, como regla general, son un estereotipo (por ejemplo, las pasantías en la fase final del doctorado, cuando todavía no hay la madurez conceptual necesaria, dan lugar a hacer reproducciones mecánicas y a no afirmar líneas propias de investigación); solo si son específicamente pertinentes (a establecer, caso por caso), pueden convertirse en formas de abrir a los investigadores al mundo exterior.

Competición. Una cosa es el combate apasionado que conduce a comprender lo desconocido, y otra la competición egocéntrica y entre equipos rivales para preceder al otro por unas semanas, propia de la lógica de la «investigación aplicada», donde hay apuestas económicas en juego. La competición puede ser nefasta: a) reduce la comunicación (no se habla de los proyectos, las charlas en los eventos internacionales se reducen a lo publicado); b) lleva a conductas antiéticas: publicaciones prematuras, uso de resultados ajenos, fraude, etc.; c) induce ritmos de trabajo insoportables; d) reduce el número de mujeres en puestos de responsabilidad, dadas ciertas variables socioculturales; e) introduce administradores que desconocen la realidad investigativa.

Contexto

La investigación se juzga por referencia a la de los EUA, considerada la primera en el mundo. No se tienen en cuenta otros contextos, cuyas tradiciones cultural y política valdría preservar, pues tienen implicaciones en la investigación. Por ejemplo, no todos comparten la idea de: a) un Estado regulador, frente a unas multinacionales omnímodas; b) una competencia despiadada en la que reine el más fuerte; c) unas necesidades artificiales para vender bienes de consumo. Este liberalismo descontrolado —imperativo de los EUA— no promete mucho social ni ecológicamente. Estas ideas marcan en el campo investigativo temas, prioridades, evaluaciones, fomento, aplicaciones, puestos de trabajo, sistemas de ascenso, publicaciones, docencia, programas de formación, etc. Es necesario aprovechar la diversidad cultural, las diferentes maneras de organizar la práctica investigativa.

Universidad

A lo largo de siglos, en Francia ha resultado más productivo crear estructuras de investigación independientes de la universidad, pues esta difícilmente se compromete, «[...] y con retraso, con las nuevas vías abiertas por las sucesivas revoluciones que han marcado periódicamente la ciencia y la práctica de la investigación» (p. 84). Si bien no es útil jerarquizar entre docencia e investigación (ninguna es mejor o más útil que la otra), hay que distinguirlas claramente. La institución educativa tiene unas funciones y unas prácticas de especificidad distinta a la investigativa-científica. Por ejemplo, la universidad introduce una idea de «igualdad de oportunidades» que resulta inoperante en la investigación, además de ser un obstáculo operativo. Ahora bien, si los grandes organismos han producido efectos sobre la universidad (debilitamiento), la solución no es acabarlos, sino trabajar en una articulación posible, respetando las especificidades respectivas, más allá de que algunos investigadores sean, a la vez, docentes.

Experticia

Al investigador se le presiona, desde fuera de su campo, para que obre en otro muy diferente: aquel donde se presentan los resultados, al mundo político y económico, y a la ciudadanía en general. Esto tiene sus funciones políticas y, de tal manera puede ser usado en varios sentidos. Se esperaría que, si va a haber efectos en la vida social, la ciudadanía se pueda manifestar. Esta función de «experto», distinta de la de «investigador», tiene también su propia ética, de la libertad (necesaria para investigar) pasa a la responsabilidad: ¿vender su campo en función de lo comprensible fuera de él o hacer entender?, ¿vender su investigación con falsas promesas? La presión de los medios induce a error: «Una afirmación concluyente, incluso poco razonada, siempre tendrá mayor repercusión en los medios que una postura más mitigada, ya que expresa la ausencia de certidumbre [...] la honestidad intelectual puede pasar por incompetencia» (p. 90).

Diversidad

Como la investigación es una colección de casos particulares, en muchos casos resultan inadecuadas reglas generales, como las que imparten las escuelas de gestión, cuyos especialistas desconocen el medio científico y la práctica investigativa. Por eso, «es fundamental preservar el máximo de diversidad y flexibilidad en la manera de organizar la investigación»

(p. 95). A la tensión interna de la ciencia —manifiesta en la multitud de disciplinas y de subdisciplinas— tendría que corresponder una diversidad de estructuras, pues no se presta a una programación rigurosa que, por otra parte, dificulta la convergencia de las disciplinas. Esta necesidad pluridisciplinaria —en atención a la especificidad de los problemas— no borra las diferencias entre disciplinas y exige que los investigadores tengan: a) conocimiento de primera línea en su campo; b) cultura general; c) apertura al diálogo. Incluso la idea de *equipo*, que se impone a medida que los campos se consolidan, no implica la eliminación de la singularidad de los investigadores.

Conclusión

Más peligroso que el cientificismo de comienzos del siglo xx es el actual incremento de lo irracional y del oscurantismo. Bajo la máscara de «modernizar», el pensamiento único pretende hacer tabla rasa del pasado. Si bien la comprensión y el desarrollo tecnológico pueden ayudar a la humanidad, al mismo tiempo hacen carrera unos despropósitos bajo los nombres de «competitividad», «rentabilidad» y «movilidad».

Edición reseñada:

Joliot, Pierre. *La investigación apasionada*. México: Fondo de cultura económica, 2004. (105 páginas). [*La recherche passionnément*. Paris : Editions Odile Jacob, 2001]



Título: Sin título
Autor: Guillermo Quintero Valderrama
Técnica: Óleo sobre tela
Dimensiones: 72 x 56 cm

Índice por Autor

Revista Pedagogía y saberes (1-42)

173

A

- Abello, Diana; Hernández, Carolina; y Hederich, Christian. (2011). Estilos de enseñanza en docentes universitarios, propuesta y validación de un modelo teórico e instrumental. *Pedagogía y saberes*, 35, 141-153.
- Acevedo, Álvaro y Malte-Arévalo, Rolando. (2014). Gobernabilidad universitaria: las primeras luchas por el cogobierno universitario en Colombia. *Pedagogía y saberes*, 40, 23-33.
- Acevedo, Sandra. (2008). Sujeto, Tecnología y educación. *Pedagogía y saberes*, 29, 51-55.
- Acosta, Jackson y Aguirre, Jorge. (2014). Vetas reflexivas sobre el manual escolar en cuanto elemento representativo de la cultura de la escuela. *Pedagogía y saberes*, 40, 47-56.
- Acosta, Jackson. (2005). Escolarización masiva y gestión eficiente. Diálogos entre la política económica y el sistema educativo durante las décadas de los sesenta y los setenta en Colombia. *Pedagogía y saberes*, 23, 95-102.
- Acosta, Wilson. (2012). La infancia como sujeto de derechos según Unicef. Aportes para una lectura crítica y de extrañamiento. *Pedagogía y saberes*, 37, 89-101.
- Acosta, Wilson. (2015). De la versión del pasado en el manual a la del cine en la historia escolar. *Pedagogía y saberes*, 42, 117-129.
- Acuña, Alfonso. (1999). El pensamiento de maestros y estudiantes: una mirada desde la evaluación (avance de investigación). *Pedagogía y saberes*, 13, 85-95.
- Adúriz-Bravo, Agustín. (2004). Apuntes sobre la formación epistemológica de los profesores de ciencias naturales. *Pedagogía y saberes*, 21, 9-19.
- Agudelo, Rosa. (1998). Avances de investigación. Estilos educativos paternos: Aproximación a su conocimiento. *Pedagogía y saberes*, 11, 53-63.
- Aguilar, Diana; Yarza, Alexander; y Paredes, Diana. (2007). Archivo pedagógico normalista como un campo aplicado. Aproximaciones para la formación de maestros y la investigación pedagógica en las Escuelas Normales Superiores. *Pedagogía y saberes*, 26, 87-96.
- Aguilar, Diana. (2013). Las prácticas de formación de maestras(os) para la infancia en la licenciatura de pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia: escenario para la construcción de saber y conocimiento. *Pedagogía y saberes*, 39, 107-114.
- Aguilera, Alcira y González, María. (2008). Didáctica de las ciencias sociales y/o didáctica como ciencia social. *Pedagogía y saberes*, 28, 107-114.
- Aguilera, Alcira y Martínez, Adriana. (2009). La Pedagogía Proyectiva: Aproximaciones a una propuesta innovadora. *Pedagogía y saberes*, 31, 15-24.
- Aguilera, Alcira. (2005). La escuela: un lugar sencillamente complejo. *Pedagogía y saberes*, 23, 87-94.
- Aguilera, Alcira. (2011). Entre bastidores: la "memoria larga" de la universidad pública (México-Colombia). *Pedagogía y saberes*, 35, 67-83.
- Aldana, Gloria. (2007). Complementariedad metodológica en la investigación social. Una propuesta de integración. *Pedagogía y saberes*, 26, 51-56.
- Alfonso, Lucy. (1997). La lectura: ¿Un problema sin solución para los sordos? *Pedagogía y saberes*, 9, 39-44.
- Álvarez, Alejandro. (1991). Santander y la instrucción pública (1819-1840) [Reseña del libro Santander y la instrucción pública (1819-1840) de Alberto Echeverry. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia, 1989]. *Pedagogía y saberes*, 2, 72-77.
- Álvarez, Alejandro. (1997). Pensar la universidad desde la investigación. *Pedagogía y saberes*, 10, 25-30.
- Álvarez, Alejandro. (2003). Acreditar, certificar y evaluar. Tres procesos distintos y un solo Estado verdadero. *Pedagogía y saberes*, 18, 45-52.
- Álvarez, Alejandro. (2006). El estatuto del maestro hoy. Aportes para la discusión sobre la creación de un Instituto Nacional Superior de Pedagogía. *Pedagogía y saberes*, 25, 55-61.
- Álvarez, Alejandro. (2009). La universidad de las competencias: El lugar del conocimiento en el capitalismo contemporáneo. *Pedagogía y saberes*, 30, 71-80.
- Álvarez, Alejandro. (2013). La mirada empresarial de la educación. A propósito del informe Compartir. *Pedagogía y saberes*, 39, 140-165.
- Álvarez, Alejandro. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y saberes*, 42, 21-29.
- Amador, Beatriz. (2013). Producir conocimiento: una discusión entre la propiedad privada y los bienes comunes. *Pedagogía y saberes*, 38, 71-80.
- Amador, Juan. (2008). Rupturas a las ciencias sociales escolares. El sujeto, el tiempo y el espacio

- en perspectiva decolonial. *Pedagogía y saberes*, 28, 85-92.
- Amador, Juan. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y saberes*, 37, 73-87.
- Amaya, Graciela. (1990). Las vicisitudes de la pedagogía. *Pedagogía y saberes*, 1, 54-62.
- Amaya, Graciela. (1993). La pedagogía activa: Procesos del conocimiento e implicaciones en las tareas del aula. *Pedagogía y saberes*, 4, 33-42.
- Anadón, Marta. (2007). La investigación llamada "cualitativa": de la dinámica de su evolución a los logros innegables y cuestionamientos presentes. *Pedagogía y saberes*, 27, 13-26.
- Añaños, Fanny. (2006). La educación social y la vulnerabilidad de los niños que permanecen en las calles. *Pedagogía y saberes*, 24, 101-114.
- Aparicio, Ricardo. (1998). Reseña [Reseña del libro Atlas lingüístico de Antioquia de Amanda Betancourt et al. Medellín: Universidad de Antioquia, 1995]. *Pedagogía y saberes*, 11, 77-79.
- Aponte, Jorge y Mendoza, Nydia. (2014). Procesos de formación y aprendizajes políticos de los campesinos de la ANUC en la región de los Montes de María: Una lectura generacional. *Pedagogía y saberes*, 41, 99-109.
- Arata, Nicolás. (2012). De aprendices a maestros: la regulación de la formación artesanal en Buenos Aires a finales del siglo XVIII. *Pedagogía y saberes*, 37, 141-155.
- Arias, Diego y Romero, Myriam. (2006). Jóvenes y ciudadanías culturales. *Pedagogía y saberes*, 24, 125-136.
- Arias, Diego. (2007). Las competencias ciudadanas "acechan" la escuela. *Pedagogía y saberes*, 26, 75-83.
- Arias, Diego. (2008). Formación ciudadana: una propuesta centrada en derechos humanos y pedagogía urbana. *Pedagogía y saberes*, 29, 79-87.
- Arias, Diego. (2012). Subjetividades contemporáneas. Dinámicas sociales y configuración de las nuevas generaciones. *Pedagogía y saberes*, 37, 63-72.
- Arias, Juan. (1998). Psicología educativa, psicopedagogía, conozcámoslas. *Pedagogía y saberes*, 11, 47-51.
- Arias, Juan. (2000). Modelo de valoración e intervención en problemas de aprendizaje. *Pedagogía y saberes*, 14, 73-80.
- Arias, Liliana. (2015). Continuidades y discontinuidades de la historia escolar en Colombia. *Pedagogía y saberes*, 42, 31-41.
- Aristizábal, Silvio. (2000). La diversidad étnica y cultural de Colombia: un desafío para la educación. *Pedagogía y saberes*, 15, 61-68.
- Ariza, Alejandra. (2006). Ciudadanía y medios de comunicación en la escuela: consideraciones y aproximaciones desde la transformación de las sociedades modernas. *Pedagogía y saberes*, 25, 29-38.
- Arteta, Judith. (1996). ¿Estamos preparados para evaluar procesos en la universidad? *Pedagogía y saberes*, 8, 31-36.
- Atehortúa, Adolfo. (2005). Crítica a los manuales: Una exploración por la enseñanza de la historia en secundaria. *Pedagogía y saberes*, 22, 83-92.
- Atehortúa, Adolfo. (2008). Influencias de las misiones Chilenas en la escuela militar de cadetes (1907-1916). *Pedagogía y saberes*, 29, 111-121.
- Atehortúa, Adolfo. (2009). Tomás Vásquez Arrieta y el arte de construir y conservar una revista [Entrevista a Tomás Vásquez]. *Pedagogía y saberes*, 31, 114-119.
- Atehortúa, Adolfo. (2012). La influencia del Banco Mundial en las políticas educativas de Colombia. *Pedagogía y saberes*, 36, 69-79.
- Ávila, Rafael y Torres, Alfonso. (1997). Una apuesta por lo inédito desde la Facultad de educación. *Pedagogía y saberes*, 9, 51-60.
- Ávila, Rafael. (1992). La universidad: Lugar Cultural de las Disciplinas y de las Profesiones. El desafío de la reestructuración. *Pedagogía y saberes*, 3, 5-19.
- Ávila, Rafael. (2002). El papel del tutor en la constitución del sujeto pedagógico. *Pedagogía y saberes*, 17, 93-96.
- Ávila, Rafael. (2003). El papel de los modelos culturales en nuestras relaciones de familia. *Pedagogía y saberes*, 18, 92-101.
- Ávila, Rafael. (2003). La escuela y el lenguaje escrito [Reseña del libro La escuela y el lenguaje escrito de Gloria Rincón Bonilla. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje-Univalle, 1998]. *Pedagogía y saberes*, 19, 114-115.
- Ávila, Rafael. (2004). La observación: una palabra para desbaratar y re-significar (Hacia una epistemología de la observación). *Pedagogía y saberes*, 20, 97-106.
- Ávila, Rafael. (2005). Sujeto, Cultura y dinámica social. [Reseña del libro Sujeto, Cultura y dinámica social de Margarita Rosa Serje et al. Bogotá: Antropos, 2005]. *Pedagogía y saberes*, 22, 117-118.

