

Pedagogía y Saberes

Perspectivas y métodos de investigación en pedagogía y educación

Nº 52, enero - junio de 2020

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436 (en línea)

Bogotá, D. C. Colombia

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación

RECTOR

Leonardo Fabio Martínez Pérez

VICERRECTOR ACADÉMICO

John Harold Córdoba Aldana

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO

Fernando Méndez Díaz

VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

María Isabel González Terreros

JEFE DE LA DIVISIÓN DE GESTIÓN DE PROYECTOS, CIUP

Alexis Vladimir Pinilla Díaz

DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECTOR DE LA REVISTA

Faustino Peña Rodríguez

EDITORIA

Dora Lilia Marín-Díaz

CORRECCIONES AL INGLÉS

Felipe Micán

TRADUCCIÓN AL PORTUGUÉS

Dora Lilia Marín-Díaz

Felipe Micán

ASISTENCIA EDITORIAL

Ana Victoria Mendoza Sepúlveda

Estudiante de la Facultad de Educación

Universidad Pedagógica Nacional

Laura Stefanny Silva Rivera

Estudiante de la Facultad de Educación

Universidad Pedagógica Nacional

Imagen de portada

Autor: Guillermo Quintero

Título: Los colores del bien

Dimensiones: 129x80 cm

Técnica: Óleo sobre lienzo

La revista *Pedagogía y Saberes* está indexada en:

Publicaciones Científicas y Tecnológicas, Publíndex, Colciencias, en categoría C.

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.

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico REDIB

Directory of Open Access Journals DOAJ

Scielo Colombia

Fuente Académica Plus

EBSCO

MLA

Actualidad Iberoamericana

Preparación Editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Coordinadora

Alba Lucía Bernal Cerquera

Editora de revistas

Viviana Vásquez

Indexación de revistas

Andrés Felipe Micán

Corrección de estilo

Fernando Carretero Padilla

Diagramación y finalización de artes

Johny Adrián Díaz Espitia

Portada

Mauricio Esteban Suárez Barrera

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

División de Biblioteca y Recursos Bibliográficos

Impresión Xpress Estudio Gráfico y Digital S. A. S.

Comité Editorial/ Científico

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Andrés Klaus Runge Peña

Universidad de Antioquia, Colombia

Daniel Niclot

Université de Reims Champagne-Ardenne, Francia

Guillermo Bustamante Zamudio

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Maria do Carmo Martins

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maura Corcini Lopes

Universidade do Valle do Rio dos Sinos, Brasil

Olga Cecilia Díaz Flórez

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Selma Garrido Pimenta

Universidade de São Paulo, Brasil

Gabriela Ossenbach Sauter

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Miguel Ángel Gómez Mendoza

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

María Esther Aguirre

Universidad Autónoma de México, México

Monserrat Galcerán Huguet

Universidad Complutense de Madrid, España

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Ileana Rojas Moreno

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Antonio Novóa

Universidade de Lisboa, Portugal

Julio Groppa Aquino

Universidade de São Paulo, Brasil

Comité Académico

Adolfo León Atehortúa Cruz

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Martha Cecilia Herrera Cortés

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Fabio Jurado

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Díaz Villa

Universidad Santiago de Cali, Colombia

Pares Evaluadores

Crizieli Silveira Ostrovski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR, Brasil
crizieli@utfpr.edu.br

Eli Fabres

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, Brasil
ethfabris@gmail.com

Elizabeth Castillo

Universidad del Cauca, Colombia
elcastil@unicauca.edu.co

Javier Fayad

Universidad del Valle, Colombia
javier.fayad@correounivalle.edu.co

Édgar Torres Cárdenas

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja-UPTC, Colombia
edgar.torresca@gmail.com

María Virginia Luna

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
Universidad Nacional de Rafaela, Argentina
virginaluna11@gmail.com

Guillermo Bustamante

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
guibuza@gmail.com

Fabio Jurado

Universidad Nacional de Colombia, Colombia
fdjuradov@unal.edu.co

Lilian Caicedo

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
liliancaicedo@gmail.com

Julio Groppa Aquino

Universidade de São Paulo-USP, Brasil
groppaq@usp.br

Maura Lopes

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, Brasil
Maura@unisinobr

Guillermo Romero

Conicet, Universidad de La Plata, Argentina
guiromero10@hotmail.com

Eduardo Ravanal Moreno

Universidad de Las Américas-Sede Providencia, Chile
eravanalmoreno@gmail.com

Taeli Raquel Gómez Francisco

Universidad de Atacama, Chile
taeli.gomez@uda.cl

María Mercedes Callejas

Universidad de Ciencias aplicadas y ambientales-UDCA, Colombia
mcallejas@udca.edu.co

Javier Caballero

Universidad Externado de Colombia, Colombia
javier.caballero@uexternado.edu.co

Daniel Valencia

Universidad Externado de Colombia, Colombia
daniel.valencia@uexternado.edu.co

Elkin Agudelo

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia
elkindario68@yahoo.com

Sandra Patricia Varela Londoño

Universidad de La Sabana, Colombia
sandravl@unisabana.edu.co

Carlos Ordoñez

ICFES, Colombia
inaiasue@gmail.com
inaiasue@yahoo.com

Juan Carlos Amador

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia
jcarlosamador2000@yahoo.com

Maribel Vergara Arboleda

Universidad de San Buenaventura, Colombia
mvergara@usbog.edu.co

Rejane Ramos Klein

Universidade Luterana do Brasil- ULBRA, Brasil
rrklein1@gmail.com

Eliana Meneses

Universidade de Santa Maria-USM, Brasil
elianacpm@hotmail.com

Miguel Ángel Martínez

Universidad el Valle, Colombia
miguel.martinez.velasco@correounivalle.edu.co

Rosa María Bolívar

Universidad de Antioquia, Colombia
rbolivar14@yahoo.es

Raimundo Rodríguez Pérez

Universidad de Murcia, España
raimundorodriguez@um.es

María Sánchez Agustí

Universidad de Valladolid, España
almagosa@sdcs.uva.es

Luz Dary González Villate

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
luzdaryvillate@gmail.com

María Silvia Serra

Universidad de Rosario, Argentina
maria.silvia.serra@gmail.com

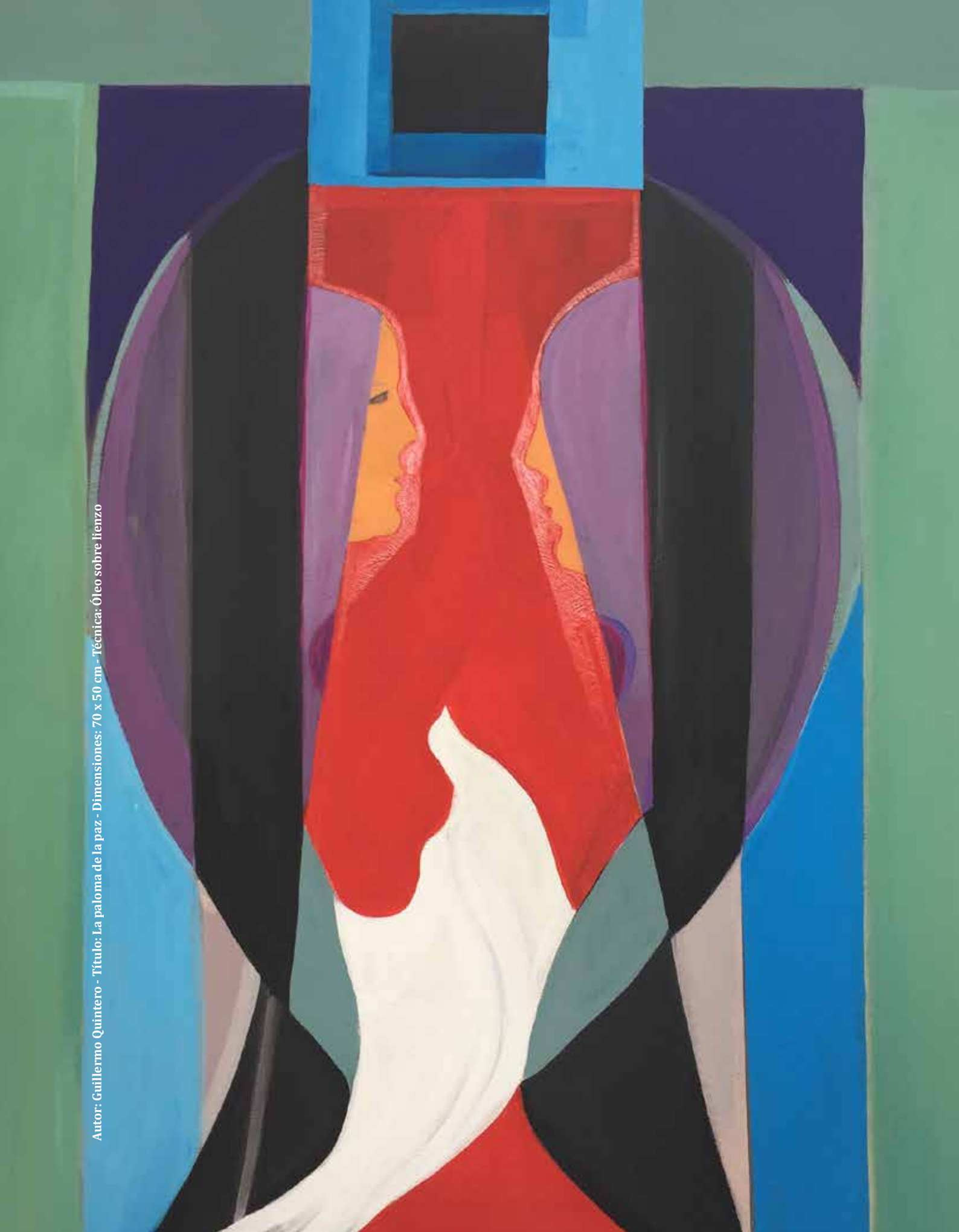
Pablo Pineau

Universidad de Buenos Aires-UBA, Argentina
pablopineau@gmail.com

Manuel Alejandro Prada Londoño

Universidad de San Buenaventura, Colombia
mpradalon@gmail.com

Autor: Guillermo Quintero - Título: La paloma de la paz - Dimensiones: 70 x 50 cm - Técnica: Óleo sobre lienzo



Pedagogía y Saberes

52

Primer semestre 2020

Contenido

Editorial <i>Guillermo Bustamante Zamudio</i>	7-8	El arte del hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia <i>Diego H. Arias Gómez</i>	77-92
Pedagogía e historia. La educación como tiempo de la historia <i>María Isabel Heredia Duarte</i>	9-22	Tras las huellas de lo común. Significados de enseñanza en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Antioquia <i>Michael Parada Bello, Eliud Hoyos Almario</i>	93-104
Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural <i>Daniel Alexander Buriticá Morales, Óscar Saldarriaga Vélez</i>	23-35	Los enigmas que le dan origen al deseo de saber <i>María Paulina Mejía Correa, Sofía Fernández Fuente</i>	105-115
Educación, sociedad y “deber de memoria”: contexto y bordes de esta problemática en Colombia <i>Nylza Offir García Vera</i>	37-52	El alcance limitado de la resocialización como educación carcelaria <i>Óscar Antonio Ramírez Rojas</i>	117-129
Prácticas formativas de la familia: la configuración de la mujer formadora <i>Javier Sáenz Obregón, Manuela Salcedo</i>	53-66	“Prepararse para lo incalculable”: deconstrucción, justicia y la pregunta por la educación <i>Gert J.J. Biesta</i> <i>Traductores: Carlos Eduardo, Valenzuela Echeverri, Diana Katerin González Niño</i>	131-145
As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora <i>Kamila Lockmann</i>	67-75		

Autor: Guillermo Quintero - Título: Formando un florero - Dimensiones: 110 x 70 cm - Técnica: Óleo sobre lienzo



Editorial

¿Hay tantas entradas al asunto de la formación como perspectivas autoproclamadas? Si ya no conseguimos simplemente mayonesa, sino con los remoquetes de “baja en grasa”, “con huevos de campo”, “artesanal”, “light”, “con leche”, “con aceite de oliva”, “mayohuerta”, “mayodulce”, “mayoajo”, etc., es porque se le está dando su pitanza al sujeto que ha decidido responder al desafío de la condición humana con el consumo, por supuesto ante el imperativo de la época. ¿A futuro habrá mayonesa para minorías? Todo se ha vuelto una vitrina de múltiples opciones: ahora todo vale, ahora hay “posverdad”. La razón cínica, sugiere Sloterdijk, es el reino de la opinión. ¿No le gustó (o le da jartera, o no le conviene) la explicación sociológica, o histórica, o filosófica de la educación? No se preocupe, se le tiene un abanico de opciones, de pedagogías, de prácticas, de escuelas, de grupos, de metodologías, de didácticas, de saberes, de techos bajo los cuales caber. La agenda privada —todos tenemos una— antes se disimulaba; ahora forma parte del listado de demandas explícitas. Es el reino del goce. Ya no hay que hacer esfuerzo: tómela por donde más le guste, alguien proveerá.

Claro que así no es todo el mundo. Por ejemplo, los aparatitos que se usan para hacer circular ese panorama *sin libros, sin escuela y sin maestros, entre juguetes, juegos y juergas* —como dice Pinocho— ¿acaso se hace con un abanico de opciones que apuntan al goce? No: se hace —como propone Bourdieu— accediendo a un capital cultural cada vez más considerable. Mientras el consumo proclama la libertad (del que tiene con qué comprar), procurarse un capital cultural requiere una exigencia formal, sin aparato coercitivo exterior; no una satisfacción con un objeto sensible, sino con un objeto inteligible, como sostiene Badiou. Bajo esta égida, las asignaturas que circulan en el ámbito educativo, adornadas con los prefijos inter-, trans-, multi- (como las mercancías: con “nueva presentación”, no obstante ser, a lo sumo, más de lo mismo), son alusiones a los nombres de las disciplinas, pero elusiones de sus procedimientos. Por supuesto que las ciencias sociales, como tales, no están en la escuela. Sin embargo, ¿por qué el área se sigue llamando así? Sin duda, hay una recontextualización, pero cuando tiene el horizonte de esas disciplinas. Cosa distinta es hacer pasar gato por liebre.

Un ejemplo: las *Orientaciones para el área de Ciencias Sociales*, emitidas por la Secretaría Distrital de Educación en 2014 —consultada, eso sí, con cincuenta docentes del Distrito Capital—: se trata de desarrollar capacidades para el buen vivir, para la ciudadanía y para la convivencia. O sea, nada que ver con las ciencias sociales, a nombre de las cuales hablan. Las ciencias sociales no son morales; no obstante —según el documento—, la Unesco dijo que “actualmente se reconoce” (obsérvese que son los términos de un eslogan publicitario) la educación para la ciudadanía como uno de los objetivos de los sistemas educativos. ¡No diferencia entre objetivos y efectos, entre productos y subproductos de la acción! No es el tema de las ciencias sociales —la sociedad— el que produce el objetivo moral de “aprender a vivir juntos”, y menos la cantaleta. Primero, se cambia el asunto mismo de las ciencias sociales, o sea, que ya no se están enseñando los conceptos de esas disciplinas y, segundo, su contenido ahora es moral; pero ¿quién dijo que dirigirse a otro con enunciados morales produce en él efectos morales? Daría lo mismo, dice Dewey, hablar de astronomía.

Es el caso de la memoria histórica. De un lado, un profesor va en pos de ella, si pone en escena, a través de su postura, elementos necesarios para comprender los fenómenos sociales e históricos; y esto, además, puede tener el efecto de inyectar tiempo propio... y no porque el tiempo sea tema social (bajo igual condición, podría ocurrir con cualquier otra asignatura). Y, de otro lado, un profesor no va en pos de la memoria histórica —pese a la buena voluntad— si convierte la clase en una tarima de reclamos políticos (¡qué fácil sería!). La formación tiene *implicaciones* políticas, evidentemente, pero ¿*contenido* político? La política es entre personas formadas, asevera Arendt. A cambio de eso, podemos tener catequesis, sugestión, proselitismo, ¡que no son buena política! Doble engaño, afirma Weber.

No es cierto que haya infinitas maneras de entender algo, y menos si de lo que se trata es de defender el derecho a opinar. No se ve bien cómo alguien puede reclamar su derecho a saltar 6,14 metros con garrocha; se entiende, sí, que muy pocos se entrenen para intentar batir a Bubka. Pues bien, para entender la educación muy pocos se entrenan y muchos reclaman su derecho. Por ejemplo, se le llama *resocialización*

o *reeducción* a meter a alguien a la cárcel, bajo circunstancias que no hacen más que reproducir la condición delictiva; además, delinquir es una de las maneras de estar en la sociedad (no aplica para las hormigas, que son gregarias), de manera que la idea de re-socializar, no deja de ser más que una incomprensión. Y, de hecho, cierta relación del Estado con la educación (como hablar de “cobertura” en función de la demanda y no de la necesidad —fechoría burocrático-estadística para mejorar las cifras—) se puede considerar como una de las causas del delito (ponga usted qué tan remoto es ese nexo). ¡Y no pocos recursos se invierten en estos errores!

El reclamo del derecho, ahí donde lo que se necesita es trabajo, va con la nivelación (por lo bajo, claro está). Si somos iguales, cualquiera puede ser profesor... porque quiere mucho los niños, como argumentó Maruja Pachón cuando la entrevistaron con ocasión de que había sido nombrada ministra de Educación. Así, los padres serían maestros y la casa sería uno de los lugares que, allende la escuela, se ofrece como formadora. Asignamos gratuitamente la bondad, damos eco a la inclusión como imperativo...

y no vemos en eso una estrategia de exclusión. Como si no hubiera discusión sobre la necesidad de un contexto de interacción que no esté marcado por los lazos familiares. Este tipo de propuesta, que no consulta la historia ni discusiones ya transitadas, parte del buen propósito, es decir, de un obstáculo para el discernimiento. Hemos pasado de la incomprensión a la queja; de una buena voluntad mal ilustrada a la denuncia política como sustituto fácil de la crítica científica (Bourdieu). Por eso, leemos con los criterios de aquí-ahora y nos parece inadmisibles una valoración distinta del papel de la mujer en la formación familiar, o de la burka en el islam, o de los contenidos curriculares, o de las modalidades de evaluación...

Esta revista apuesta por la comprensión —plural, aunque no infinita— de la pedagogía, siempre y cuando se utilicen criterios capaces de hacer distinciones. La explicitación de propósitos, por inspirados que estén, no le tributan a esa comprensión.

Guillermo Bustamante Zamudio

Universidad Pedagógica Nacional
Comité Editorial

Pedagogía e historia. La educación como tiempo de la historia*

Artículo de investigación

Pedagogy and History. Education as Time of the History
Pedagogia e história. A educação como tempo da história

María Isabel Heredia Duarte**

Fecha de recepción: 20 de octubre de 2019
Fecha de aprobación: 26 de noviembre de 2019

Para citar este artículo:

Heredia, M. (2020). Pedagogía e historia. La educación como tiempo de la historia. *Pedagogía y Saberes*, 52, 9–22. doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10628>

* Este artículo es producto de las investigaciones adelantadas en el proyecto de tesis en el doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional.

** Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado en Educación Interinstitucional en la misma universidad e investigadora del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, GHPP.