- Ávila, Rafael. (2007). Educación y actualidad Brasileña. Un proyecto para radicar la democracia. *Pedagogía y saberes*, 27, 55-62.
- Ávila, Rafael. (2010). La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales [Reseña del libro *La comprensión de lo social Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales* de José Darío Herrera. Bogotá: Cinde, 2009]. *Pedagogía y saberes*, 32, 125-128.

B

- Bahamón, José y Gómez, Alexandra. (2006). Metodología basada en estructuras de grafos -mapas conceptuales- para el desarrollo de documentos de hipermedia. *Pedagogía y saberes*, 24, 115-123.
- Ball, Stephen. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. Traducción de Carlos Noguera Ramírez. *Pedagogía y saberes*, 38, 103-113.
- Baquero, Silvia. (1996). Evaluación escolar ¿Resultados o procesos [Reseña del libro *Evaluación escolar ¿Resultados o procesos* de Mauricio Pérez y Guillermo Bustamante. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1996]. *Pedagogía y saberes*, 8, 77-78.
- Barragán, Rafael y Gómez, Wilson. (2010). Maestros, Imágenes e Imaginarios: Prácticas y saberes en relación con la didáctica de la imagen. *Pedagogía y saberes*, 32, 23-31.
- Birgin, Alejandra y Charovsky, María. (2013). Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y saberes*, 39, 33-48.
- Brunner, José. (2000). Panorama actual de la administración de la educación en América Latina. *Pedagogía y saberes*, 14, 15-21.
- Bustamante, Guillermo y Díaz, Luis. (2014). Un instrumento de factores asociables, en el marco de la evaluación de competencias básicas en el D. C. *Pedagogía y saberes*, 41, 9-22.
- Bustamante, Guillermo. (1995). Competencias relativas al lenguaje y transformación educativa. *Pedagogía y saberes*, 6, 7-12.
- Bustamante, Guillermo. (1998). ¿Se puede “formar en investigación”? *Pedagogía y saberes*, 11, 17-23.
- Bustamante, Guillermo. (1999). Algunos elementos para pensar la investigación educativa. *Pedagogía y saberes*, 13, 31-36.
- Bustamante, Guillermo. (2001). Sobre un intento retórico de legitimar la evaluación de “competencias básicas”. *Pedagogía y saberes*, 16, 5-26.
- Bustamante, Guillermo. (2003). Competencias y evaluaciones masivas en Colombia una mirada desde Bourdieu. *Pedagogía y saberes*, 18, 33-44.
- Bustamante, Guillermo. (2003). Justificaciones extra-literarias del cuento en la enseñanza primaria. *Pedagogía y saberes*, 19, 17-30.
- Bustamante, Guillermo. (2004). De pulgarcito a pinocho: sobre infancia y escuela. *Pedagogía y saberes*, 20, 53-60.
- Bustamante, Guillermo. (2005). A diez años de la ley 115, ¿Cómo se materializó la preocupación por la “calidad”? *Pedagogía y saberes*, 22, 63-68.
- Bustamante, Guillermo. (2006). Sobre los estándares para educación en Colombia. *Pedagogía y saberes*, 24, 43-57.
- Bustamante, Guillermo. (2009). La educación y la época de la evaluación: entre necesidad y contingencia. *Pedagogía y saberes*, 30, 55-64.
- Bustamante, Guillermo. (2012). Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación? *Pedagogía y saberes*, 36, 109-121.

C

- Cabrera, Elsa. (2004). El aprendizaje cooperativo: una revisión. *Pedagogía y saberes*, 20, 9-20.
- Caicedo, José. (2011). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. *Pedagogía y saberes*, 34, 9-21.
- Caicedo, Yeny y Rocha, César. (2000). Los comités de convivencia. Escenario para la gestión de los conflictos escolares. *Pedagogía y saberes*, 14, 81-90.
- Calvo, Gloria. (1990). Vuelta sobre lo mismo los grandes pedagogos: lectura desde tres disciplinas. *Pedagogía y saberes*, 1, 48-53.
- Calvo, Gloria. (2002). El compromiso social de la universidad [Reseña del libro *Educación superior. Sociedad e Investigación* de Myriam Henao et al. Bogotá: Instituto Colombiano para el desarrollo de la ciencia y la tecnología Francisco José de Caldas-Colciencias-ASCUN, 2002]. *Pedagogía y saberes*, 17, 97-98.
- Camacho, Édgar. (2007). Reseña [Reseña del libro *Reflexiones acerca de la investigación en educación y pedagogía* de Faustino Peña (comp.).

- Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007]. *Pedagogía y saberes*, 27, 135-136.
- Camargo, Ángela y Hederich, Christian. (2007). El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión. *Pedagogía y saberes*, 26, 31-40.
- Candela, Boris. (2013). La captura, la documentación y la representación del CPC de un profesor experimentado y “ejemplar” acerca del núcleo conceptual de la discontinuidad de la materia. *Pedagogía y saberes*, 39, 61-76.
- Cañón, Lilia y Molina, Carlos. (2004). La oralidad y la escritura: planteamientos y reflexiones en torno a la clase de español. *Pedagogía y saberes*, 21, 55-62.
- Cañón, Lilia; Mancera, Jennyfer; y Ruiz, Nataly. (2010). La lectura de textos académicos en la formación universitaria de docentes: Entre supuestos y estrategias. *Pedagogía y saberes*, 33, 127-138.
- Cárdenas, Alfonso. (2007). Hacia una didáctica de lo analógico: lenguaje y literatura. *Pedagogía y saberes*, 27, 45-54.
- Cárdenas, Yeimy. (2012). Infancia, juegos y juguetes: contribuciones a un análisis histórico-cultural de la educación en Colombia (1930-1960). *Pedagogía y saberes*, 37, 25-36.
- Carmona, Gabriel. (2007). Hacia un modelo de inclusión social mediante la intervención socioeducativa y económica. *Pedagogía y saberes*, 27, 33-43.
- Carreño, Juan y Castro, Jenny. (2008). La pedagogía como ciencia crítica. *Pedagogía y saberes*, 29, 57-63.
- Carvajal, Germán. (2004). La pérdida del sujeto en la evaluación escolar típica. Suerte, trampa y desprestigio de la memoria. *Pedagogía y saberes*, 21, 37-45.
- Carvajal, Germán. (2005). La lógica de la pedagogía: entre el saber y el deseo. *Pedagogía y saberes*, 23, 77-85.
- Carvajal, Germán. (2005). Reseña [Reseña del libro Las unidades didácticas en ciencias y matemáticas de Digna Couso, Edelmira Badillo, Andrés Perafán y Agustín Adúriz-Bravo. Bogotá: Magisterio, 2005]. *Pedagogía y saberes*, 23, 117-118.
- Carvajal, Germán. (2007). La educación no tiene historia. *Pedagogía y saberes*, 27, 63-68.
- Casas, Alejandra; González, María; y Mora, Lyda. (2009). La diversidad en el aula, un ejemplo: el talento en matemáticas. *Pedagogía y saberes*, 30, 131-139.
- Castañeda, Elsa. (2000). Tras la huella de los PEI en el laberinto de la cultura escolar [Reseña del libro La utopía de los PEI en el laberinto escolar de Rafael Penagos y Marina Camargo. Bogotá: Antropos, 1999]. *Pedagogía y saberes*, 15, 91-92.
- Castillo, Alejandra. (2010). Feminismo, educación y democracia en Chile (1872-1925). *Pedagogía y saberes*, 33, 73-81.
- Castillo, Elizabeth. (2011). “La letra con raza, entra” Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Pedagogía y saberes*, 34, 61-73.
- Castillo, Martha; Duarte, Patricia; Pérez, Mauricio; y Bustamante, Guillermo. (1996). Hacia el análisis de la producción de los estudiantes. Evaluación de la calidad, área de lenguaje. *Pedagogía y saberes*, 8, 63-70.
- Castro-Gómez, Santiago. (2011). Desafíos de la inter y la transdisciplinariedad para la Universidad en Colombia. *Pedagogía y saberes*, 35, 45-52.
- Chacón, Maryori. (2008). El mundo ciudadano, un escenario educativo. Estudio en la ciudad de Bogotá. *Pedagogía y saberes*, 29, 101-109.
- Cordoví, Yoel. (2012). Para un baño de belleza... Salud y publicidad infantil desde la prensa en Cuba (1902-1959). *Pedagogía y saberes*, 37, 157-168.
- Correa, Joaquín. (1997). Razón de ser de la enseñanza de habilidades sociales a estudiantes ciegos y deficientes visuales. *Pedagogía y saberes*, 9, 35-38.
- Corredor, Javier; Mahecha, Jorge; y Trujillo, Ana. (2009). Reforma escolar y formación docente en *e-learning*: el choque de las tradiciones. *Pedagogía y saberes*, 30, 121-130.
- Cortés, Ruth. (2013). Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, Colombia, 1984-2004. *Pedagogía y saberes*, 38, 63-69.

D

- De Cabrera, Cecilia y Marcelo, Ruth. (1995). Profesionalización de docentes en ejercicio en educación especial una forma de mirar a Colombia. *Pedagogía y saberes*, 6, 57-62.
- De Moreno, Elsa. (1995). ¿Educación ambiental o pedagogía ambiental? *Pedagogía y saberes*, 7, 17-20.
- De Zubiría, Sergio. (2006). Educación, justicia social y diversidad cultural. *Pedagogía y saberes*, 24, 59-66.