Correo electrónico: miherediad@pedagogica.edu.co
Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9107-2493>



Resumen

Desde una perspectiva histórico-filosófica, este artículo de investigación propone una relación cercana entre pedagogía e historia. Como producto de las investigaciones de la autora en el marco de su tesis de doctorado, el trabajo realiza un recorrido por la historia del futuro, correlacionándolo con la educación, para demostrar que, si bien lo que llamamos *tiempo* es la relación entre el pasado y el futuro, es la educación como posibilidad de perfeccionamiento humano lo que la hace posible. En este sentido, la educación es el futuro mismo. Por tanto, la educación sería organizadora del tiempo histórico y no un correlato menor en el desarrollo de la modernidad. Esta postura permite interrogar algunas verdades que hasta el momento han sido incuestionables. Una de ellas es la relación intrínseca entre pedagogía y sociología, que ha fortalecido la creencia de que la educación es, por excelencia, un *hecho social*. Este piso sociológico habría encerrado la educación en una *práctica*, lo que ha provocado, en parte, su recorte como proyecto humano, más allá de la sociedad. Finalmente, se vislumbra una crisis de la historia como crisis de la educación, basada en el encierro en el presente y en la imposibilidad de formular fines genuinamente generales.

Palabras clave

historia de la educación; filosofía de la educación; práctica pedagógica; crisis de la educación

Abstract

From a historical-philosophical perspective, this article proposes a close nexus between pedagogy and history. Based on the author's PhD research, this work runs through the history of the future, correlating it with education, to demonstrate that, although what we call time is the link between past and future, is education as a possibility of human improvement what makes it possible. In this sense, education is the very future. Therefore, education would be an historical time organizer and not a minor correlate in modernity development. This position allows us to interrogate some truths that until now have been unquestionable. One of them is the intrinsic association between pedagogy and sociology, which has strengthened the belief that education is, par excellence, a "social fact". This sociological background has confined education in a "practice", which has caused, in part, its curtailment as a human project, besides society. Finally, there is a crisis in history as a crisis in education, because of the confinement in the present and the impossibility in formulating genuinely general purposes.

Keywords

history of education; philosophy of education; pedagogical practice; crisis of education

Resumo

Desde uma perspectiva histórico-filosófica, esse artigo propõe uma estreita relação entre pedagogia e história. Com base nos resultados das pesquisas desenvolvidas pela autora no marco da sua tese de doutorado, o trabalho faz um recorrido pela história do futuro, correlacionando-o com a educação, para demonstrar que, ainda que o que chamamos de tempo é a relação entre o passado e o futuro, a educação é, como possibilidade do aperfeiçoamento humano, o que a faz possível. Nesse sentido, a educação é o futuro mesmo. Portanto, a educação seria um organizador do tempo histórico e não um correlato menor no desenvolvimento da modernidade. Esta postura permite questionar algumas verdades inquestionáveis até agora. Uma delas é a relação intrínseca entre pedagogia e sociologia, que tem fortalecido a crença na educação como um "fato social" por excelência. Este fundamento sociológico tem causado, em parte, seu recorte como projeto humano, além da sociedade. Finalmente, se percebe de relance uma crise da história como crise da educação, baseada no confinamento no presente e na impossibilidade de formular propósitos genuinamente gerais.

Palavras-chave

história da educação; filosofia da educação; prática pedagógica; crise da educação

Introducción

Pensar la pedagogía más cercana a la historia y un poco más lejana a la sociología puede ser materia del trabajo que aquí se presenta. En su revisión, el lector encontrará algunas sorpresas que también lo fueron para la autora. Pensar que la educación es tiempo, que si la pensamos como una práctica social podemos ir en detrimento de ese tiempo y que, como la educación es tiempo, puede también detenerse y dilatarse hasta llegar a un posible fin de la historia, no son asuntos que se digieran con facilidad.

Estas ideas se han desarrollado a partir de las investigaciones realizadas desde la tesis en el Doctorado en Educación que adelanto en la Universidad Pedagógica Nacional. Planteo aquí la hipótesis general que acompaña el trabajo, y se basa en el hecho de que la educación, como asunto propio de la modernidad, se constituye a partir de un rasgo que poco hemos avistado. Este rasgo distintivo es su condición de futuro abierto que, a su vez, hace posible el tiempo histórico.

Las ideas con las que abrí esta introducción, que reconozco pueden parecer peregrinas o inconexas, serán explicadas en los cuatro apartados que componen el artículo. Como se trata de una investigación en ciernes, no he encontrado una forma distinta de exponerlas, por esto, no me queda más remedio que solicitar al lector paciencia.

En el primer apartado, titulado “Pedagogía e historia, más que una relación cercana”, se exponen las intrincadas relaciones entre pedagogía e historia, mediadas por la relación yuxtapuesta entre los objetos centrales de las dos disciplinas, es decir, la educación y el tiempo. Aquí se dibuja un pequeño mapa de la historia del futuro, y de la forma en que, después del siglo XVI, este futuro se proyecta como un asunto secular, liberado de las percepciones religiosas y míticas, para terminar representándose como un futuro abierto. Esta posibilidad de apertura que adquiere el tiempo futuro es dada por la posibilidad de diseño que es en sí lo que hace posible interpretarlo como educación.

En el segundo apartado, “La sociedad como *phusis* contemporánea de la pedagogía”, se exponen algunos argumentos que procuran mostrar que la educación, por lo menos para el siglo XX, ha sido definida primordialmente desde un principio sociológico, antes que histórico o antropológico. La expansión del enunciado “la educación es un hecho social” ha sido la base para pensar, imaginar e intentar definir la educación. Esta postura va a tener implicaciones

importantes para la transformación de la noción de educación, pues al reducirla a una *práctica social*, se limita a la vez su condición de futuro abierto, provocando el recorte de sus fines.

En “La naturaleza teleológica de la educación” se dibuja un mapa del significado de los fines de la historia como fines de la educación, por cuanto se trata de proyectos de perfeccionamiento humano. Para esto me baso en algunas obras de Immanuel Kant, y su posibilidad de lectura desde la pedagogía. Este apartado retoma los planteamientos de la primera parte, y establecen por qué la educación, además de una práctica, también posee una naturaleza teleológica que no se debe perder de vista, pues se corre el riesgo de caer en un posible *presentismo*.

Para terminar, el apartado “La crisis de la educación como crisis del tiempo” plantea como conclusión el problema contemporáneo de la vuelta sobre la finitud del futuro. Esta demarcará un problema en la pérdida de la educación como posibilidad de perfectibilidad humana, lo que se traduce en una gran crisis del presente como crisis de la historia. Si el futuro, que es la educación misma, se limita a la solución de problemas contingentes del presente, tal vez estemos frente a un problema de detención del tiempo y en una crisis general de la historia.

Pedagogía e historia, más que una relación cercana

Ante la pregunta ¿qué pueden tener en común la pedagogía y la historia?, no valen respuestas referentes a la historiografía de la pedagogía o al hecho de hacer historia de sus objetos. Más bien, este interrogante orienta hacia la búsqueda de un puente real de intercambio entre las dos disciplinas. Sostendré en estas líneas que el puente está trazado por la relación estrecha entre educación y tiempo. Pero, para probar esta hipótesis, es necesario demostrar que tiempo y educación tienen imbricaciones tan profundas que puede resultar difícil su distinción; esto será abordado a lo largo del artículo.

Marc Bloch (1982) definió de manera magistral la historia cuando escribió que era “la ciencia de los hombres en el tiempo” (p. 26). Así la historia no se encargaría solo de lo humano, sino que a lo humano habría que ubicarlo en la *atmósfera* que llamó *duración*. Pero el *tiempo de la historia* no es el mismo tiempo que puede ser asimilado en otras disciplinas, este no pasa o sucede y tampoco se mide o se fabrica, sino que al ser presentado como “el plasma en el que se bañan los fenómenos y algo así como el lugar de

su inteligibilidad” (p. 26), expone que los fenómenos referentes al hombre y el hombre mismo no pueden comprenderse por fuera del tiempo.

Decir que la preocupación de la historia es temporal antes que antropológica puede resultar algo extraño, y esta extrañeza se debería al hecho de que el tiempo tiende a pasar desapercibido, o en otro caso, a ser percibido como exterior al sujeto y por tanto naturalizado. Kant (2007a) tal vez tuvo la respuesta, al establecer su condición *a priori*:

El tiempo no es algo que subsista por sí mismo, o que sea inherente a las cosas, como determinación objetiva, y que por tanto permanezca si se hace abstracción de todas las condiciones subjetivas de la intuición de ellas, pues en el primer caso, aun sin objeto efectivamente real, sería algo que sería efectivamente real. (p. 101)

Por tanto, como condición subjetiva y trascendental, ningún fenómeno (relativo a objetos de la intuición sensible) estaría por fuera del tiempo, lo que hace difícil pensarlo como extraño.

Pero, además del hecho de que sea uno de los principios del conocimiento *a priori*, también constituye, al parecer, el propio motor y significado de la historia. Jean-Pierre Le Goff (1991) estableció —al analizar algunas escatologías antes de la modernidad— la recurrencia a identificar en la memoria (el pasado) la felicidad y el bienestar humanos. Llamó a este fenómeno *edades míticas*, compuestas por edades de oro, el país de Cucaña o el Milenio, y que tenían la función de hacer llevadera la vida de los hombres estando las esperanzas puestas en su retorno. Siguiendo los análisis del historiador francés, estas edades míticas “han sido uno de los primeros esfuerzos —un esfuerzo plurisecular— para pensar y domesticar la historia” (p. 44), pero también es patente que en este esfuerzo el futuro no se expone como un tiempo abierto a la novedad, sino que es en sí el retorno del pasado.

Para ser estrictos, no podemos calificar las escatologías de las edades míticas de Le Goff como progreso para el tiempo moderno. Sin duda, para el historiador de la Escuela de los Annales, el progreso forma parte de la renovación de las edades míticas y su relación con el sentido de la historia:

Cuando se percibe la edad de oro de las sectas, la edad de oro de los *hippies* y de los ecologistas, la edad de oro de los economistas del crecimiento cero, se puede pensar en que las edades míticas no están muertas y que conocerán una *renovatio* de la mentalidad, quizás, al menos en las teorías de los historiadores. (p. 45)

En cierto sentido, es significativo el hecho de que la historia reciba la responsabilidad del buen destino de los pueblos. Sin embargo, también debe tenerse presente que la escatología no había pertenecido del todo al registro de la historia. Las edades míticas de Le Goff están ubicadas de manera primordial en la literatura, la oralidad, la mitología e incluso en la filosofía. Fue solo hasta el siglo XVIII el momento en que se ve claramente una relación concreta con la historia, cuando empiezan a experimentarse otras formas del tiempo.