- Del Campo, Marcela; Bonilla, Martha; y Ahumada, Luz. (2006). Hacia una evaluación de docentes como desarrollo profesional en las instituciones de Educación Superior. *Pedagogía y saberes*, 25, 75-82.
- Delgadillo, Ingrid. (2004). La infancia en la perspectiva de las representaciones sociales. *Pedagogía y saberes*, 20, 41-52.
- Detraux, Jean-Jacques. (2001). Opciones éticas en educación especial. Traducción de Julia Inés Landazábal y María Cristina Melo. *Pedagogía y saberes*, 16, 35-48.
- Díaz-Flórez, Olga. (2011). Perspectiva pedagógica de la formación investigativa en el contexto de los cambios en la educación superior. *Pedagogía y saberes*, 35, 27-43.
- Díaz, Olga. (2013). Las competencias en la educación superior: tecnologías de gobierno para la gestión de la capacidad de agencia. *Pedagogía y saberes*, 38, 9-21.
- Díaz-Villa, Mario. (2011). Los discursos sobre la flexibilidad y las competencias en la educación superior. *Pedagogía y saberes*, 35, 9-24.
- Díaz, Álvaro. (1993). 1er congreso latinoamericano de investigación cualitativa. [Reseña de las Síntesis de conferencias y simposios. Enfoques en la investigación cualitativa: un análisis desde la relación teoría, metodología, técnicas. Medellín: Universidad de Antioquia, 1992]. *Pedagogía y saberes*, 4, 66-70.
- Díaz, Álvaro. (2014). Aportes para pensar sobre la subjetividad política femenina. *Pedagogía y saberes*, 40, 87-96.
- Díaz, Carlos. (2012). Más allá de la infancia escolarizada. Elementos para una discusión sobre el campo investigativo de la infancia. *Pedagogía y saberes*, 37, 49-62.
- Díaz, Jaime. (1995). Televisión y escuela un acuerdo oculto. *Pedagogía y saberes*, 6, 31-38.
- Díaz, Mario. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y saberes*, 1, 14-27.
- Díaz, Mario. (2014). *Curriculum: debates actuales. Trazos desde América Latina. Pedagogía y saberes*, 40, 35-45.
- Díaz, Olga. (1997). Lineamientos para la formación de docentes en el campo de la educación especial, otra oportunidad para promover la reflexión sobre la educación [Reseña del proyecto de investigación Lineamientos para la formación de docentes en el campo de la educación especial desarrollado por Eloisa Vasco, Gloria Joya, Gloria Carrasco y Olga Bejarano. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana, 1997]. *Pedagogía y saberes*, 9, 61-66.
- Díaz, Olga. (1997). Políticas educativas y formación de maestros. *Pedagogía y saberes*, 10, 43-50.
- Dimatteo, María. (2008). La función asignada al teatro en el sistema educativo provincial desde la perspectiva de los supervisores escolares. *Pedagogía y saberes*, 29, 91-100.
- Dos Santos, André y Ferreira, Marcia. (2015). História da disciplina escolar Educação ambiental em Armação dos Búzios, RJ: entre *necessidades* e condições de emergência de uma *inovação* curricular. *Pedagogía y saberes*, 42, 153-165.
- Dos Santos, Bruno. (2015). El proyecto 30, el INEC y la reforma curricular para la enseñanza de la química en la Argentina, 1960-1979. *Pedagogía y saberes*, 42, 131-143.
- Dubini, Marcela. (2015). La educación moral como proyecto político pedagógico: La enseñanza de la moral en la escuela primaria argentina en el período de consolidación del Estado Nacional. *Pedagogía y saberes*, 42, 109-116.

E

- Escamilla, Indira. (1997). Comunicación aumentativa [Reseña del libro Curso sobre sistemas y ayudas técnicas de comunicación no vocal de Carmen Basil Almirall y Ramón Puig de la Bellacas. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Insero, 1990]. *Pedagogía y saberes*, 9, 67-68.
- Escobar, Oscar; Vanegas, Julián; y Gualteros, Eduardo. (2012). Cultura y educación: los imaginarios del pueblo rom. *Pedagogía y saberes*, 36, 145-159.
- Esteinou, Javier. (1995). Estado moderno, medios de comunicación y transformación educativa. *Pedagogía y saberes*, 6, 49-56.
- Estrada, Luis. (2011). La Escuela como lugar de desencuentro intercultural. *Pedagogía y saberes*, 34, 51-59.

F

- Fabris, Elí y Dal'igna, Maria. (2013). Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. *Pedagogía y saberes*, 39, 49-59.

- Falcón, Mabel. (2000). Del “obstáculo imprevisto” al “obstáculo pedagógico”. *Pedagogía y saberes*, 14, 67-71.
- Fandiño, Graciela. (1998). Orígenes y perspectiva del programa de educación preescolar en la UPN. *Pedagogía y saberes*, 11, 39-46.
- Fandiño, Graciela. (2001). El uso del juguete en los jardines infantiles. *Pedagogía y saberes*, 16, 71-79.
- Fandiño, Graciela. (2012). Variaciones en los problemas de enseñanza de las maestras principiantes de educación infantil, entre el primero y el tercero año de su ejercicio profesional. *Pedagogía y saberes*, 37, 201-209.
- Fernández, Myriam y Hernández, Análida. (2005). Las representaciones sociales: una forma de investigar la realidad educativa. *Pedagogía y saberes*, 23, 19-28.
- Ferrer, Yury. (2000). Reseña [Reseña del libro Comunicación aumentativa y alternativa de Nahir Rodríguez *et al.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-IDEP, 2000]. *Pedagogía y saberes*, 15, 100-102.
- Figueroa, Helwar. (2001). ¿Universidades públicas en Colombia? Una mirada histórica. *Pedagogía y saberes*, 16, 49-60.
- Flórez, María. (1995). Aprendizaje del lenguaje escrito [Reseña del libro Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas de Liliana Tolchinsky. Barcelona: Anthropos-Universidad Pedagógica Nacional de México, 1993]. *Pedagogía y saberes*, 6, 68-70.
- Florián, Víctor. (1993). El alma profesoral. *Pedagogía y saberes*, 4, 27-32.
- Forero, Fanny. (2003). Cambio de la formación del docente universitario. *Pedagogía y saberes*, 18, 83-91.
- Franco, Sandra. (2012). La educación como praxis transformadora. *Pedagogía y saberes*, 36, 45-56.
- la lengua escrita como segunda lengua de las personas sordas de 1970 a 2003. *Pedagogía y saberes*, 26, 113-120.
- Galvis, Rosalba. (2005). La interlengua de los estudiantes sordos en el aprendizaje del castellano escrito como segunda lengua. *Pedagogía y saberes*, 22, 77-82.
- Garcés, Daniel. (2011). Campañas de resistencia y necesidad de formación para la gobernabilidad y el etnodesarrollo en territorios ancestrales de comunidades negras/ afrocolombianas. *Pedagogía y saberes*, 34, 77-84.
- García, Bárbara y Guerrero, Javier. (2014). El papel de los abuelos en la crianza y las tensiones por el ejercicio de la responsabilidad parental: anotaciones para el caso de Bogotá. *Pedagogía y saberes*, 40, 119-129.
- García, Diana. (2014). La resistencia: “decisiones de SER para educar”. *Pedagogía y saberes*, 40, 97-105.
- García, Jorge. (2011). La Etnoeducación Afro “Casa Adentro”: Un modelo político-pedagógico en el Pacífico Colombiano. *Pedagogía y saberes*, 34, 117-121.
- García, Nylza y Rojas, Sandra. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo xx. *Pedagogía y saberes*, 42, 43-60.
- García, Nylza. (2005). Lenguaje y educación. Una visión ontológica, comunicativa y discursiva del acto educativo. *Pedagogía y saberes*, 22, 57-62.
- García, Nylza. (2005). Palimpsestos. Crítica y análisis literario en el aula de clases [Reseña del libro Palimpsestos. Crítica y análisis literario en el aula de clases de Fabio Jurado Valencia. Bogotá: SEM, 2004]. *Pedagogía y saberes*, 22, 115-116.
- García, Nylza. (2008). Pedagogía y formación de maestros: entre el saber y la práctica, la disciplina y la profesión. *Pedagogía y saberes*, 28, 61-70.
- García, Nylza. (2009). Pedagogía para principiantes o Principios de Formación del *homo pedagogicus* [Reseña del libro Fundamentos de pedagogía. Hacia una comprensión del saber pedagógico de Rafael Ávila Penagos. Bogotá, Magisterio, 2007]. *Pedagogía y saberes*, 30, 143-146.
- García, Nylza. (2010). Sobre “Las comprensiones de la Pedagogía ante el mito de Frankenstein” [Entrevista a Rafael Ávila Penagos]. *Pedagogía y saberes*, 33, 139-142.

G

- Gallardo, Luis; Rincón, Carlos; Vergara, Roberto; y Puerto, José. (2011). La desigualdad universitaria, una realidad nacida del mito de la eficiencia. *Pedagogía y saberes*, 35, 85-96.
- Gallego, Rómulo; Pérez, Royman; y Torres, Luz. (1994). Constructivismo y la teoría del caos. *Pedagogía y saberes*, 5, 7-13.
- Galvis, Rosalba y Jutinico, María. (2007). Teorías y estrategias que orientaron la enseñanza de

- García, Nylza. (2011). Cultura académica y prácticas de lectura y escritura, a propósito de la formación universitaria de docentes. *Pedagogía y saberes*, 35, 117-139.
- Gil, Numas. (1991). Obituario. El profesor Louis Althusser. Mi amigo. *Pedagogía y saberes*, 2, 58-60.
- Gómez, Francisco. (1995). Perspectivas ambientales [Reseña del libro Perspectivas ambientales de Pablo Páramo (Ed.). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1995]. *Pedagogía y saberes*, 7, 59-60.
- Gómez, Jairo. (1994). El papel de la representación en la enseñanza de las ciencias sociales. *Pedagogía y saberes*, 5, 39-48.
- Gómez, Jairo. (1999). La hibridación de saberes en la escuela. *Pedagogía y saberes*, 13, 17-21.
- Gómez, Jorge y Ramos, Shirlei. (1994). La educación especial y el constructivismo (Una aproximación inicial). *Pedagogía y saberes*, 5, 25-30.
- Gómez, Miguel y Alzate, María. (2008). Saberes, disciplinas, disciplinas escolares y didácticas: un balance teórico y documental. *Pedagogía y saberes*, 28, 123-134.
- Gómez, Miguel y Alzate, María. (2010). El "oficio" de estudiante universitario: afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. *Pedagogía y saberes*, 33, 85-97.
- Gómez, Víctor. (2003). Un examen de los exámenes de calidad de la educación superior (Ecaes). *Pedagogía y saberes*, 19, 91-94.
- González, Dulfay. (2014). Evaluación masiva y espectacularización mediática del resultado: de cómo mentir con estadísticas y fabricar el fracaso escolar. *Pedagogía y saberes*, 41, 63-74.
- González, Javier. (2006). Formatos de lectura conjunta de narraciones infantiles. Estudio comparado en España y México. *Pedagogía y saberes*, 25, 93-102.
- González, María y Aguilera, Alcira. (2013). Ni profesor, ni maestro... Educador, la figura emblemática en los procesos de educación alternativa de América Latina. *Pedagogía y saberes*, 39, 77-86.
- González, María. (2005). La escuela: espacio de reconocimiento de la interculturalidad. *Pedagogía y saberes*, 22, 49-56.
- González, María. (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas. *Pedagogía y saberes*, 36, 33-43.
- González, Sergio; Gutiérrez, Aleyda; y Rodríguez, Adriana. (2007). Una experiencia en ambientes educativos virtuales para el desarrollo de la lectura. *Pedagogía y saberes*, 27, 87-96.
- Gramigna, Anita y Delgado-Granados, Patricia. (2014). Pedagogía y biología: nuevas fronteras en la investigación educativa. *Pedagogía y saberes*, 41, 75-83.
- Grupo Educación, Comunicación y Lenguaje. (2002). Observatorio Pedagógico de Medios. Contexto para discutir sobre el decreto 230. *Pedagogía y saberes*, 17, 89-91.
- Grupo Educación, Comunicación y Lenguaje. (2003). Observatorio Pedagógico de Medios. Definición, propósitos y metodologías. *Pedagogía y saberes*, 18, 102 - 104.
- Grupo Educación, Comunicación y Lenguaje. (2003). Observatorio Pedagógico de Medios. Estímulos y trampa: pragmática de la evaluación. *Pedagogía y saberes*, 19, 111-113.
- Grupo Educación, Comunicación y Lenguaje. (2004). Observatorio Pedagógico de Medios. Las meditaciones de palomar. *Pedagogía y saberes*, 20, 113-116.
- Grupo Educación, Comunicación y Lenguaje. (2004). Observatorio Pedagógico de Medios. De "Alta competencia" para la educación. *Pedagogía y saberes*, 21, 120-121.
- Guerra, Marcia. (2011). História da Africa: uma disciplina em construção. *Pedagogía y saberes*, 34, 23-31.
- Guevara, René. (2009). Universidades públicas, autonomía política universitaria y elección de rectores: prefiguración del Campo Político Universitario. *Pedagogía y saberes*, 31, 69-76.
- Guichot, Virginia. (2006). Democracia y educación: análisis crítico en los albores del tercer milenio. *Pedagogía y saberes*, 25, 9-27.
- Guichot, Virginia. (2008). Descubriendo el pasado educativo reciente desde la historia oral. *Pedagogía y saberes*, 28, 11-20.
- Guido, Sandra y Vega, Wilfredo. (2003). Una y mil razones de infancia para defender la palabra. *Pedagogía y saberes*, 19, 85-88.
- Guido, Sandra. (2010). Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y saberes*, 32, 65-72.
- Gutiérrez, Aleyda y Vega, Wilfredo. (2004). En el recorrido de la construcción cotidiana-social de las significaciones culturales. *Pedagogía y saberes*, 21, 63-66.
- Gutiérrez, Daniel. (2003). Figuras del sujeto. *Pedagogía y saberes*, 18, 21-32.
- Gutiérrez, Giovanni y Orozco, Juan. (2007). Archivo pedagógico de Colombia, la gestión del conocimiento y la investigación en educación. *Pedagogía y saberes*, 26, 97-111.

- Gutiérrez, Sandra y Trujillo, Milton. (2008). Reflexiones sobre la didáctica de las ciencias sociales: aportes para los docentes que orientan la enseñanza de las ciencias sociales en los niveles educativos básico y media. *Pedagogía y saberes*, 28, 93-104.
- Guzmán, Rosa y Guevara, Mónica. (2012). El aprendizaje de los educadores sobre los procesos de enseñanza. La alfabetización inicial. *Pedagogía y saberes*, 37, 179-189.