Reinhart Koselleck (1993), al indagar sobre el tiempo histórico, examinó la forma en que “se elaboran experiencias del pasado en una situación concreta y cómo expectativas, esperanzas o pronósticos se discuten en el futuro” (p. 16). Este historiador sostiene que, al transcurrir las generaciones históricas, las relaciones entre pasado y futuro se modifican, y a medida que los hombres experimentan el constante tiempo nuevo de la modernidad, “el reto del futuro se ha hecho cada vez mayor” (p. 16); que esto afecte a sus contemporáneos, no es causa del mundo sobredimensionado técnica e industrialmente, o de las velocidades de los cambios que se han atribuido al desarrollo de la técnica, sino al hecho de “experimentar la historia como tiempo nuevo”. Este suceso ocurriría a partir del siglo XVIII, momento de modernización del concepto de historia: “nuestro moderno concepto de historia es un resultado de la reflexión ilustrada sobre la creciente complejidad de la ‘historia en general’, reflexión en la que las condiciones de la experiencia se sustraen progresivamente a esa misma experiencia” (p. 17). Surgen entonces conceptos complementarios a esa historia general, como “revolución, azar, destino, progreso o desarrollo”, a los que Koselleck somete a análisis semántico, no con una finalidad histórico-lingüística, según afirma, sino con la intención de “buscar su constitución lingüística de experiencias del tiempo allí donde aparecieron en la realidad pasada” (p. 17).

Kant utilizó el término *quiliasm* —separándolo del milenarismo y acercándolo a la filosofía de la historia— para exponer la idea de perfeccionamiento como el plan oculto de la naturaleza, entendido “como el único estado en el que puede desarrollar plenamente todas sus disposiciones en la humanidad” (p. 57). Quiliasm que “no es quimérico ni mucho menos”, pues todo dependería de descubrir, en la contingencia de las acciones de los hombres (es decir, en la historia), “el curso semejante de la intención de la Naturaleza” (p. 58). La propuesta de la razón de ser de la historia consistiría en conocer los cursos,

para luego trazar la órbita y conocer, de manera conjeturada pero bastante certera, el quiliasmo de la naturaleza (Kant, 1984, p. 58).

Las reflexiones de Kant nos llevan a pensar que el trabajo de la historia estaría dado, en esencia, en función del futuro. Se trataría, según el filósofo alemán, de encontrar un *hilo conductor* que no solo debería servir para explicar el *juego enmarañado de cosas humanas* o realizar con ella cálculos políticos, sino para

[...] marcar una perspectiva consoladora del futuro en la que se nos represente la especie humana en la lejanía cómo va llegando, por fin, a ese estado en que todos los gérmenes depositados en ella por la Naturaleza se pueden desarrollar por completo y puede cumplir con su destino en este mundo. (p. 63)

Este futuro, entonces, se inscribe también en cierta *intención racional* en el *teatro* de la historia del género humano, y este sentido, constituye una lógica del plan natural, como triunfo absoluto de las promesas de la modernidad (Kant, 1984).

En definitiva, lo que se intenta hacer notar es que el futuro no es una realidad existente desde siempre y que hay unas condiciones históricas que lo instituyen como promesa, y en este sentido, movilizan la racionalidad humana y sus diversas formas de expresión o concreción. Es la existencia del futuro como un horizonte abierto el que posibilita el movimiento (y por tanto el cambio) como condición del tiempo. En otras palabras, el tiempo es tiempo porque, en efecto, se mueve: “aquí añadido que el concepto del cambio y con él el concepto del movimiento (como cambio de lugar) no son posibles sino mediante y en la representación del tiempo” (Kant, 2007a, p. 43). Ahora bien, este movimiento no es posible de ser reconocido sin el desarrollo de la racionalidad moderna que reorganizó la idea de futuro. Es decir, si podemos observar que las sociedades se han transformado en la historia, es porque en definitiva estamos en el orden del tiempo (en su relación con el pasado y el futuro), o dicho a la manera de Foucault (2005), en un orden del discurso del tiempo.

Así historia, instituida como disciplina en la modernidad, es de cierta manera un orden del tiempo. Como Koselleck bien lo ha mostrado, las sociedades premodernas no estaban diseñadas para vivir en constante transformación, como ocurre con los tiempos modernos contemporáneos. Las propias investigaciones de Le Goff nos permiten conjeturarlo, pues, como lo vimos, el futuro no consistía en una marcha hacia adelante, sino en caminar hacia atrás, regresando al origen. Veamos como ejemplo lo que destaca de la escatología guaraní:

Los guaraníes creen que una catástrofe natural, incendio o diluvio, habría destruido a un mundo anterior y están convencidos de que se repetirá. La única posibilidad de huir de este cataclismo último es refugiarse a tiempo en la “Tierra sin Mal” o “Cielo”, fuera del tiempo y de la historia, sin dolor, ni enfermedades, ni injusticias. Estas migraciones se apoyan sobre la idea de que el mundo conoce una extinción, un estancamiento cósmico tal que él mismo aspira a su propio fin, e invoca al Creador que podrá llevar a cabo luego una nueva creación. (Le Goff, 1991, p. 56)

Lo que distingue estas escatologías de la teleología moderna es la existencia del futuro como posibilidad abierta. De manera que el futuro no sería más un retorno al origen o una cualidad finita que se agotaba en las predicciones del fin del mundo, o aquel tiempo natural medido por los fenómenos de la naturaleza como las estaciones, el día y la noche. El tiempo de la modernidad se organizó a partir de la filosofía del progreso y para esto fue necesaria su representación en una línea que avanzaba hacia el horizonte, como metáfora del paisaje de experiencias posibles que se renueva de manera continua. Pasar de un tiempo natural y religioso a un futuro abierto no fue de hecho una tarea sencilla. Según las apreciaciones de Koselleck (1993), el fenómeno de la Reforma religiosa fue central en la reinterpretación del futuro, pues, al parecer, produjo cierto proceso de secularización, necesario para la “formación de la experiencia moderna del tiempo” (p. 28). En este sentido, la Iglesia ya no sería la única portadora del futuro: “ni la Iglesia ni los poderes mundanos eran capaces de sujetar las energías que irrumpieron en el mundo de Europa con Lutero, Zuinglio y Calvino” (p. 26). La experiencia de las guerras religiosas y su neutralización política instauraron la posibilidad de un futuro nuevo, distinto al religioso y mítico, en sentido estricto, un futuro de orden político.

Una vez liberado del encierro en la finitud por el apocalipsis bíblico y las prácticas de predicción astrológicas, el futuro resurgiría en dos versiones interconectadas, una como pronóstico racional y otra como la teoría de la historia (Koselleck, 1993). Estas dos versiones, sin embargo, mantenían para el siglo XVII cierta naturaleza esperanzadora sobre la salvación humana. No obstante, el pronóstico racional, utilizado en especial por los monarcas absolutos en el ejercicio de la diplomacia, el futuro aún seguía siendo finito:

El pronóstico racional se limita a posibilidades intramundanas, pero precisamente por eso produce un excedente de dominio estilizado del mundo. El tiempo se refleja siempre en el pronóstico de

una forma inesperada; lo que era siempre igual en la esperanza escatológica queda disuelto por la novedad continua de un tiempo que se escapa en sí mismo y que es atrapado por el pronóstico. Así considerado desde la estructura temporal, se puede comprender el pronóstico como el factor de integración del Estado, que traspasa el mundo que se le ha entregado a un futuro limitado. (p. 33)

De alguna manera, el pronóstico racional en el marco del gobierno, el estudio de la población y el uso de las estadísticas le dieron un impulso secular al futuro. Sin embargo, a la manera como Koselleck lo presenta, fue la filosofía de la historia la que hizo posible el progreso expuesto como línea continua hacia el perfeccionamiento humano:

Quien liberó el comienzo de la modernidad de su propio pasado y también abrió con un nuevo futuro nuestra modernidad fue, sobre todo, la filosofía de la historia. Desde las sombras de la política absolutista se formó, primero ocultamente y luego de forma abierta una ciencia del tiempo y del futuro que surgió de una arriesgada combinación entre política y profecía. Se trata de una mezcla, propia del siglo XVIII, entre pronóstico racional de futuro y esperanza cierta de la salvación, que forma parte de la filosofía del progreso. (p. 36)

El nacimiento de la historia, podríamos decir, estaría determinado por la reorganización del tiempo futuro como posibilidad del progreso. A partir de aquí historia y educación recorren caminos imbricados y se matizan sus propósitos.¹ La pedagogía, según las investigaciones de Carlos Noguera (2012), tampoco fue ajena a toda esta transformación por la que ha transitado la historia. Así como Koselleck identificó un proceso de secularización y estatización del futuro después de la Reforma —que daría paso a un control estatal del futuro desde el siglo XVI hasta el siglo XVIII— Noguera, al analizar el proceso de pedagogización (disciplinización) de la sociedad europea, llegó a conclusiones relativamente equiparables. Basado en los aportes de Michel Foucault (1990) sobre el *poder disciplinar* y las artes de gobierno de Senellart, establece que fue precisamente después de

la Reforma el momento en que se extiende el proceso de pedagogización de la sociedad. Esta pedagogización consistiría en un nuevo *umbral tecnológico del poder disciplinar* (p. 77), que, al igual que como lo vimos en el futuro, se produce a partir del encuentro entre la tradición del cristianismo y el gobierno secular del Estado:

En el paso del umbral tecnológico del poder disciplinar es posible el encuentro y la articulación de dos procesos: la expansión del pastado cristiano entre los siglos XVI y XVII, y la aparición de la razón del Estado en el siglo XVII. Un proceso de orden religioso y otro de orden político. A través de las técnicas disciplinarias (aisladas en las instituciones monásticas durante la Edad Media), el poder pastoral —*regimen*— consiguió durante el siglo XVIII, expandirse en la población bajo la forma de adoctrinamiento, la escolarización y la moralización; a partir del siglo XVII, y también gracias a las técnicas disciplinarias constitutivas de la *policía*, el poder político —*regnum*— dio forma a la *res publica*. (p. 78)

Implica, bajo este análisis, que el problema de gobierno se constituye por esos tiempos en un *asunto político* que desplaza a la *res pastoralis* (Noguera, 2012). Podemos llevar a cabo estos mismos análisis a lo expuesto por Koselleck, pues en efecto se demuestra una “procedencia religiosa del gobierno” del futuro a una razón del futuro desde el Estado. Tanto en las exploraciones de Koselleck como las de Noguera, la práctica secular del gobierno y la aparición de la *población* son centrales. Lo son en el caso de los procesos de pedagogización y en la aparición del futuro como manifestación del tiempo en movimiento, cuestiones sin las que no sería posible, unos cuantos años después, la conformación de la historia y la pedagogía como disciplinas.

Tanto la historia como la pedagogía tienen una relación profunda con el desarrollo del humanismo y la filosofía del progreso. Sin embargo, el puente que tienden no se basa de manera exclusiva en estos dos aspectos que, a la larga, son también fundamentos constitutivos de cualquier ciencia moderna. El puente entre la historia y la pedagogía lo viene a trazar en realidad el hecho de que la educación puede comprenderse como el tiempo de la historia.

La educación, más que un concepto o una práctica, es posible tratarla como una gran estructura sobre la que se edificó el humanismo moderno. El humanismo fue posible gracias a la organización de la filosofía de la historia, para la que implicó la aparición del futuro como un asunto abierto. El nacimiento del futuro bajo esta rúbrica tuvo varias implicancias, entre otras,

1 Es probable que quien lea estas líneas le parezca extraño que equipare historia con educación. Para ser más precisos, esta equiparación no es con la historia que conocemos, sino con un nivel más amplio, aquella que reflexiona sobre su naturaleza y que normalmente se distingue como filosofía de la historia. Algo similar podemos decir de la educación, que al reflexionar sobre sus fines, no nos estaríamos refiriendo al sistema educativo o a la idea extendida de que se trata de un hecho social, sino de su dimensión filosófica. De manera que voy a continuar utilizando las nociones de *historia* y *educación* sin acudir al adjetivo *filosófico*, aunque con estas aclaraciones.

una experimentación distinta del tiempo. Casi que podríamos decir que, en lo que respecta a la modernidad a partir del siglo XVIII, el tiempo por fin se mueve, no sobre sí mismo como un espiral, hacia atrás persiguiendo una edad de oro, hacia un final apocalíptico inevitable o al compás de la naturaleza; sino hacia un horizonte único de perfección humana. Esta sería la razón temporal de la educación, que como proyecto humano, no sería otra cosa que el futuro. El futuro es la educación, la razón humana de perfección, y a la vez el motor de la historia. Pero para comprender la educación como tiempo de la historia es preciso revisar, además de su naturaleza teleológica, la honda problemática sobre su concepto. Asuntos que se abordarán en los apartados siguientes.

La sociedad como *phusis* contemporánea de la pedagogía

En la Ley General de Educación, los académicos, el Ministerio de Educación Nacional e incluso en el lenguaje común de los maestros y políticos la noción de práctica asociada a la educación o la pedagogía es recurrente. Aunque pueda manifestarse desde distintas posturas y matices, o, aunque se haya convertido en una imagen que determina tanto lo que hace un maestro en aula como incluso aquello que puede referir a la pedagogía como ciencia práctica, lo cierto es que, en estos momentos, hablar de práctica (presentada algunas veces como pedagógica, otras como educativa) se considera la forma correcta de referirse a la pedagogía.

El énfasis puesto en la educación como un asunto práctico parece no tener contradictores. Sin embargo, es probable que tal postura haya desplazado la posibilidad de pensar la educación también como un asunto de orden metafísico, y en este mismo sentido, metahistórico. También es probable que la tendencia a interpretar la educación como una *práctica* o un *hecho social* se haya impulsado a partir de la amplia difusión de la obra de Emile Durkheim durante el siglo XX, por lo menos así lo ha sido en Colombia.² El

problema radica en que esta concepción práctica de la educación se ha extendido a campos más allá de las ciencias de la educación y la pedagogía, llegando incluso a imponerse sobre las políticas educativas, pues recordemos que tanto en la Constitución Nacional de Colombia, como en la Ley General de Educación (Ley 115), a la educación se le asigna el papel de *función social*.

En el examen crítico que Emile Durkheim (1975) realizó al concepto de educación en sus ensayos, la concepción de la educación como proyecto humano trascendente de la Ilustración quedó, al parecer, descartada por la fuerza de la acción práctica del hombre en la *sociedad*:

Según Kant, el objeto de la educación es desarrollar en cada individuo toda la perfección de que es susceptible. Pero ¿qué debe entenderse por perfección? Es, se ha dicho muchas veces, el desarrollo armónico de todas las facultades humanas. Llevar al punto más elevado que pueda alcanzarse todas las potencias que residen en nosotros, realizadas tan completamente como sea posible, pero sin que se perjudiquen las unas a las otras, ¿no es esto un ideal, al que no puede superar ningún otro? Pero si, hasta cierto punto, este desarrollo armónico es, en efecto, necesario y deseable, no es integralmente realizable; porque está en contradicción con otra regla de la conciencia humana que no es menos imperiosa: la que nos ordena consagramos a una tarea especial y restringida. No podemos y no debemos consagrarnos todos al mismo género de vida; tenemos, según nuestras aptitudes, funciones distintas que desempeñar, y hace falta que nos pongamos a tono con la que nos incumbe. No todos estamos hechos para meditar; hacen falta hombres de sensación y de acción. (p. 43)

En este ensayo publicado en 1922 y que según Maurice Debesse (autor del prólogo) estuvo agotado en las librerías durante mucho tiempo (por lo menos hasta su reedición en 1973), es sorprendente la increíble vigencia de la postura del sociólogo francés sobre la educación, aún para los tiempos actuales, pues todavía se le cita ávidamente. Es probable que, más allá de Durkheim, *Educación y sociología* (1975) constituya uno de esos textos que funcionan como *operadores epistemológicos* (Foucault, 2014), posibilitado por la invención de *lo social*. Esto implica que, dada la vigencia de su concepción sobre la educación del sociólogo, estamos aún algo lejos de superar el discurso social.

Cuando Kant hablaba del progreso no tenía en la cabeza la sociedad, a diferencia de Durkheim. De hecho, *lo social* era todavía un campo en construcción para su época, harían falta la expansión del utilita-

2 Esto forma parte de unos hallazgos parciales realizados en una investigación en la que he venido participando con el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP). La exploración del concepto de pedagogía en las tesis de grado de la universidad durante la década de 1980 dejan en claro que la pedagogía se ha entendido y enseñado básicamente desde dos posturas: una tendencia empiricista que refiere a al hecho de asumir la pedagogía como una práctica o una herramienta, y la otra, el predominio de la sociologización, que establece tanto que el fin de la pedagogía sea fortalecer los procesos de socialización, como la pedagogía definida desde y para la sociedad.

rismo y los procesos de nacionalización en Europa y América durante el siglo XIX, para que esta idea alcanzara su nivel de naturalización en las formas de hablar y referirse a la educación. Para Óscar Saldañriaga (2011), *lo social*

[...] ha de pensarse como construido o “inventado” estratégicamente para producir, conducir, gestionar y determinar las llamadas “necesidades o aspiraciones naturales” y las “reivindicaciones de justicia” de la población en términos de la redistribución de los beneficios económicos a través de “servicios” —estatales o privados— de salud, educación, bienestar seguridad social y servicios públicos. Este campo operaría al menos en dos planos; primero el de la *promesa ideal*. Es la fe en la satisfacción futura o cubrimiento total de las demandas, que pretende de un lado, dar credibilidad y legitimidad al campo político, y de otro, gestionar los conflictos entre las clases sociales para evitar su desborde. Segundo plano, el de las *tecnologías de gobierno*: se trata de la implantación de instituciones, sujetos y saberes especializados en lo social para ejercer funciones de extracción de información sobre la vida de “los pobres” o subalternos, configurándolos como objetos de saber, de experimentación y de intervención. (p. 195)

A partir del siglo XIX, la sociedad se presenta como un recorte de la humanidad tal y como esta era presentada hasta el siglo XVIII. Todo aquello que había sido construido para el logro de esa humanidad cosmopolita fueron dirigidos ahora a la sociedad, y este movimiento debió afectar, de alguna manera, la forma de percibir la educación, que pasó de ser el proyecto humano en sí mismo a constituirse en parte de un *servicio*, un conjunto de políticas o unas funciones de la misma sociedad. En cierto sentido, el movimiento de la humanidad a la sociedad, despojó a la educación del tiempo y la puso al servicio del presente como medio para alcanzar la promesa ideal como satisfacción de las demandas.

Es el discurso social el que posibilita la edificación de la educación como práctica desplazando el proyecto humano. Este movimiento, al parecer no reconocido, pudo tener efectos considerables sobre la forma en que se percibe la educación, afectando incluso su posibilidad de delimitación y organización en un saber específico como la pedagogía. En estos momentos, la educación es un campo abierto a la opinión, pero paradójicamente, en medio de los cientos de definiciones y percepciones que podemos hallar, hay casi un solo consenso: la educación es concebida de manera generalizada como un hecho social.