H

- Henao, Berta; Isaza, Luz; y Gómez, María. (2004). Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica. *Pedagogía y saberes*, 21, 89-98.
- Henao, Myriam. (2002). El significado de la investigación en la formación del docente universitario. *Pedagogía y saberes*, 17, 27-32.
- Henao, Myriam. (2006). La fundamentación de lo público desde la universidad. *Pedagogía y saberes*, 25, 45-53.
- Herrera, Claudia y Buitrago, Bertha. (2004). Cuerpo y silencio en la escuela de comienzos del siglo xx en Colombia. *Pedagogía y saberes*, 21, 69-80.
- Herrera, Claudia y Buitrago, Bertha. (2010). Juego y escuela en Colombia a finales del siglo xix. *Pedagogía y saberes*, 33, 63-71.
- Herrera, Claudia y Ojeda, Carolina. (2009). Memoria e historia: recuperar, reflexionar y formar desde el Museo Pedagógico Colombia. *Pedagogía y saberes*, 30, 91-98.
- Herrera, Claudia. (2013). Importancia y utilidad de la historia para la formación posgradual, el oficio de la enseñanza y la investigación pedagógica. *Pedagogía y saberes*, 39, 89-98.
- Herrera, Martha; Pinilla, Alexis; y Suaza, Luz. (2002). Perspectiva pedagógicas de los textos escolares de ciencias sociales en la primera mitad del siglo xx. *Pedagogía y saberes*, 17, 5-16.
- Herrera, Martha. (1993). Elementos generales sobre la historia de la educación y la pedagogía. *Pedagogía y saberes*, 4, 49-54.
- Herrera, Martha. (2000). Una mirada histórica a los modelos de formación en Occidente. *Pedagogía y saberes*, 14, 33-40.
- Herrera, Martha. (2014). Cuando escucho la palabra cultura saco mi revólver: subjetividad y tramas de lo político en América Latina. *Pedagogía y saberes*, 40, 71-86.
- Hincapié, Alexander. (2009). Consecuencias pedagógico-formativas a propósito de una lectura de Un beso de Dick. *Pedagogía y saberes*, 30, 99-109.
- Huarte, Gabriel. (2006). Naturaleza del conocimiento histórico. Su enseñanza y aprendizaje. *Pedagogía y saberes*, 25, 63-73.

J

- Jaramillo, Luis y Dávila, Erika. (2012). La identidad como categoría relacional en el tiempo-lugar de recreo. *Pedagogía y saberes*, 37, 191-200.
- Jardilino, José. (2008). Aportes del pensamiento educativo de Paulo Freire: de la singularidad a la universalidad de su pedagogía. *Pedagogía y saberes*, 28, 21-29.
- Jerez, Cuauhtémoc. (1997). Actualización crítica del discurso sociológico vigente en educación especial. *Pedagogía y saberes*, 9, 45-50.
- Jessup, Margie; Oviedo, Paulo; y De Castellanos, Rosalba. (2000). La resolución de problemas y la educación en ciencias naturales. *Pedagogía y saberes*, 15, 43-50.
- Jessup, Margie; Pinzón, Jorge; Hernández, Análida; y Alfonso, Nury. (1995). La Educación en medio ambiente y población: un proceso para el desarrollo humano. *Pedagogía y saberes*, 7, 47-54.
- Jiménez, Absalón. (2010). El devenir de las tareas escolares y la emergencia de la infancia contemporánea: Una arqueología histórica en Colombia entre 1968 y 2006. *Pedagogía y saberes*, 33, 51-61.
- Jiménez, Camilo. (2010). Sobre-escrituras: Una invitación a la lectura [Reseña del libro El despertar de la palabra: escrituras en torno a derechos humanos, currículo y transformación social de Manuel Prada, Dairo Sánchez, Johan Torres. Bogotá: Cinep, 2008]. *Pedagogía y saberes*, 32, 129-132.
- Jiménez, David (2011). Afrocolombianidad y educación: Genealogía de un discurso educativo. *Pedagogía y saberes*, 34, 87-103.
- Joya, Gloria. (1997). Puntos de controversia en torno al documento marco de acción sobre necesidades educativas especiales. *Pedagogía y saberes*, 9, 29-34.
- Jurado, Fabio. (1995). Investigación y escritura en el quehacer de los maestros. *Pedagogía y saberes*, 6, 13-21.

Jurado, Fabio. (2014). Evaluaciones externas sin re-
troalimentación pedagógica: las escuelas es-
tarán siempre en el mismo lugar. *Pedagogía y
saberes*, 41, 37-43.

K

Kohan, Walter. (2012). Un niño lee filosofía, una
niña lee un filósofo. *Pedagogía y saberes*, 37,
103-110.

L

Lancheros, Cecilia y Pradilla, Hernando. (1997). Si-
tuaciones de conflicto para las personas con
limitación, generadas en el incremento de
ambientes tecnológicos. *Pedagogía y saberes*,
9, 13-18.

Lancheros, Cecilia. (1993). El programa de educa-
ción especial en sus 25 años. Trayectoria y
significación del programa de educación es-
pecial en la Universidad Pedagógica Nacional
de Colombia. *Pedagogía y saberes*, 4, 55-60.

Larina, Olga. (2002). La apropiación de la psicología
moderna en la Revista Educación de la
Universidad Nacional de Colombia En 1.933
- 1.935. *Pedagogía y saberes*, 17, 77-88.

Larrahondo, Sor Inés. (2011). Asociación Casita de
Niños para la investigación y promoción de
la educación infantil del Norte del Cauca y sur
del Valle del Cauca -ASOCAS-. *Pedagogía y sa-
beres*, 34, 123-126.

Leguizamón, Myriam y López, Omar. (2010). In-
fluencia de las metas en el aprendizaje co-re-
gulado con ambientes hipermedia. *Pedagogía
y saberes*, 32, 99-110.

León, Ana. (2012). Cartografía de los saberes y prác-
ticas de la educación infantil femenina en Co-
lombia: finales del siglo XIX, comienzos del
siglo XX. *Pedagogía y saberes*, 37, 9-23.

León, Omar y Salcedo, Luis. (2009). El problema de
la desarticulación de conocimientos en la for-
mación inicial de profesores de Química. *Pe-
dagogía y saberes*, 31, 35-42.

Lepot-Froment, Christiane y Mercier, Michel.
(2000). Definición y misión de la educación
especial. Traducción de Julia Inés Landazábal
y María Cristina Melo. *Pedagogía y saberes*,
15, 85-90.

Lévy, Pierre. (2000). La cibercultura y la educación.
Pedagogía y saberes, 14, 23-31.

Libreros, Daniel. (1999). Globalización educativa y
plan de desarrollo. *Pedagogía y saberes*, 13,
59-63.

Lopes, Maura; Lockmann, Kamila; y Hattge, Morga-
na. (2013). Políticas de Estado e Inclusão. *Pe-
dagogía y saberes*, 38, 41-50.

López, Ramón y García, Laura. (2006). Convivir en
la escuela. Una aproximación reflexiva a sus
fundamentos pedagógicos. *Pedagogía y sabe-
res*, 24, 85-97.

López, Ramón. (2008). Hacia una pedagogía de la
diversidad o la exigencia de repensar el ca-
rácter inclusivo de la escuela. *Pedagogía y sa-
beres*, 28, 31-42.

Lozano, Ivoneth. (2013). La formación de la identi-
dad del maestro, una construcción entre el
saber pedagógico y la investigación. *Pedago-
gía y saberes*, 39, 99-106.

M

Malaver, José y Malaver, Rodrigo. (2009). Desarro-
llismo, dictaduras y postdictaduras: discurso
pedagógico y poder en Chile. *Pedagogía y sa-
beres*, 31, 60-67.

Marín-Díaz, Dora. (2012). Interés por el gobierno
y gobierno a través del interés: constitución
de la naturaleza infantil. *Pedagogía y saberes*,
37, 37-48.

Marín, Dora. (2003). Investigación y formación de
docentes en la Escuela Normal Superior, Aná-
lisis y perspectivas. *Pedagogía y saberes*, 19,
43-52.

Marín, Dora. (2004). De la investigación que es for-
mativa y produce conocimiento: una expe-
riencia de investigación en la Escuela Normal
Superior. *Pedagogía y saberes*, 20, 31-38.

Marín, Dora. (2009). ¿Patrimonio educativo? Apun-
tes para pensar las prácticas de memoriza-
ción. *Pedagogía y saberes*, 31, 6-13.

Marín, Luis. (2001). La noción de crisis de paradigma
en la educación. *Pedagogía y saberes*, 16,
27-34.

Martín-Barbero, Jesús. (1992). Enseñanza de la co-
municación: La legitimación de una profesión
como campo intelectual. *Pedagogía y saberes*,
3, 20-26.

Martínez, Alberto y Tamayo, Alfonso. (1991). Ética y
educación. *Pedagogía y saberes*, 2, 12-24.

Martínez, Alberto. (1990). Una mirada arqueológica
a la pedagogía. *Pedagogía y saberes*, 1, 07-13.

- Martínez, Aura. (2002). La compleja red social del maltrato infantil. *Pedagogía y saberes*, 17, 65-76.
- Martínez, María y Ramírez, Jorge. (2008). Interrogaciones y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores. *Pedagogía y saberes*, 28, 53-60.
- Martínez, María. (2004). Políticas y opciones educativas para población desplazada: Crisis y realidades. *Pedagogía y saberes*, 20, 61-69.
- Martínez, María. (2005). Es posible el derecho a la educación en Colombia si la sentencia es: ¿O come o estudia? *Pedagogía y saberes*, 22, 29-40.
- Martínez, Nelly y Gracia, Álvaro. (2000). Algunas reflexiones sobre la evolución histórica de los planes de estudio de la facultad de educación física de la Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y Saberes*, 15, 51-59.
- Medina, Patricia. (2012). Políticas interculturales en educación superior en México: ¿profesiones inter-culturales? *Pedagogía y saberes*, 36, 9-31.
- Medina, Roberto y Cañón, Lilia. (2007). Las concepciones de la lectura y la escritura en la labor del docente de educación superior. *Pedagogía y saberes*, 27, 117-125.
- Meisel, José; Bermeo, Helga; Saavedra, Carolina; y Patiño, Luceli. (2010). El éxito en la enseñanza de las Ciencias basada en Indagación (EBCI): Una cuestión más allá del aula de clase. *Pedagogía y saberes*, 32, 111-124.
- Mejía, Marco. (1995). Las nuevas comunicaciones educativas: de lo escrito a lo digital. *Pedagogía y saberes*, 6, 39-48.
- Mejía, María; Cortés, Marlon; Toro, Gloria; Parada, Michael; y Palacio, Leidy. (2012). Concepciones sobre el castigo en maestros y maestras: entre la dimisión y el deseo. *Pedagogía y saberes*, 37, 169-176.
- Mena, María. (2011). El lugar del racismo y de la discriminación racial en las memorias de la Afroeducación. *Pedagogía y saberes*, 34, 105-114.
- Méndez, Marlon. (2005). Los retos de la educación formal ante una nueva y cambiante noción de lo rural. *Pedagogía y saberes*, 22, 41-47.
- Mendoza, Nydia y Rodríguez, Sandra. (2007). Subjetividad, formación política y construcción de memorias. *Pedagogía y saberes*, 27, 77-85.
- Mendoza, Nydia. (2002). La escuela en contextos populares: una construcción social conflictiva. *Pedagogía y saberes*, 17, 33-44.
- Meschiany, Tália. (2015). Historiografía, política y escuela en la universidad peronista. El caso de los colegios secundarios de la Universidad Nacional de La Plata (1973-1976). *Pedagogía y saberes*, 42, 71-85.
- Monarca, Héctor. (2007). La orientación educativa actual en la educación secundaria obligatoria de España. *Pedagogía y saberes*, 27, 27-31.
- Moreno, Mónica y Carvajal, Edwin. (2010). La Didáctica de la Literatura en Colombia: Un caleidoscopio en construcción. *Pedagogía y saberes*, 33, 99-109.
- Moreno, Mónica. (2008). El controvertido desarrollo de la didáctica general, las didácticas específicas y su aporte a la didáctica universitaria. *Pedagogía y saberes*, 28, 115-121.
- Muñoz, Inés. (2005). Los estereotipos de la vejez: un problema social en vías de superación. *Pedagogía y saberes*, 22, 9-20.
- Muñoz, Leidy y Rodríguez, Douglas. (2015). Entre la educación en Derechos humanos y los derechos humanos escolares: una aproximación desde la perspectiva de los saberes escolares. *Pedagogía y saberes*, 42, 87-98.
- Muñoz, Pablo y Gamboa, Audin. (2012). Escuela y educación política: una mirada a los imaginarios de actores educativos. *Pedagogía y saberes*, 36, 135-143.
- Murcia, Napoleón y Orrego, Jhon. (2009). Los juegos intercolegiados en Colombia: competencia selectiva versus construcción ciudadana. *Pedagogía y saberes*, 31, 99-112.
- Murcia, Napoleón; Vargas, Dolly; y Jaramillo, Diego. (2011). Educación y Gestión del Conocimiento: un reto generativo desde los imaginarios sociales. *Pedagogía y saberes*, 35, 99-114.