El hecho social que instituye la educación como práctica y que la ha dejado sin tiempo y, por tanto, encerrada en el presente, puede estar señalando el ascenso de la sociedad sobre la antropología del humanismo. La sociedad se ha convertido en el ambiente natural de la educación, en algo así como su *phusis*. Debo reconocer que la idea de asumir la sociedad (y probablemente la cultura) como *phusis* (o *physis*) la extraje de la lectura de Paul Veyne (2009), quien en un pequeño apartado del texto *Foucault, pensamiento y vida*, relata el enfrentamiento del pensador con los historiadores franceses más o menos en los siguientes términos:

Pensando tal vez en el famoso estudio de Heidegger, añadió: “lo único que tienen en la cabeza es la Sociedad, que es lo que la *physis* era para los griegos”. Según decía, los historiadores franceses convertían a la sociedad en el horizonte general del análisis. (p. 32)

¿Estaremos también convirtiendo a la sociedad en el horizonte del análisis de la pedagogía? La *phusis*, según Pierre Hadot (1998) emerge con la explicación racional del mundo en la Grecia clásica. Y es de manera primordial un esquema cosmogónico y una teoría explicativa racional:

[...] porque pretende explicar el mundo no por medio de una lucha entre elementos, sino de una lucha entre realidades. Esta transformación radical se resume por otra parte en la palabra griega *phusis*, que, originariamente, significa al mismo tiempo el comienzo, el desarrollo y el resultado del proceso mediante el cual una cosa se constituye. El objeto de su procedimiento intelectual, procedimiento que llaman indagación, historia, es la *phusis* universal. (p. 22)

Haciendo cuentas, si la sociedad es el principio, desarrollo y fin de la educación, bien podemos establecer que estamos frente a un esquema cosmogónico, una suerte de naturaleza que define todo lo humano, es decir, una *phusis contemporánea*. La sociedad como entidad plural sería el ambiente en el que tendría lugar todo tipo de desarrollo humano, un hábitat del hombre sin el cual resulta imposible pensarlo. Los proyectos del siglo XX estarían encaminados al diseño de mejores sociedades, ya sea en materia de bienestar o justicia. En la posguerra, el proyecto socialista soviético se vislumbraba como la victoria definitiva de la sociedad, así lo fue por lo menos para la izquierda y la intelectualidad occidental hasta 1989, y esto pudo haber terminado de fortalecer los cimientos de la sociedad sobre los

vestigios del humanismo. Si había un sueño en el siglo xx, este consistía en caminar hacia un futuro en donde el socialismo se experimentara en distintas formas de intensidad, ya sea anhelando la revolución, la muerte del capitalismo, un modelo de desarrollo para el *tercer mundo* o la implementación del Estado de bienestar.

El balance elaborado por Robert Dottrens y Gaston Mialaret (1972), titulado “El desarrollo de las ciencias pedagógicas y su estado actual”, y publicado en la importante compilación que realizaron junto con Francine Best y Maurice Debesse sobre *Introducción a la pedagogía*, por ejemplo, se encuentra enmarcado en esta *phusis*. En el examen de los autores, las definiciones sobre educación, antes de Durkheim, tenían un carácter *individualista*:

Kant, menos optimista en cuanto a la excelencia de la naturaleza, asigna a la educación el fin de desarrollar “en el individuo toda perfección de que es susceptible”. La misma idea aparece en Stuart Mill, ya que para él se trata de acercarnos a la perfección de la naturaleza. Estas definiciones son de carácter individualista. (p. 27)

La educación, afirman también, había conocido “un punto de vista al que no nos hemos acostumbrado todavía”, siendo este el social. Esto se expone como un salto *evolutivo* en el concepto de la educación, pasando de una concepción *individualista* a la pluralidad expuesta en la sociedad. Así, la historia del concepto de *educación* se habría iniciado a partir de Durkheim y la filosofía marxista había terminado de completar:

[...] partiremos de un hecho que domina la evolución de las ideas en materia de educación y pedagogía: la educación está unida a las condiciones de la vida social y política; la pedagogía depende de las concepciones y aspiraciones de aquella. Esta subordinación de la educación al estado social es un hecho social en la historia de la pedagogía de los distintos pueblos. En la medida en que estos han evolucionado cada uno por su propia cuenta de un periodo de civilización a otro, la concepción de la educación y la pedagogía que derivaba se han visto determinados por el o los elementos dominantes en una sociedad dada: autoritarismo del poder eclesiástico y político, acción de las clases dirigentes y concepciones que han tenido de la cultura, etc. Es sorprendente que haya sido preciso llegar hasta Emile Durkheim para que una definición lo reconociera y lo tenga en cuenta. (Dottrens y Mialaret, 1972, p. 30)

El concepto de *educación* se construyó desde el vínculo social que ofreció Durkheim a comienzos del siglo xx, y la sociedad se convirtió en el objeto del procedimiento intelectual de la pedagogía. Dottrens y Mialaret creyeron ver apuestas individualistas en el concepto de educación antes de la sociología durkheimiana, exponiendo que el impulso de la sociedad para pensar la pedagogía se habría hecho a partir de la expansión del marxismo. Lo que los autores aún no sabían en la década de 1970, es que la sociedad ya se había tomado, desde antes del florecimiento de la intelectualidad pedagógica marxista, el piso sobre el cual se reedificó el concepto de *educación*, y que tiene en estos momentos un arraigo tan profundo, que es virtualmente imposible definirla sin la sociedad. Esta última se nos presenta como connatural a la educación, sobre todo cuando se ejecuta la pronunciación del enunciado: *la educación es un hecho social*.

En el balance que Friedrich W. Kron (2002) realiza sobre los conceptos de la pedagogía, el fenómeno de la *socialización* y el de la *enculturación* aparecen como dos grandes esferas sobre las que se fundamenta el concepto contemporáneo de educación. Respecto a la socialización dice:

El medio de la existencia humana es la cultura en la cual vive todo ser humano. Bajo este entendimiento, la sociedad es considerada como un logro cultural específico del hombre para organizarse a sí mismo y a su grupo. La sociedad debe ser considerada como una forma de organización —pero una forma fundamental. Por sí misma es una parte importante de la cultura humana— y como agua para el pez es el medio fundamental para la vida y el aprendizaje humanos. (p. 5)

Cultura y sociedad aparecen como dos esferas amplias, flexibles y de alguna manera con fronteras borrosas entre sí. Para no correr el riesgo de considerar la *enculturación* y la *socialización* como dos conceptos iguales o intercambiables, Kron considera la *socialización* como un *proceso parcial de la enculturación*:

[...] se refiere a una clase especial de contenidos culturales, es decir sociales. Esencialmente se trata de los valores y de las normas, orientaciones y comportamientos, reglas y roles importantes para una sociedad tal como están representados en las instituciones y enseñados y aprendidos en las diferentes organizaciones. (p. 14)

No obstante, elementos como normas, orientaciones y valores o contenidos culturales vuelven a ser expuestos para intentar definir la educación:

De esta manera las diferentes interpretaciones del significado de normas y valores culturales, de problemas sociales y de contenido, así como los conflictos pueden ser motivo para la educación. Mediante la reflexión de valores y normas, así como de su interrelación y fundamento, los jóvenes recién aprenden lo que según el filósofo Kant deben aprender primariamente como seres humanos, es decir, "moralidad" expresado moderadamente en juicio y acción moral. (Kron, 2002, p. 23)

El intento de delimitar conceptualmente la socialización de la educación resulta, como se puede observar, poco fructífero. De todas maneras, así se quiera realizar un esfuerzo para exponer la educación como un concepto separado y a la vez relacional a la *socialización*, priman elementos en común, pese a que a la educación se le estreche para poder aplicarla analíticamente al plano microsociedad. Pese a la magnitud de la cultura, es lo social aquello que entretiene todos los conceptos que el autor presenta como propios de la pedagogía.

La naturaleza teleológica de la educación

Tal vez todavía no estamos seguros si alguna vez existió el hombre racional en los más de doscientos años que nos separan de la Ilustración. Para Kant, este hombre no era ni un tipo de sujeto ni un individuo, era solo aquel que tenía como antítesis el *hombre vulgar* que "está más propicio a la dirección del mero instinto natural y no consiente a su razón que ejerza gran influencia en su hacer y omitir" (Kant, 2007b, p. 10). El hombre racional, tal como aparece bosquejado en *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (Kant, 2007b), era más bien un ideal educativo, un proyecto humano general que no es producto de la naturaleza, sino de una acción educativa como acción humana. No obstante, este hombre tampoco se constituye en el fin de la historia, sino que es él quien, en su condición racional, tiene el *deber* de construir los fines de la historia y realizarlos según sus arreglos.

Es usual encontrar propuestas dirigidas a la superación de la racionalidad moderna. No obstante, también es preciso reconocer que la historia de la educación tiene una profunda deuda con ella, en especial con el proyecto ilustrado. Esta deuda no reside en las reflexiones directas sobre educación que realizaron los pensadores de la modernidad como es el caso de Rousseau, con su *Emilio*, sino que más bien reside en el hecho de que la modernidad es un proyecto educativo en sí mismo.

En términos estrictos, Kant no habló de educación. El conocido texto *Sobre pedagogía* (1803) es tal vez el único en el que la referencia de manera explícita, pero habría que tener presente que se trató más bien de unas notas de algunos cursos dictados por el filósofo entre 1776 y 1787, notas que además fueron recogidas por un alumno suyo y publicadas bajo su autorización (Bustamante-Zamudio, 2012). Sin llegar a desmeritar su importancia y utilidad, *Sobre pedagogía* es tal vez el texto menos pedagógico del filósofo alemán, pues su verdadera apuesta pedagógica está entrelazada en toda su obra. En materia de analizar la naturaleza teleológica de la educación, preferimos inclinarnos por sus escritos como *Idea de una historia universal en sentido cosmopolita* (1784); *Si el género humano se halla en progreso constante hacia mejor* (1797); *El fin de todas las cosas* (1794), escritos agrupados todos bajo el título de *Teoría de la Historia* (1984), de igual manera la revisión de la *Crítica de la razón práctica* (2003) y *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (2007) ofrecen un cuadro relativamente completo para analizar las bases filosóficas que hicieron posible la pedagogía.