N

- Naradowski, Mariano (2004). Foucault, el Ayatolá, los intelectuales y la política. *Pedagogía y saberes*, 21, 21-27.
- Narváez, Ancízar. (2010). Modelos pedagógicos y modelos comunicativos desde las funciones del lenguaje *Pedagogía y saberes*, 32, 7-21.
- Narváez, Ancízar. (2012). Cultura alfabética, educación y desarrollo. *Pedagogía y saberes*, 36, 81-92.
- Narváez, Elizabeth. (2010). Escritura Académica y formación de docentes universitarios: reflexiones a partir del recorrido por algunas experiencias. *Pedagogía y saberes*, 33, 113-124.

- Navarrete, Steven. (2012). Saberes, Sujetos y Métodos del libro Enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia [Reseña del libro Saberes, Sujetos y Métodos de Enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia de Rafael Ríos y Javier Sáenz. Bogotá: universidad Nacional de Colombia-Ces; Universidad de Antioquia, 2012]. *Pedagogía y saberes*, 37, 213-215.
- Niño, Libia y Díaz, Rafael. (1999). La formación de educadores en Colombia. *Pedagogía y saberes*, 12, 5-15.
- Niño, Libia; Perafán, Andrés; y Carrillo, Ilberia. (1996). La evaluación: ¿instrumento de poder o acción cultural? *Pedagogía y saberes*, 8, 13-24.
- Niño, Libia. (1995). Los postgrados y las facultades en la reforma académico-administrativa de la Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y saberes*, 7, 55-58.
- Niño, Libia. (1998). Currículo y evaluación: sus relaciones en el aprendizaje. *Pedagogía y saberes*, 11, 5-15.
- Niño, Libia. (2000). La evaluación de los docentes en la educación básica y media. *Pedagogía y saberes*, 14, 41-49.
- Noguera, Carlos y Herrera, Claudia. (2004). Proyecto Museo Pedagógico Colombiano. *Pedagogía y saberes*, 20, 109-112.
- Noguera, Carlos y Marín, Dora. (2013). Biopolítica y Educación: hacia una nueva crítica de la educación [Entrevista a Silvia Grinberg]. *Pedagogía y saberes*, 38, 115-124.
- Noguera, Carlos. (1991). Una reflexión ética desde el saber pedagógico (Herbart y la Escuela Activa). *Pedagogía y saberes*, 2, 25-35.
- Noguera, Carlos. (2003). Reflexiones sobre la desaparición de la infancia. *Pedagogía y saberes*, 18, 75-82.
- Noguera, Carlos. (2010). La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual. *Pedagogía y saberes*, 33, 9-25.
- Obando, Lucila. (2000). Hacia una pedagogía de la lectura de imágenes. *Pedagogía y saberes*, 15, 69-76.
- Ocoró, Anny. (2011). La emergencia del negro en los actos escolares del 25 de mayo en la Argentina: Del negro heroico al decorativo y estereotipado. *Pedagogía y saberes*, 34, 33-50.
- Ojeda, Ernesto. (1997). Una aproximación al estado del arte en el currículo de educación superior en Colombia (1987-1995). *Pedagogía y saberes*, 10, 61-71.
- Ojeda, Ernesto. (1999). Reseña [Reseña del libro La formación de formadores (entre la teoría y la práctica) de Jacky Beillerot. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-Novedades educativas, 1996; y del libro Políticas y sistemas de formación de Graciela Riquelme. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-Novedades educativas, 1998]. *Pedagogía y saberes*, 13, 97-103.
- Olarieta, Beatriz. (2012). De las cosas maravillosas. Niños pensando sobre filosofar en la escuela. *Pedagogía y saberes*, 37, 111-118.
- Olaya, Vladimir y Castaño, Etna. (2014). Imagen, violencia política y formación. *Pedagogía y saberes*, 41, 85-97.
- Ordóñez, Leonardo. (2005). Universidad, humanismo y educación de masas. *Pedagogía y saberes*, 23, 65-75.
- Orjuela, Gloria. (2009). Formación pedagógica e investigativa en la Licenciatura de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y saberes*, 31, 52-58.
- Orozco, Juan. (1993). La pedagogía en los umbrales de la ambigüedad. *Pedagogía y saberes*, 4, 43-48.
- Orozco, Juan. (1994). La educación y el proyecto de la modernidad [Reseña del libro La educación y el proyecto de la modernidad de Rafael Ávila. Santafé de Bogotá: Antropos, 1994]. *Pedagogía y saberes*, 5, 65-67.
- Ortega, Piedad; Merchán, Jeritza; y Vélez, Gerardo. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y saberes*, 40, 59-70.
- Ortega, Piedad. (2006). El papel de la escuela en la construcción de la ciudadanía. *Pedagogía y saberes*, 25, 39-44.
- Ortega, Piedad. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. *Pedagogía y saberes*, 31, 26-33.
- Ortiz, Juan. (1997). La integración escolar del excepcional: complejidades y posibilidades. *Pedagogía y saberes*, 9, 19-28.

O

- Obando, Lucila y Ferrer, Yury. (2004). Comunicación y lenguaje en personas con necesidades especiales. *Pedagogía y saberes*, 21, 47-53.
- Obando, Lucila. (1999). Papel sociocognitivo de la escritura. *Pedagogía y saberes*, 12, 43-50.

- Ortiz, Juan. (1999). Juguemos a interpretar. Evaluación de las competencias en lectura y escritura [Reseña del libro Juguemos a interpretar. Evaluación de las competencias en lectura y escritura de Fabio Jurado *et al.* Barcelona: Plaza & Janés, 1998]. *Pedagogía y saberes*, 12, 67-69.
- Ospina, Carlos. (2009). La acción racional con respecto a fines, o, el frustrado sueño de la acción educativa. *Pedagogía y saberes*, 30, 47-53.
- Otálvaro, Gabriel y Jácome, Sofía. (2003). El tránsito de los propósitos a los efectos en la evaluación masiva de la educación superior. *Pedagogía y saberes*, 19, 95-104.
- Oviedo, Paulo y Aparicio, Ricardo. (1998). Reseña [Reseña del libro Aprender a Educarse a ser y obrar. Formación Integral con base en el Aprendizaje por Valores, procesos y Contenidos, y en la Ley General de Educación de Carlos Cajamarca. Santafé de Bogotá: Géminis, 1994]. *Pedagogía y saberes*, 11, 75-76.
- Oviedo, Paulo y Ramírez, Ricardo. (1999). La educación por procesos. *Pedagogía y saberes*, 13, 49-57.
- Oviedo, Paulo. (1999). Evaluación del profesor de pregrado y posgrado de la universidad Mariana de San Juan de Pasto [Reseña de la tesis Evaluación del profesor de pregrado y posgrado de la universidad Mariana de San Juan de Pasto de Constanza Bonilla *et al.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, s/a]. *Pedagogía y saberes*, 13, 105-106.
- Oviedo, Paulo. (1999). Factores que determinan la identidad del profesor de la universidad pedagógica Nacional - Santa Fe de Bogotá, D. C. [Reseña de la tesis Factores que determinan la identidad del profesor de la universidad pedagógica Nacional - Santa Fe de Bogotá, D. C. de Ana Guerra Baquero, Jaime Gallego e Ignacio Hernández Molina. Bogotá, s/a]. *Pedagogía y saberes*, 12, 70.
- Oviedo, Paulo. (2000). Reseña [Reseña del libro Mejorar la dolencia universitaria, tomo II de Fanny Forero y Alberto Pardo. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1999]. *Pedagogía y saberes*, 14, 117-118.
- Oviedo, Paulo. (2007). La resolución de problemas: una estrategia para aprender a aprender. *Pedagogía y saberes*, 26, 57-66.
- Pabón, Carmen y Rodríguez, Martha. (2000). El proceso de acreditación previa en el proyecto curricular de licenciatura en psicología y pedagogía. *Pedagogía y saberes*, 14, 105-112.
- Pabón, Carmen. (1999). Reflexiones sobre el quehacer pedagógico. *Pedagogía y saberes*, 12, 51-55.
- Pabón, Consuelo; Noguera, Carlos; Salcedo, María; Álvarez, Alejandro; y Chaparro, Adolfo. (2014). Homenaje a la vida y obra del filósofo Édgar Garavito. *Pedagogía y saberes*, 40, 133-145.
- Pabón, Nohra. (1991). Pensamiento, lenguaje y desarrollo. Estudio a partir de L. S. Vygotsky: fundamentación psicológica de una perspectiva educativa. *Pedagogía y saberes*, 2, 48-57.
- Pabón, Nohra. (1996). Autoevaluación institucional en la perspectiva de la autorregulación: fundamento para la autonomía universitaria. *Pedagogía y saberes*, 8, 37-54.
- Pacheco, Margarita. (1995). Un nuevo espacio político para el medio ambiente urbano. *Pedagogía y saberes*, 7, 29-37.
- Pagni, Pedro. (2012). Aprendizados com a diferença em uma experiência da paternidade: do testemunho ao cuidado. *Pedagogía y saberes*, 37, 133-140.
- Páramo, Pablo. (1991). B. F. Skinner un conductista radical. *Pedagogía y saberes*, 2, 61-66.
- Páramo, Pablo. (1995). La educación ambiental en la Universidad Pedagógica Nacional. Definición de un macro-proyecto. *Pedagogía y saberes*, 7, 21-27.
- Páramo, Pablo. (1999). Teoría de facetas: guía metodológica para la recolección de opiniones dentro del proceso de autoevaluación institucional. *Pedagogía y saberes*, 12, 17-26.
- Pardo, Myriam. (1996). Perspectivas de la Facultad de educación. *Pedagogía y saberes*, 8, 71-76.
- Pardo, Myriam. (1997). Misión y programas de la facultad de educación. *Pedagogía y saberes*, 10, 51-59.
- Parra, Luis. (1996). "Poner notas" la cultura de la evaluación escolar. *Pedagogía y saberes*, 8, 25-30.
- Patiño, Luceli. (2006). La observación de la práctica pedagógica en la formación de futuros docentes. *Pedagogía y saberes*, 24, 27-31.
- Pedraza, Omar. (1995). Educación ambiental: una estrategia para enfrentar la crisis ecológica y ambiental. *Pedagogía y saberes*, 7, 39-46.

P

- Peña, Faustino. (1999). El conflicto en la esfera de la nueva normatividad educativa. *Pedagogía y saberes*, 12, 57-65.
- Peña, Faustino. (2004). Las competencias sociales de los intelectuales transformativos. *Pedagogía y saberes*, 20, 87-96.
- Peña, Faustino. (2006). Identidad Profesional: La problemática de la psicopedagogía. *Pedagogía y saberes*, 25, 109-120.
- Peña, Faustino. (2008). Producción de sentidos y contrasentidos: un abordaje desde la relación subjetividad y educación. *Pedagogía y saberes*, 29, 37-42.
- Peñuela, Diana. (2009). Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política. *Pedagogía y saberes*, 30, 39-46.
- Peñuela, Diana. (2010). ¿Son posibles otras formas de educar? Fernando González y la pluma de la rebeldía. *Pedagogía y saberes*, 33, 27-36.
- Perafán, Andrés. (1994). Fundamentos epistemológicos de la pedagogía en el marco de la polémica constructivista de Piaget e histórica de Bachelard (avance de investigación). *Pedagogía y saberes*, 5, 15-24.
- Perafán, Gerardo; Díaz, Luis; Reyes, Jaime; Barbosa, Janneth; Cruz, Marlén; y Duque, Martha. (2003). Creencias epistemológicas y posibilidades de cambio en estudiantes de física de 10 grado. *Pedagogía y saberes*, 18, 53-64.
- Perafán, Gerardo. (2000). Epistemologías del profesor y enseñanza de las ciencias: hacia un concepto adecuado acerca de las epistemologías de los profesores de física. *Pedagogía y saberes*, 15, 27-42.
- Perafán, Gerardo. (2004). Lecciones y lecturas de educación [Reseña del libro Lecciones y lecturas de educación de Alberto Martínez Boom *et al.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003]. *Pedagogía y saberes*, 21, 122-124.
- Pérez, Mauricio y Roa, Catalina. (2014). Aproximación a los fundamentos de la prueba PISA-Lectura y algunas consideraciones en relación con la política curricular de Colombia. *Pedagogía y saberes*, 41, 23-35.
- Pérez, Mauricio. (2003). La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar. *Pedagogía y saberes*, 18, 70-74.
- Pérez, Tania y Franco, Manuel. (2005). Sobre la educación no formal, el universo tecnológico y el goce. *Pedagogía y saberes*, 23, 103-110.
- Pérez, Tania. (2008). Mujeres en la popularización del software libre en Colombia: Reflexiones situadas en torno al género y la tecnociencia. *Pedagogía y saberes*, 29, 27-35.
- Perrenoud, Philippe. (2006). La universidad: entre transmisión de saberes y desarrollo de competencias. Traducción de Miguel Gómez Mendoza. *Pedagogía y saberes*, 24, 67-77.
- Pessanha, Eurize. (2015). História das disciplinas e do currículo como base para a escrita da história do ensino secundário no Brasil. *Pedagogía y saberes*, 42, 99-107.
- Pimenta, Selma. (2013). Hacia una resignificación de la Didáctica -Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica-. Una revisión conceptual y una síntesis provisional. *Pedagogía y saberes*, 39, 117-139.
- Pineda, Diego. (1991). Moral y educación. Algunas reflexiones a partir del pensamiento de John Dewey. *Pedagogía y saberes*, 2, 36-47.
- Pinilla, Alexis. (2000). Reseña [Reseña del libro Modernización y Escuela Nueva en Colombia de Martha Herrera. Bogotá: Plaza & Janes Universidad Pedagógica Nacional, 1999]. *Pedagogía y saberes*, 14, 113-116.
- Pinilla, Alexis. (2000). Sujetos y educación ciudadana: maestros, jóvenes y mujeres en la coyuntura de mediados del siglo XX en Colombia. *Pedagogía y saberes*, 15, 15-25.
- Pinilla, Alexis. (2001). Formación de maestros y educación a distancia. Impacto y perspectivas. *Pedagogía y saberes*, 16, 61-70.
- Pinilla, Alexis. (2004). Luchas del magisterio y perspectivas de la educación pública en América Latina [Entrevista a Pablo Gentili]. *Pedagogía y saberes*, 21, 115-119.
- Pinilla, Alexis. (2007). La experiencia juvenil en una sociedad mediática. *Pedagogía y saberes*, 27, 69-76.
- Posada, Jorge. (1993). Epistemología y sistematización en la educación popular y la educación comunitaria. *Pedagogía y saberes*, 4, 7-12.
- Posada, Jorge. (1997). Participación comunitaria e interculturalidad en la escuela pública. *Pedagogía y saberes*, 10, 15-23.
- Prada, Manuel. (2009). La conquista de ser sujeto: vocación ontológica, conciencia crítica y proyecto. *Pedagogía y saberes*, 30, 9-18.
- Prada, Maximiliano. (2007). El miedo a la tecnología en la educación: entre la posibilidad y el límite. *Pedagogía y saberes*, 26, 67-73.
- Prada, Maximiliano. (2009). Entre las maquinas y los entornos: La idea de tecnología para la enseñanza de la filosofía en la posmodernidad. *Pedagogía y saberes*, 31, 44-50.
- Pradilla, Hernando. (1999). Formación de docentes para la atención de personas con limitación visual en Colombia. *Pedagogía y saberes*, 12, 27-42.

Q

- Quesada, Gustavo. (2006). ¿Tiene la pedagogía un espacio en la educación universitaria? Reflexiones críticas sobre un tema de significativa actualidad. *Pedagogía y saberes*, 24, 79-84.
- Quiceno, Humberto y Peñaloza, Martha. (2014). El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2014. *Pedagogía y saberes*, 41, 45-61.
- Quintar, Estela. (2003). La dialéctica entre la conciencia histórica y la conciencia femenina: un modo de "hacerse mujer". *Pedagogía y saberes*, 19, 7-16.
- Quintero, Josefina; Munévar, Raúl; y Yépez, Juan. (2006). Posibilidades de la experiencia reflexionada en las practicas educativas. *Pedagogía y saberes*, 24, 9-17.
- Quintero, Marieta y Ramírez, Juan. (2007). Sentimientos morales de jóvenes Colombianos en situación de desplazamiento forzado: hacia una comprensión del aprendizaje ciudadano. *Pedagogía y saberes*, 27, 99-106.
- Quintero, Marieta y Restrepo, Bibiana. (1999). Autonomía y racionalidad comunicativa. *Pedagogía y saberes*, 13, 65-71.
- Quintero, Marieta. (1996). La práctica evaluativa en la escuela y sus representaciones colectivas. *Pedagogía y saberes*, 8, 3-12.
- Quintero, Marieta. (2004). Aspectos cognitivos del constructivismo del aprendizaje moral: psicología moral y ética discursiva. *Pedagogía y saberes*, 20, 79-86.
- Quiroz, Ruth y Galeano, José. (2008). Papel de la escuela en la formación de un valor ciudadano: la comprensión intersubjetiva. *Pedagogía y saberes*, 28, 77-84.

R

- Ramírez, Álvaro. (1990). Pedagogía y ciencia. Incredibilidad a la pedagogía desde las ciencias naturales. *Pedagogía y saberes*, 1, 63-67.
- Ramos, Anne. (2012). Morando com meus avós: as famílias conviventes na perspectiva das crianças. *Pedagogía y saberes*, 37, 119-131.
- Reimers, Fernando. (2003). Aprender a leer y a convivir en las escuelas rurales en Colombia. *Pedagogía y saberes*, 18, 5-20.
- Restrepo, Bernardo. (2003). Aportes de la Investigación-Acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. *Pedagogía y saberes*, 18, 65-69.
- Reyes, Danilo. (2011). "Si no hay racismo no hay cátedra de estudios afrocolombianos" [Reseña del Proyecto dignificación de los y las afrodescendientes y de su cultura en Colombia. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá-Embajada de España Colombia-AECID, 2010]. *Pedagogía y saberes*, 34, 127 - 128.
- Reyes, Olga y Cruz, Ángela. (2008). Reflexiones sobre la comunidad educativa. Pistas para su construcción. *Pedagogía y saberes*, 28, 71-76.
- Reyes, Olga. (2006). La educación popular y la investigación social crítica en la transformación de la escuela. *Pedagogía y saberes*, 25, 83-90.
- Reyes, Rosa; Castaño, Inés; y Gómez, Jorge. (1994). Eje de constitución del sujeto. *Pedagogía y saberes*, 5, 59-64.
- Ribeiro, Tiago. (2013). Práticas de si e contraconduta de usuários de maconha: elementos para pensar uma educação sobre drogas. *Pedagogía y saberes*, 38, 51-60.
- Ribetto, Analice. (2005). Saberes y prácticas en las diferencias y en el cotidiano escolar. Conversaciones entre profesores latinoamericanos sobre el otro. *Pedagogía y saberes*, 22, 71-75.
- Ribetto, Analice. (2008). La irrupción de la risa en la escuela. *Pedagogía y saberes*, 29, 11-18.
- Ríos, Rafael y Cerquera, Martha. (2013). Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares. *Pedagogía y saberes*, 39, 21-32.
- Ríos, Rafael. (2000). Sobre el problema de la educación en Kant. Una lectura del Tratado de Pedagogía [Reseña sobre la obra pedagógica de Kant, a partir de la traducción de Sobre Pedagogía en Kant, Pestalozzi y Goethe. Sobre educación de Lorenzo Luzuriaga. Madrid, Daniel jorro, 1911; y la traducción del Tratado de Pedagogía de Carlos Maldonado. Bogotá, Rosaristas, 1985]. *Pedagogía y saberes*, 15, 93-99.
- Ríos, Rafael. (2015). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. *Pedagogía y saberes*, 42, 9-20.
- Roa, Paola. (2015). La emergencia de la biología en la escuela colombiana: una mirada genealógica entre 1900-1930. *Pedagogía y saberes*, 42, 145-151.
- Rocha, Alfredo; Hernández, Carlos; y Rodríguez, José. (1996). Antecedentes para una recon-

ceptualización de los exámenes de estado. *Pedagogía y saberes*, 8, 55-62.

Rodríguez, Hilda y Echeverri, Alberto. (2013). Equipo docente: formación, cultura colaborativa e interdisciplinariedad. *Pedagogía y saberes*, 39, 11-19.

Rodríguez, Hilda. (2006). Práctica Pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. *Pedagogía y saberes*, 24, 19-25.

Rodríguez, José. (1997). ¿Educación pública o educación ciudadana? *Pedagogía y saberes*, 10, 37-42.

Rodríguez, Manuel y Velásquez, Rocío. (2000). Historia y gramática de la lengua de señas. *Pedagogía y saberes*, 14, 91-104.

Rodríguez, Manuel. (1999). Cultura: concepto difícil y difuso. *Pedagogía y saberes*, 13, 73-84.

Rodríguez, María. (1997). Debates. Las experiencias de las reivindicaciones. *Pedagogía y saberes*, 9, 69.

Rodríguez, Nahir y Toro, Irma. (1997). Informática como apoyo a la educación especial. *Pedagogía y saberes*, 9, 3-12.

Rodríguez, Nahir. (2002). PALMA: plataforma de apoyo lúdico para la movilidad alternativa. *Pedagogía y saberes*, 17, 45-58.

Rodríguez, Nahir. (2008). La narración visogestual en la constitución de subjetividad de personas que viven en el mundo del silencio: El caso de los sordos. *Pedagogía y saberes*, 29, 73-78.

Rodríguez, Nahir. (2010). La discapacidad en relación con la educación, la justicia social y la calidad de vida. *Pedagogía y saberes*, 32, 57-64.

Rodríguez, Sandra. (2003). La educación para la primera infancia en Iberoamérica. *Pedagogía y saberes*, 19, 31-42.

Rojas, Gloria. (2004). Educación pública: entre la equidad y la competencia. *Pedagogía y saberes*, 20, 71-78.

Romão, José. (2011). "Epistemologia" Hegemônica e a Internacionalização da Educação Superior Brasileira. *Pedagogía y saberes*, 35, 55-65.

Romero, Amanda. (2008). Estereotipos raciales, Identidad y Subjetividad. *Pedagogía y saberes*, 29, 43-49.

Romero, Carmen. (2005). El análisis de la escuela desde la perspectiva cultural: haciendo visible lo invisible. *Pedagogía y saberes*, 22, 93-110.

Romero, Hernando. (1998). Tipos de educadores en las grandes teorías pedagógicas. *Pedagogía y saberes*, 11, 25-38.

Roncancio, Germán. (2003). Relación de la comunicación, la educación y las nuevas tecnologías en la Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y saberes*, 19, 53-60.

Rossi, Beatriz y Sagastizabal, María. (2005). La representación social de los alumnos según su pertenencia sociocultural, en los estudiantes de la carrera docente. *Pedagogía y saberes*, 23, 9-18.

Rozo, Ana. (2010). Dimensión pedagógica de la Educación Virtual: Una reflexión pendiente. *Pedagogía y saberes*, 32, 33-44.

Rubio, David. (2013). Sistema educativo, gubernamentalidad neoliberal y subjetivación. De la crisis y otros demonios. *Pedagogía y saberes*, 38, 23-29.

Rueda, Rocío. (2014). (Trans)formación sociotécnica, subjetividad y política. *Pedagogía y saberes*, 40, 11-22.

Ruiz, Alexander. (2012). Un diálogo infinito: en los bordes de la relación educación y ética discursiva. *Pedagogía y saberes*, 36, 123-131.

Ruiz, José; Barreto, Gaspar; y Blanco, Ramón. (2007). Flexibilidad en planes de estudio universitario. *Pedagogía y saberes*, 26, 9-17.

Runge, Andrés. (2006). Gestión escolar inteligente. Instituciones educativas neosistémicas del siglo XXI. [Reseña del libro Gestión escolar inteligente. Instituciones educativas neosistémicas del siglo XXI de Elías Tapiero y Lillyam López. Florencia: Colciencias-Universidad de la Amazonia, 2006]. *Pedagogía y saberes*, 24, 137-139.

Runge, Andrés. (2008). Las dimensiones de la intuición y del arte de la intuición en Johann Heinrich Pestalozzi: acercamientos antropológico-pedagógicos. *Pedagogía y saberes*, 28, 43-52.

Runge, Andrés. (2012). El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica. *Pedagogía y saberes*, 36, 93-107.

S

Saavedra, Liliana. (2008). La profesión docente, sus múltiples funciones y campos de acción: aproximación a la resignificación pedagógica. *Pedagogía y saberes*, 29, 65-72.

Sáenz, Diana. (2010). Reconocer lo político como una esfera propia del ser humano en la educación virtual. *Pedagogía y saberes*, 32, 45-55.

- Sáenz, Javier. (1990). Psicología y escuela activa en Colombia. *Pedagogía y saberes*, 1, 35-47.
- Sáenz, Orlando. (2007). La educación social y la educación ambiental. Análisis comparativo de dos discursos pedagógicos sobre prácticas sociales de intervención educativa. *Pedagogía y saberes*, 27, 107-116.
- Salazar, Pablo; Flórez, Rita; y Cuervo, Clemencia. (2010). Comprensión de los procesos de inclusión educativa de estudiantes sordos desde una perspectiva organizacional. *Pedagogía y saberes*, 32, 73-86.
- Salcedo, Luis; Forero, Fanny; Callejas, María; Pardo, Alberto; y Oviedo, Paulo. (2005). Los estilos pedagógicos y la investigación-acción. Implicaciones en el desarrollo profesional de los docentes universitarios. *Pedagogía y saberes*, 23, 39-44.
- Sánchez, Blanca y Pabón, Carmen. (1998). Seguimiento de egresados del Programa de psicología y pedagogía. *Pedagogía y saberes*, 11, 65-73.
- Sánchez, Nubia y Bolívar, Rosa. (2015). Contenidos de enseñanza en los textos escolares de 1984 a 2010 en Colombia. *Pedagogía y saberes*, 42, 61-70.
- Santos, Iolanda y Klaus, Viviane. (2013). O imperativo da inclusão e o sujeito empresário de si na contemporaneidade. *Pedagogía y saberes*, 38, 31-40.
- Sierra, Martha. (1994). Las comprensiones del currículo de preescolar, vistas a través del trabajo de aula. *Pedagogía y saberes*, 5, 49-57.
- Simons, Maarten y Masschelein, Jan. (2013). 'Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad': notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. Traducción de Carlos Noguera Ramírez. *Pedagogía y saberes*, 38, 93-102.
- Sin autor. (1998). Reseña [Reseña de la tesis La enseñanza de la lectura y la escritura en escuela primaria colombiana durante la primera mitad del siglo xx de Gladys Chaparro. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, s/a]. *Pedagogía y saberes*, 11, 80-80.
- Sin autor. (1999). Qué pasa con su posgrado, maestro! [Reseña de la tesis Memoria Razonada sobre la aplicación del Subproyecto Apoyo a la formación avanzada de los docentes del D.C. de Édgar Torres. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, s/a]. *Pedagogía y saberes*, 12, 71.
- Síntesis Editorial (2001). Reseña [Reseña del libro Fundamentos Políticos de la educación social de Ramón López Martín. Madrid: Síntesis, 2000]. *Pedagogía y saberes*, 16, 93-94.
- Soriano, Andrés. (2005). Los valores de los maestros en formación. *Pedagogía y saberes*, 23, 29-38.
- Soto, Carlos. (1994). Pensamiento postformal, realidad y enseñanza de las ciencias. *Pedagogía y saberes*, 5, 31-38.
- Spraggon, Celia. (2003). Mi voz se une a otras voces: desde la dicotomía hacia la lógica de la paradoja [Reseña del libro La investigación-acción pedagógica. Experiencias y lecciones de Rafael Ávila Penagos (Comp.). Bogotá: Antropos, 2003]. *Pedagogía y saberes*, 18, 105-109.