Los aportes del empirismo inglés, en especial a partir de Locke (1693), habían logrado ofrecer algunos elementos sobre la formación del carácter y el hábito. No obstante, tal vez el distanciamiento con la metafísica impedía la formulación de unos fines generales que sustentaran las razones para efectuar los ejercicios en procura de la formación del hombre. Rousseau completaría este planteamiento desde *Emilio o de la educación* (1762), en donde la educación tendría como fin la formación de la voluntad general, condición efectiva para la realización del contrato social. A este respecto, Kant va a encontrar una contradicción en la obra de Rousseau que expone en el *Comienzo presunto de la historia humana*:

En su libro sobre la *influencia de las ciencias* y en el que se ocupa de la *desigualdad entre los hombres*, nos muestra con gran justeza la contradicción ineludible de la cultura con la naturaleza de la especie humana, en su condición de especie física, en la que cada individuo tendría que alcanzar completamente su destino; pero en el *Emilio*, en el *Contrato social* y en otros escritos trata de resolver de nuevo el grave problema: cómo tiene que proseguir la cultura para que se puedan desarrollar las disposiciones de la humanidad, considerada como especie moral, en forma congruente. (Kant, 1984, p. 79)

La primacía de la especie sobre el individuo es clara para el alcance de la humanidad. El análisis que Kant realiza de Rousseau le sirve para ratificar

el hecho de que fines como la paz perpetua y la libertad solo se logran en el plano de la especie. En otros términos, la historia humana es una historia de perfección, de la guerra a la paz, de la esclavitud a la libertad. Esta perfección a su vez constituye el principio fundamental de la educación que es el proyecto humano en sí. Los fines, como condición inicial, no se logran desde el individuo sino desde la especie, a los hombres singulares —dice en *Idea de una historia universal en sentido cosmopolita* (Kant, 1984)— el curso se les presenta confuso e irregular. El segundo principio es todavía más incisivo en este aspecto: “en los hombres (como únicas criaturas racionales sobre la tierra) aquellas disposiciones naturales que apuntan al uso de su razón se deben desarrollar completamente en la especie y no en los individuos” (Kant, 1984, p. 42).

La especie, como categoría totalizante que incluye a todos los seres humanos del planeta, tiene una cualidad temporal. Todo lo que toca a ella concierne al tiempo lento, pues el filósofo deja en claro que los fines se alcanzan *con lentitud*. Este tiempo está expuesto en la relación entre las generaciones, que al parecer, cada una tendría la misión de procurar un mundo mejor a las venideras:

Siempre sorprende que las viejas generaciones parecen afanarse penosamente solo en interés de las venideras, para prepararles un nivel sobre el cual levantar todavía más el edificio cuya construcción les ha asignado la Naturaleza; y que solo las generaciones últimas gozarán la dicha de habitar en la mansión que toda una serie de antepasados, que no la disfrutará, ha preparado sin pensar en ello. (Kant, 1984, p. 45)

Cuando anota que “parece que a la Naturaleza no le interesaba que el hombre viviera bien; sino que se desarrollara a tal grado que, por su comportamiento, fuera digno de la vida y del bienestar” (p. 45), expone los fines como una conquista exclusivamente humana, e incluso contraria a la naturaleza. El uso de la razón, como única facultad dada, y el trabajo en procura de un mejor mundo por las generaciones venideras, serían las claves para la conquista de la inmortalidad. Los seres humanos son entonces mortales como individuos, pero inmortales como especie. Esta inmortalidad, no obstante, es ganada mediante “la perfección del desarrollo de sus disposiciones” (p. 46).

El mundo mejor, metafórico en la mansión que se perfecciona de generación en generación, presenta el trabajo temporal de la educación como una arquitectura. La perfección no se alcanza sin trabajo, y este trabajo es necesariamente un trabajo

de educación. En el cuarto principio, relacionado con la insociable sociabilidad, expone el lento desarrollo de los talentos, que le permiten al hombre pasar de la disposición natural (insociabilidad) a la disposición moral (sociabilidad).

La inmortalidad, la libertad y la paz perpetua formarían parte de las reflexiones de orden metafísico según Kant. La educación, como gran proyecto de perfección humana, posibilita que la pedagogía, no sea necesariamente una ciencia que se ocupe de forma exclusiva de asuntos prácticos y empíricos, excluyendo de plano su relación con estas cuestiones metafísicas. No se trata, tampoco, de una pedagogía que se preocupe solo de asuntos metafísicos, pero si todavía creemos en la posibilidad de formular fines de la educación, y estos fines tienen que ver con la idea de perfección humana, entonces no debemos rechazar de plano el principio de *inmanencia* que propone Kant, en el que se excluyen los intereses económicos o ideológicos en el alcance de tales fines. Una pedagogía así no reside exclusivamente en el orden de la *práctica* o de la *socialización del hombre*, se trataría más bien de una *pedagogía inmanente*.

Pensada así la pedagogía, la educación no solo debería asumirse como un conjunto de asuntos prácticos y fenoménicos, sino que también debería examinar su cualidad apriorística. En *Si el género humano se halla en progreso constante hacia mejor* (Kant, 1984) se pregunta *¿cómo es posible una historia a priori?*, seguido se responde: “si el profeta él mismo hace y dispone los hechos que anuncia con anticipación” (p. 96). El tiempo de la historia es el tiempo del progreso en tanto la única condición de conocerla y narrarla es la perfección humana, y en este sentido, los fines de la educación serían los mismos de la historia. De esto podríamos deducir que la educación está presente cuando hay un plan o unos fines de perfección que trascienden el presente y las condiciones naturales como el individuo y sus necesidades. Si la educación carece de esta cualidad temporal, y si los fines ya no se formulan para la especie sino para las contingencias del presente o una generación en particular, la educación pierde su condición *a priori* y, por tanto, el tiempo se detiene, o en el peor de los casos, se trataría de un tiempo antinatural como retroceso, aquel “provocado por nosotros mismos al comprender equivocadamente el fin último” (Kant, 1984, p. 132).

¿Cuáles son, pues, esos fines de la educación expuestos como fines de la historia? Aunque Kant los agrupa en fines subjetivos y fines objetivos, estos ya habían transitado por la historia de Europa desde el siglo IV a.C. Aristóteles (2005) ya los había

mencionado, pero en la versión kantiana los fines se resumen en un solo fin universal: se trata del hombre como fin en sí mismo, y para alcanzarlo, sería necesaria la formación de una *voluntad buena* (Kant, 2007). A la manera aristotélica, es preciso alcanzar la voluntad buena porque “el hombre es el inicio de las acciones”,³ y solo así se lograría: “que rectifique y acomode a un fin universal el influjo de esa felicidad y con él el principio todo de la acción” (Kant, 2007b, p. 7).

¿En qué orden, únicamente, se puede esperar el progreso hacia mejor?, se pregunta Kant en *Ideas para una historia universal en sentido cosmopolita*, y se responde seguido:

[...] no por el curso de las cosas de abajo arriba, sino de arriba abajo. Esperar que mediante la educación de la juventud, con la instrucción doméstica y más tarde escolar, de la escuela elemental a la superior, en una cultura espiritual y moral fortalecida por la enseñanza religiosa, se llegase a formar no solo buenos ciudadanos, sino dados al bien, capaces de sostenerse y progresar siempre, he aquí un plan cuyo logro parece difícil. (Kant, 1984, p. 115)

La crisis de la educación como crisis del tiempo. Algunas notas para concluir

“¡Pobres mortales, nada hay entre vosotros constante más que la inconstancia!”. Esta es la exclamación que Kant usa en *El fin de todas las cosas* para referirse a aquellos proyectos que cambian “de tiempo en tiempo y a menudo se contradicen” (Kant, 1984, p. 137). En los tiempos contemporáneos, todo se nos presenta bajo las sensaciones de velocidad y aceleración. Las políticas sobre educación en Colombia, por ejemplo, manifiestan un afán renovador por reorganizar el sistema educativo. El Estado viene realizando desde 1995 los llamados Planes Decenales de Educación, en donde se proyecta a diez años lo que se espera de la educación nacional. El último plan vigente se refiere a la educación en los siguientes términos:

Los gobiernos del mundo han puesto sus ojos en la educación como una poderosa herramienta de transformación, que facilita el fortalecimiento de la democracia, genera movilidad social y reduce las desigualdades sociales y económicas. La Organización de las Naciones Unidas pudo establecer, utilizando datos correspondientes a 114 países, entre 1985 y 2005, que un año más de educación está asociado directamente a una reducción de

1,4 puntos porcentuales del coeficiente de Gini, principal indicador que mide la desigualdad. (MEN, 2017, p. 9)

Si nos fijamos bien, este fragmento del *Plan Decenal de Educación 2016-2026* expone la democracia, la movilidad social y la reducción de las desigualdades económicas como fines alcanzables a diez años, siendo la educación el medio o la herramienta para su consecución. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) propone trece fines, que si se revisan con cuidado, están formulados desde la individualidad como el desarrollo de la personalidad, la participación política, la formación práctica para el trabajo, entre otros. En un sentido estricto, por lo menos desde que el sistema educativo ha alcanzado su máximo tope de cobertura, los fines no se proyectan para la educación, más bien parecen actividades y metas de alcance para el sistema educativo.

Por lo menos desde la legislación colombiana se podría decir que no hay fines educativos, en la medida en que el alcance de la participación política, la ciudadanía, la convivencia pacífica o la formación para el trabajo son medios para alcanzar los *niveles de desarrollo*, expuestos en el plano económico y social. La meta está puesta en solucionar unos problemas contingentes del presente, como el aumento de la productividad y el de los ingresos. La ausencia de unos fines que estén relacionados con la perfección humana, sin mediar en ellos el interés económico o ideológico, manifiesta cierto malestar que puede interpretarse como una crisis la educación como crisis del tiempo.