T

- Talero, Elsa y Umaña, Gloria. (1995). Modelo de educación ambiental para la capacitación de docentes. *Pedagogía y saberes*, 7, 7-16.
- Tamayo, Alfonso, (1994). Las fronteras de la escuela. [Reseña del libro Las fronteras de la escuela de Antanas Mockus, et al. Santafé de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1994]. *Pedagogía y saberes*, 5, 73-77.
- Tamayo, Alfonso. (1992). Saber Pedagógico (una visión alternativa) [Reseña del libro Saber Pedagógico (una visión alternativa) de Rómulo Gallego Badillo. Bogotá: Magisterio, 1990]. *Pedagogía y saberes*, 3, 27-30.
- Tamayo, Alfonso. (1999). La investigación en educación y pedagogía en Colombia. *Pedagogía y saberes*, 13, 37-47.
- Tamayo, Alfonso. (2004). La formación pedagógica del docente universitario. *Pedagogía y saberes*, 21, 29-35.
- Tamayo, Edgar; Gutiérrez, Sudy; y Morales, Miriam. (2000). Las jornadas de recuperación: negación a los diferentes ritmos de aprendizaje. *Pedagogía y saberes*, 15, 77-83.
- Tapiero, Elías y García, Bernardo. (2008). Planeación institucional integrada: condición operativa neosistémica del currículo escolar. *Pedagogía y saberes*, 29, 123-131.
- Tapiero, Elías; López, Lillyam; y García, Bernardo. (2006). Las representaciones sociales del profesorado como aporte al desarrollo educativo regional. *Pedagogía y saberes*, 25, 103-108.
- Tapiero, Elías. (2000). La evaluación crítica: dispositivo para la transformación escolar. *Pedagogía y saberes*, 14, 51-55.
- Tapiero, Elías. (2004). Aproximación conceptual de la característica holístico-holográfica de la

evaluación docente. *Pedagogía y saberes*, 21, 81-87.

Tedesco, Juan. (2000). Los desafíos de las reformas educativas en América Latina. *Pedagogía y saberes*, 14, 5-14.

Tello, César. (2005). La formación de los estudiantes en humanidades y ciencias sociales en América Latina. Notas de investigación. *Pedagogía y saberes*, 22, 21-28.

Torres, Alfonso y Cendales, Lola. (2007). La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Pedagogía y saberes*, 26, 41-50.

Torres, Alfonso. (1993). La educación popular: evolución reciente y desafíos. *Pedagogía y saberes*, 4, 13-26.

Torres, Alfonso. (1995). ¿Educar para el consumo y la ciudadanía? [Reseña del libro Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización de Néstor García Canclini. México: Grijalbo, 1995]. *Pedagogía y saberes*, 6, 63-67.

Torres, Alfonso. (1997). Modernidad y nuevos sentidos de lo comunitario. *Pedagogía y saberes*, 10, 5-14.

Torres, Alfonso. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y saberes*, 13, 5-15.

Torres, Alfonso. (2000). Educación popular, subjetividad y sujetos sociales. *Pedagogía y saberes*, 15, 5-13.

Torres, Alfonso. (2004). La vida cotidiana de las organizaciones populares como espacio formativo. *Pedagogía y saberes*, 20, 21-29.

Torres, Alfonso. (2009). Educación Popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y saberes*, 30, 19-32.

U

Unda, María; Guardiola, Aroldo; Constán, Soraya; Berrío, Ofelia; y Martínez, Margarita. (2009). Pedagogía, interculturalidad y formación de maestros: Escuela Normal Superior Indígena de Uribe (La Guajira). *Pedagogía y saberes*, 30, 113-120.

Unda, María. (1994). La escuela, el maestro y su formación [Reseña del Documento La escuela, el maestro y su formación de Graciela Amaya *et al.* Bogotá: Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, 1994]. *Pedagogía y saberes*, 5, 68-72.

Universidad Pedagógica Nacional. (1992). Informe de discusión. La reforma de la universidad el punto de vista de la facultad de educación sobre la reestructuración de la U. P. N. *Pedagogía y saberes*, 3, 34-50.

Uribe, John; Bernal, Hernán; y Quitíán, David. (2009). El juego como resistencia: El juego frente al tiempo de la alienación. *Pedagogía y saberes*, 31, 89-97.

Uribe, John. (2007). Corporalidad juvenil: Retos para la educación en salud. *Pedagogía y saberes*, 27, 127-133.

Urrego, Ángela. (2014). La pluralidad: Rasgo de la subjetividad política y condición para construir el sentido del "entre-nos". *Pedagogía y saberes*, 40, 107-117.

V

Valbuena, Édgar; Lizarazo, Adriana; Dueñas, Adriana; y Gutiérrez, Alice. (2010). Inclusión de sordos en la formación inicial de docentes de Biología. Análisis en el marco del conocimiento profesional del profesor. *Pedagogía y saberes*, 32, 87-98.

Valencia, Gloria; Cañón, Lilia; y Molina, Carlos. (2009). Educación cívica y civilidad: una tensión más allá de los términos. *Pedagogía y saberes*, 30, 81-90.

Valenzuela, Carlos. (2001). ¿Para qué hablan los estudiantes en el aula de clase? *Pedagogía y saberes*, 16, 81-92.

Vargas, Germán. (1990). De la objetividad a la objetivación. *Pedagogía y saberes*, 1, 28-34.

Vargas, Germán. (1991). Pedagogía y verdad [Reseña del libro Pedagogía y verdad (Ensayos epistemológicos) de Rafael Flórez Ochoa. Medellín: Secretaría de educación y cultura, 1989]. *Pedagogía y saberes*, 2, 67-71.

Vargas, Germán. (1992). Weber, Max el poder del Estado y la dignidad de la vocación académica [Reseña de los artículos contenido en Weber, Max el poder del Estado y la dignidad de la vocación académica traducidos por Yolanda Ramírez-Prado y Gonzalo Cataño. Bogotá: Revista Colombiana de Educación. (21). 90, p. 5-99]. *Pedagogía y saberes*, 3, 31-33.

Vargas, Germán. (2000). La educación del futuro como futuro de la educación —Ensayo fenomenológico de Filosofía de la Educación—. *Pedagogía y saberes*, 14, 57-66.

- Vargas, Germán. (2003). Kant y la pedagogía. Fenomenología de la génesis individual y colectiva del imperativo moral. *Pedagogía y saberes*, 19, 63-74.
- Vasco, Carlos. (2006). Siete retos de la educación Colombiana para el periodo 2006-2019. *Pedagogía y saberes*, 24, 33-41.
- Vásquez, Tomás y Ortiz, Hans. (2005). Obituario. Carlos Federicci Maestro de las ciencias y la pedagogía. *Pedagogía y saberes*, 22, 119-122.
- Vásquez, Tomas. (1993). La educación durante el federalismo [Reseña del libro La reforma escolar de 1870. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo-Universidad Pedagógica Nacional, 1993]. *Pedagogía y saberes*, 4, 61-65.
- Vásquez, Tomas. (1995). Comunicación y educación desde la cultura. *Pedagogía y saberes*, 6, 23-30.
- Vásquez, Tomás. (1997). La universidad en la encrucijada cultural. *Pedagogía y saberes*, 10, 31-35.
- Vásquez, Tomás. (1999). Educación y comunicación: un nuevo campo de formación. Lineamientos generales. *Pedagogía y saberes*, 13, 23-30.
- Vásquez, Tomás. (2002). Espacio y tiempo en educación y comunicación. *Pedagogía y saberes*, 17, 17-26.
- Vásquez, Tomás. (2003). Menos televisión educativa, más escuela televisiva [Entrevista a Guillermo Orozco Gómez]. *Pedagogía y saberes*, 19, 105-110.
- Vásquez, Tomás. (2004). Medios, Ciudad, educación [Reseña del libro Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la escuela? de Alejandro Álvarez. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, Magisterio, 2003]. *Pedagogía y saberes*, 20, 117-119.
- Vásquez, Tomás. (2005). ¿De qué ciudad educadora estamos hablando hoy? [Entrevista a Jaime Trilla Bernet]. *Pedagogía y saberes*, 22, 111-114.
- Vásquez, Tomás. (2005). Sobre comunicación-educación. Más allá de las obsesiones pedagógicas por la escolarización de los medios [Entrevista a Jorge Alberto Huergo]. *Pedagogía y saberes*, 23, 111-115.
- Vásquez, Tomás. (2006). La marcha del hambre. Epopeya de los maestros y maestras del Magdalena Grande [Reseña del libro La marcha del hambre. Epopeya de los maestros y maestras del Magdalena Grande de Carlos Rafael Estrada. Bogotá: Proseguir, 2006]. *Pedagogía y saberes*, 25, 121-122.
- Vásquez, Tomas. (2007). Una filosofía del celular o los avatares que este medio de comunicación está introduciendo en nuestras vidas [Entrevista a Maurizio Ferraris]. *Pedagogía y saberes*, 26, 123-129.
- Vásquez, Tomás. (2008). Michel de Certeau y Merleau-Ponty: sus aportes a los estudios de la comunicación [Entrevista a Fabio Josgrilberg]. *Pedagogía y saberes*, 28, 137-140.
- Vásquez, Tomás. (2008). Subjetividad, Comunicación y educación. *Pedagogía y saberes*, 29, 19-26.
- Vásquez, Tomás. (2009). De la filosofía a la comunicación por el camino de la cultura. Desafíos de las dinámicas de la comunicación a la formación docente [Entrevista a Jesús Martín-Barbero]. *Pedagogía y saberes*, 30, 149-152.
- Vega, Wilfredo. (2002). Tras el rastro de esperanza: la maga de la escuela. *Pedagogía y saberes*, 17, 59-64.
- Veiga-Neto, Alfredo y Lopes, Maura. (2012). A inclusão como dominação do outro pelo mesmo. *Pedagogía y saberes*, 36, 57-68.
- Veiga-Neto, Alfredo. (2013). Biopolítica, normalización y educación. *Pedagogía y saberes*, 38, 83-91.
- Vergara, Maribel. (2014). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Pedagogía y saberes*, 41, 111-120.
- Viens, Philippe. (2009). La influencia de Paulo Freire en la conformación de la educación popular autónoma en la provincia de Quebec. *Pedagogía y saberes*, 30, 33-37.
- Villadiago, Mirla. (2003). Ganancias de la publicidad, pérdidas de la escuela ¿Hacia dónde apunta la socialización de las prácticas y los relatos dominantes en la sociedad contemporánea? *Pedagogía y saberes*, 19, 75-84.
- Viscaíno, Milcíades y Amaya, Jaime. (2007). Hacer universidad hoy: compromisos frente a la exclusión y la desigualdad. *Pedagogía y saberes*, 26, 19-30.
- Viscaíno, Milcíades. (2004). La televisión en su tarea complementaria de la educación primaria: el caso Colombiano. *Pedagogía y saberes*, 21, 99-113.
- Vitarelli, Marcelo. (2009). Economía y Educación: Teorías y prácticas en su enseñanza. *Pedagogía y saberes*, 30, 65-70.
- Vizcaíno, Milcíades. (2005). Selección/exclusión: Dilema de las universidades en América Latina. *Pedagogía y saberes*, 23, 47-63.

Z

- Zambrano, Armando. (2010). El Pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu: Tres conceptos claves de su momento filosófico. *Pedagogía y saberes*, 33, 37-50.
- Zapata, Carlos; Ocampo, Carlos; y Giraldo, Gloria. (2009). Representación del conocimiento en currículo mediante esquemas preconceptuales. *Pedagogía y saberes*, 31, 78-87.



Revista Pedagogía y Saberes

Política editorial

La revista Pedagogía y Saberes se reconoce como una publicación académica cuyo objetivo consiste en la divulgación de las investigaciones y reflexiones realizadas en el campo de la educación y la pedagogía con el propósito de contribuir al desarrollo del pensamiento educativo y al debate de las ideas pedagógicas. En este sentido, se propone divulgar trabajos que aporten a la teoría, a las acciones y a la comprensión de los problemas educativos y pedagógicos.

Como toda publicación académica, la Revista cuenta con un número determinado de áreas prioritarias de divulgación: la investigación, la reflexión, la fundamentación teórica, la revisión de temas, la sistematización de experiencias, la historia y el análisis de los problemas educativos y pedagógicos, así como su relación con otras disciplinas y saberes.

Pautas para la presentación de artículos

El Comité Editorial de la revista “Pedagogía y Saberes” invita a docentes e investigadores de la educación y la pedagogía a enviar sus colaboraciones, las cuales deberán acogerse al siguiente formato:

- El material deberá ser preferiblemente inédito. En caso contrario, se deberá incluir el nombre de la publicación donde ha aparecido y la fecha; asimismo, la dirección del director y una carta del autor o del editor en la cual se autoriza su reproducción.
- Si el artículo consiste en la presentación de los *Resultados de una investigación*, el texto deberá contener explícitamente la metodología, los resultados y las conclusiones del estudio; éstas deberán diferenciarse del apartado teórico y conceptual.
- Si el artículo expone una *Reflexión* resultado de investigaciones en curso o terminadas, tal condición deberá quedar explícita en las aclaraciones a pie de página; en consecuencia, se han de mencionar la institución y el título del proyecto del cual se deriva la reflexión.
- Si el artículo pretende una *Revisión o estado del arte* que da cuenta de avances y tendencias de un objeto de investigación, la bibliografía no puede ser inferior a cincuenta (50) referencias.
- Si el artículo no se corresponde con ninguno de los anteriores aspectos, el autor (o autores) deberá exponer de forma explícita si se trata de una reflexión no derivada de investigación, un reporte de caso, una revisión de tema, un ensayo, una sistematización de experiencias, etc.
- Además de reflexiones y trabajos derivados se reciben traducciones y reseñas de libros del campo de la educación y la pedagogía.
- Los artículos deben tener una extensión mínima de 15 y máxima de 25 páginas, escritas a espacio y medio en tamaño carta, en letra Times New Roman de 12 puntos. La bibliografía y los anexos como gráficos, tablas y demás, en caso de tenerlos, se incluirán aparte del texto y no contarán como parte de la extensión del mismo.
- Después del Título de cada artículo se deberá incluir *el nombre completo del autor o de los autores* y con el símbolo de asterisco (no numerado) a pie de página, referir *el último título académico, la filiación institucional, el correo electrónico* y las aclaraciones que se consideren pertinentes.
- Los artículos deben incluir las notas aclaratorias a pie de página, numeradas por el sistema arábigo (1, 2, 3, etc.).
- Las citas y referencias bibliográficas deben hacerse en el cuerpo del escrito de acuerdo con la normas APA, es decir, apellido del autor, año del texto y página, cuando se trate de cita textual (Ejemplo: Bourdieu, 1990, p.52), o (Bourdieu, 1990), cuando se trate de citas contextuales.

- La bibliografía completa debe citarse al final del artículo de la siguiente forma: apellidos, iniciales de los nombres, año entre paréntesis, título, ciudad, editorial. (Ejemplo, Bourdieu, P. (1998). *La distinción*. Madrid: Taurus).
- Los artículos deben incluir un *resumen* en español, uno más en inglés (abstract) y otro en portugués (resumo) de entre setenta y cien palabras, cada uno, con sus respectivas palabras clave (máximo cinco). Éste deberá orientar al lector sobre el contenido del artículo.
- Si se incluyen cuadros y graficas, además de estar presentes en el artículo, deben enviarse en un archivo por separado y en anexo, con su respectivos número, título y fuente. En el texto se indicará el lugar de cada gráfico o tabla, según el número. (Ejemplo, Tabla 1, Gráfico 2).
- Asimismo, se anexarán en archivo adjunto los datos del autor: nombres y apellidos completos, formación académica (de pregrado y de posgrado) dirección postal, teléfono, fax, correo electrónico, nacionalidad, listado corto de publicaciones recientes, afiliación institucional y áreas de interés.
- Los trabajos recibidos serán considerados inicialmente tanto por el Comité Editorial como por el Comité de Apoyo Científico; de ser aceptados pasarán a la evaluación por pares nacionales y extranjeros, en condiciones de anonimato. Una vez recibidas las evaluaciones, los conceptos se remitirán a los autores para su conocimiento. De ser aceptado el artículo, se le informará oportunamente a los autores la fecha de la publicación.
- El envío de un artículo para su publicación implica la autorización, por parte del autor, de reproducción del mismo por cualquier medio impreso o virtual, en cualquier momento que la Revista lo considere pertinente.
- Los artículos ajustados a las anteriores especificaciones deben enviarse a la dirección electrónica: pedagosaberes@pedagogica.edu.co

Editorial Policy

“Pedagogía y Saberes” is an academic publication which deals with the disclosure of research and reflections carried out in the field of education and teaching which are aimed at contributing to the development of educative thought and the discussion of pedagogical ideas. As a result, it sets out to publish articles that support the theory, the actions and the understanding of educational and pedagogical problems.

The journal tackles a specific number of important areas: research, theme reviews, reflection, establishment of theories, systematization of experiences, history and the analysis of educational and pedagogical problems as well as their relations to other disciplines and knowledge.

Guide lines for submissions

The Editorial Committee of “Pedagogía y Saberes” encourages teachers and pedagogy researchers to send their contributions, which must follow the next format:

- The material must preferably be unpublished. If authors wish to use the article again in a publication written or edited by them, they may do so provided that its original publication in the Pedagogía y Saberes journal is acknowledged. In the case of published material, the name, place and date of publication must be included; the address of the director / editor and a letter from the author or the editor who has authorized the reproduction of the material.
- If the article consists of a presentation of the results of a research, the text must explicitly contain the methodology, the results and conclusions of the study; these results must be theoretically unique and conceptual.
- If the article presents a reflection as a result of a research, in progress or completed, there must be explanations at the footnotes; citations should appear within the text. Moreover, the institution and the title of the project must be mentioned.

- If the article is a revision or state of art that considers as an objective research's advances and tendencies, the bibliography must not be less than 50 references.
- If the article does not fit any of the previous characteristics, the author/ authors must be explicitly stated if it deals with a reflection which was not derived from research, a case report, a revision of a topic or systemized experience.
- In addition to reflections and derived works we receive translations and reviews of educational and pedagogical books.
- The articles must be a minimum of 15 pages and a maximum of 25 pages, 1.5 spaced letter-sized, font: Times New Roman, 12 points. The bibliography and the appendix which includes graphs and tables must be included as part of the text and will not be considered as part of the article.
- After the title of every article the complete name of the author/authors must be included and must be marked with an asterisk (not numbered) at the footnote to refer to the last academic title, the institutional affiliation, e-mail and other explanations that you consider pertinent.
- The articles must include explanatory notes at the footnotes, with the Arabian numbering system (1, 2, 3, etc).
- The citations and bibliographical references must be included in the body of the piece according to the norms of the APA style, Sixth Edition; in other words, author's surname, text's year and page, in the case of in-text citations (For example, Bourdieu, 1990, p.52) or (Bourdieu, 1990) for contextual citations.
- The complete bibliography must be cited at the end of the article in the following way: surnames, initials, year in parenthesis, title, city and publishing company. (For example, Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. California: Stanford University Press).
- The articles must include an abstract in Spanish, English and Portuguese (60-100 words), all of them academic language, with their respective key words (maximum 5). This must give the reader an idea of the content of the article.
- If charts and graphic aides are included they must be presented in the article and must also be sent in a separate and an attached file, with the respective number, title and source. In the text, the place of each graph or table must be indicated, according to the number. (For instance, Table 1, Graph 2).
- A file of the author's information must be attached as well: complete names and surname, academic titles (undergraduate and postgraduate), address, telephone, fax, e-mail, nationality, short list of recent publications, institutional affiliation and areas of interest.
- All submissions go through a peer review process. Firstly, the pieces received will be considered by the Editorial Committee and the Scientific Support Committee; once they are accepted, they will be sent for assessment to national and foreign pairs, and the author(s) will be anonymous. Once the concepts are received they will be sent to the authors. If the article is accepted, the author will be informed about the date of publication.
- The sending of an article for possible publication implies the author's authorization for the reproduction of the piece by any printed/visual media whenever the journal considers it relevant.
- Articles that follow the previous instructions must be sent to the following email address: pedagosaberes@pedagogica.edu.co

Política editorial

A revista 'Pedagogía y Saberes' se reconhece como uma publicação acadêmica cujo propósito é a divulgação de investigações e reflexões realizadas no campo da educação e da pedagogia com o propósito de contribuir ao desenvolvimento do pensamento educativo e ao debate das idéias pedagógicas. Neste sentido, se procura divulgar trabalhos que aportem à teoria, às ações e ao entendimento dos problemas educativos e pedagógicos.

Como toda publicação acadêmica, a Revista conta com um número determinado de áreas prioritárias: pesquisa, revisão, reflexão, fundamentação, sistematização de experiências, história e análise dos problemas educativos e pedagógicos assim como sua relação com outras disciplinas e saberes.

Normas de apresentação de trabalhos

O Comitê Editorial da revista *Pedagogia y Saberes* convida professores e pesquisadores do campo da educação e da pedagogia para enviar suas colaborações, que deveram ter em conta os seguintes critérios:

- Um texto de preferência inédito. Caso contrário, se deverá incluir o nome do periódico ou coletânea onde foi publicado e a data; assim como o endereço do diretor e uma carta do autor ou do editor na qual se autoriza a sua reprodução.
- Se o artigo consiste na apresentação de resultados de uma pesquisa, o texto deverá explicitar a metodologia utilizada na pesquisa e as conclusões, as quais deveram diferenciar-se do apartado teórico e conceptual.
- Se o artigo expõe uma reflexão produto de pesquisa em curso ou concluída, tal condição deverá ficar explicitada numa nota de rodapé; em consequência, é preciso mencionar a instituição e o título do projeto do qual se deriva tal reflexão.
- Se o artigo pretende uma revisão ou estado da questão que dê conta de avanços e tendências de um objeto de investigação, a bibliografia não pode ser inferior a 50 referências.
- Se o artigo não se corresponde com nenhum dos anteriores aspectos, o autor (ou autores) deverá(ão) caracterizar o tipo de texto, isto é, assinalar se é uma reflexão não derivada de pesquisa, um reporte de caso, uma revisão do tema, um ensaio, uma sistematização de experiências, etc.
- Além das reflexões e trabalhos derivados de pesquisas se recebem traduções e resenhas de livros do campo da educação e da pedagogia.
- Os artigos devem ter uma extensão entre 15 e 25 páginas, eles devem ser justificados, digitados em espaço 1,5, em fonte Times New Roman, corpo 12 em folha de papel tamanho carta. A bibliografia, anexos e gráficos, tabelas e demais, caso de ter-los, deveram ser apresentados no final do texto e não contaram como parte da extensão do mesmo.
- Depois do título de cada artigo se deverá incluir o nome completo do autor ou dos autores e, com o símbolo de asterisco (não numerado) em nota de rodapé, referir o último título acadêmico, a filiação institucional, o e-mail e as esclarecimentos que se considerem pertinentes.
- Os artigos devem incluir os esclarecimentos ou ampliações do texto em notas de rodapé, numeradas pelo sistema arábigo (1, 2, 3)
- As citações e referências bibliográficas devem fazer-se no corpo do escrito segundo as Normas APA, isto é, sobrenome do autor, ano do texto e página, quando se trate de citação direta (exemplo Bourdieu, 1990, p. 52), ou (Bourdieu, 1990), quando se trate de citação indireta.
- A bibliografia completa deve citar-se o final do artigo da seguinte forma: sobrenomes, as letras iniciais dos nomes; ano entre parêntesis, título, cidade, editorial. (Por exemplo, Bourdieu, P. (1998). *A distinção*. Madrid: Taurus).
- Os artigos devem incluir um resumo em espanhol, um abstract em inglês e um resumo em português, entre setenta e cem palavras, cada um deles com as suas respectivas palavras-chave (máximo cinco). O resumo deverá orientar ao leitor sobre o conteúdo do artigo.
- No caso do texto incluírem quadros e gráficos, além de ficar presentes no artigo, eles serão enviados num arquivo separado, com seu respectivo número, título e fonte. No texto se indicará o lugar de cada gráfico ou tabela segundo o número. (Por exemplo, Tabela 1, Gráfico 2).
- Assim mesmo, em arquivo adjunto deve vir uma folha com os dados do autor: nomes e sobrenomes completos, formação académica (graduação e pós-graduação), endereço postal, telefone, e-mail, nacionalidade, listado curto de publicações recentes, filiação institucional e áreas de interesse.
- Os trabalhos recebidos serão considerados inicialmente tanto pelo Comitê Editorial como pelo Comitê do Apoio Científico; de ser aceites passaram para avaliação de pares

nacionais e internacionais, em condições de anonimato. Uma vez recebidas as avaliações, os conceitos se remeterão aos autores para o seu reconhecimento. De ser aceito o artigo, se informará oportunamente aos autores a data da publicação.

- O envio de um artigo para sua publicação implica a autorização, por parte do autor, da

reprodução do mesmo, por qualquer meio impresso ou virtual, no momento que a revista considere pertinente.

- Os artigos ajustados às anteriores especificações podem enviar-se ao endereço eletrônico: pedagosaberes@pedagogica.edu.co