Lo que se la ha reclamado a Kant, desde Emile Durkheim (1975) a Max Horkheimer y Theodor W. Adorno (1998) es la imposibilidad de llevar a la realidad el proyecto humano. Sin embargo, Kant nunca propuso que este proyecto humano debía acelerarse o aplicarse en un tiempo corto y limitado. El tiempo del progreso kantiano es un tiempo lento, capaz de llevar a la especie a la inmortalidad. Las reclamaciones que se le hacen en el siglo xx están hechas desde un tiempo en aceleración. Desde la Revolución rusa en 1917, este siglo se ha caracterizado por acelerar los procesos que la modernidad clásica había expuesto en un futuro abierto. Al parecer este afán radique en que el futuro está experimentándose de nuevo en la finitud que lo había caracterizado hasta el siglo xvi. Si esto es así, el tiempo se ha detenido y el progreso, en su versión filosófica, se ha agotado de manera definitiva. La paradoja es que a mayor aceleración más se experimenta la detención del tiempo, pues el futuro, como consecución de la justicia y la igualdad, puede alcanzarse a solo diez años.

3 Puede identificarse este argumento en Aristóteles (2005).

Esta crisis del tiempo parece equipararse al fin de la historia que haría evidente Francis Fukuyama (1989) tras la caída del Muro de Berlín. La historia que llegó a su fin, a juicio de Fukuyama, es precisamente la historia que partía desde la línea Kant-Hegel-Marx: “la historia como proceso único, evolutivo, coherente” (p. 12), el fin, “significaba que no había nuevos progresos en el desarrollo de los principios e instituciones subyacentes, porque todos los problemas realmente cruciales habían sido resueltos” (p. 13). El final del siglo xx experimentó el triunfo pleno del liberalismo, y las consecuencias devastadoras de la posguerra “parece negar que exista algo que pueda llamarse progreso histórico” (p. 13).

Por su parte Marc Augé (2012) establecería que, si en efecto hay una crisis de la historia, esta obedece a la renuncia de la educación como *utopía de la educación* producida por una honda desconfianza en el futuro:

La utopía de la educación es en lo sucesivo la única esperanza de reorientar la historia de los hombres en la dirección de los fines. ¿Por qué utopía? De hecho, el término utopía, en este uso, solo tiene sentido en la relación con las políticas actuales que van todas en el mal sentido, independientemente de lo que pretendan, porque estas al mismo tiempo se resignan al fracaso escolar, vinculan estrechamente la cuestión de la escuela o de la universidad con la del empleo, no se ocupan lo suficiente de crear las condiciones de una cultura general que no dependa del entorno familiar o social y, en resumen, descuidan la cuestión de los fines o la limitan al ámbito de la economía afirmando, por ejemplo, que el regreso al crecimiento es una condición previa absoluta a toda iniciativa social. (p. 128)

Para finalizar, consideramos que esta crisis también trae consigo otros elementos que deben analizarse a la luz de las exposiciones sobre el detrimento de los fines. Tenemos fuertes sospechas de que el encierro sobre la práctica como experiencialismo, proveniente de la tendencia sociologicista de la educación, pueda estar relacionado con la aceleración y detención de la educación como tiempo futuro. La apertura a lo social, como Daniel Tröhler (2014) también lo llama *educacionalización*, pudo haber impulsado a su vez la apertura de la opinión y la intervención sobre la educación, lo que produjo una cacofonía de opiniones y críticas que, de alguna manera, impidieron que educación se organizara como un concepto técnico de la pedagogía. En su contrario, la educación se ha establecido como un campo abierto a la opinión, incluso desde los frentes

menos autorizados, un campo problemático y de dominio público, un debate que ya en Colombia tiene más de cien años.

Referencias

- Aristóteles (2005). *Ética a Nicómaco*. Versión revisada. Madrid: Alianza.
- Augé, M. (2012). *Futuro*. Buenos Aires: Adriana Arango.
- Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bustamante-Zamudio, G. (2012). Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 155-171.
- Congreso de la República de Colombia. Ley 115 de febrero 8 de 1994. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá.
- Dottrens R. y Mialaret, G. (1972). El desarrollo de las ciencias pedagógicas y su estado actual. En F. Best y M. Debesse (eds.), *Introducción a la pedagogía* (pp. 25-35). Barcelona: Oikos.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (2014). *Lecciones sobre la voluntad de saber*. Curso en el College de France (1970-1971). México: Fondo de Cultura Económica.
- Fukuyama, F. (1993). *El fin de la historia y el último hombre*. Bogotá: Planeta.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Valladolid: Trotta.
- Kant, I. (1984). *Filosofía de la historia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2003). *Crítica de la razón práctica*. Buenos Aires: Losada.
- Kant, I. (2007a). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Losada.
- Kant, I. (2007b). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza.

- Koselleck, R. (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Kron, F. (2002). Términos básicos de la pedagogía. En W. Küper (ed.), *Pedagogía General* (pp. 5-59). Quito: Abya-Yala.
- Le Goff, P. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Bogotá.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Saldarriaga, Ó. (2011). *El oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Tröhler, D. (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Barcelona: Octaedro.
- Veyne, P. (2009). *Foucault, pensamiento y vida*. Barcelona: Paidós.

Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural*

Artículo de investigación

23

Child Voices and Pedagogical Gestures in Rural Schools
Vozes infantis e gestos pedagógicos na escola rural

Daniel Alexander Buriticá Morales**
Óscar Saldarriaga Vélez***

Para citar este artículo:

Buriticá, D. y Saldarriaga, Ó. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y Saberes*, 52, 23–35.
DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10025>

* Artículo resultado de la investigación en curso denominada: *Entre gestos pedagógicos y voces infantiles: posibilidades para la participación y la agencia de los niños y niñas en las escuelas rurales del Tolima*, realizado en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde.

** Docente tiempo completo Uniminuto Ibagué, docente catedrático Universidad del Tolima. Candidato a doctor en Ciencias Sociales Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales e investigador del grupo Desarrollo Integral de la Infancia de la Universidad del Tolima, e Infancias y Saberes de Uniminuto Ibagué.

Correo electrónico: danielburitica2@hotmail.com
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5032-8886>

*** Doctor en Filosofía y Letras-Historia de la Universidad Católica de Lovaina. Profesor titular de la Pontificia Universidad Javeriana, y profesor Cinde-Universidad de Manizales. Miembro fundador del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP).

Correo electrónico: saldarri@javeriana.edu.co
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3661-0586>

Fecha de recepción: 30 de mayo de 2019
Fecha de aprobación: 20 de agosto de 2019



Resumen

En este artículo se presenta una reflexión derivada de una investigación sobre la importancia de visibilizar las voces de los niños en el marco de las escuelas rurales, a través de la noción teórica y práctica de gesto pedagógico. En lo práctico, se propone utilizarlo como un condensador para captar y transformar prácticas pedagógicas. En lo teórico, se define como la articulación, en el oficio de maestro, de unas relaciones entre el saber pedagógico, las prácticas discursivas y no discursivas, las actitudes afectivas (amor pedagógico) y unos procedimientos técnicos de enseñanza. De este modo, se propone que el gesto pedagógico de los maestros de escuelas rurales tiene el poder de leer a los chicos en sus culturas locales, y a la vez permitir o impedir que los niños rurales den distintos sentidos a su infancia, a la particularidad social de ellos y ellas como agentes en el contexto escolar, social y cultural y como sujetos que se constituyen a sí mismos y a su realidad en relación con los otros y su entorno.

Palabras clave

gestos pedagógicos; participación; agencia; voces; escuela rural; niños y niñas

Abstract

The article presents a reflection derived from an investigation on the importance of the visibility of the children voices within the framework of the processes of participation and agency in rural schools, all this in relation to the notion of pedagogical gesture, understood as the articulation in the teacher's work, within relationships among pedagogical practices, pedagogical knowledge, discursive and non-discursive practices, attitudes and technical teaching procedures. At the same time, it is proposed that the pedagogical gesture of rural school teachers may or may not allow rural children to give different meanings to their childhood, to the social particularity of them as agents in the social and cultural school context; as subjects who constitute themselves and who construct their reality in relation to others and their environment.

Keywords

pedagogical gestures; participation; agency; voices; rural school; children

Resumo

O artigo apresenta uma reflexão resultado de uma pesquisa sobre a necessidade de visibilizar as vozes das crianças no marco das escolas rurais; acudindo à noção teórica e prática do gesto pedagógico. Na prática propõe-se seu uso como um condensador para atingir e transformar as práticas pedagógicas. No teórico define-se como a articulação, no ofício do maestro, das relações entre o saber pedagógico, as práticas discursivas e não discursivas, as atitudes afetivas (amor pedagógico), e uns procedimentos técnicos de ensinamento. Assim, propõe-se que o gesto pedagógico dos professores das escolas rurais tem o poder de compreender às crianças nas suas culturas locais, e ao mesmo tempo permitir ou impedir que as crianças rurais dêem distintos sentidos à sua infância, à particularidade social como agentes no contexto escolar, social e cultural e como sujeitos que se constituem a si mesmos e à sua realidade em relação com os outros e seu entorno.

Palavras-chave

gestos pedagógicos; participação; agência; vozes; escola rural; meninos e meninas

Introducción

Darle más importancia a las voces de los niños es una manera de garantizar que su defensa está bien fundamentada y que la toma de decisiones se guíe por un panorama más completo de todos los temas importantes. [...], la defensa de los infantes no debe enfocarse exclusivamente en protegerlos o ayudarlos, sino que también debe tratar de entender sus puntos de vista.

Smith y Taylor (2010, p. 25).

Hay actualmente un interés en preguntarse por las voces de los niños, así como por la manera en que estos, en el contexto cultural, social, educativo e histórico, experimentan cotidianamente la infancia y cómo construyen su realidad y se constituyen en sujetos. De igual forma, también existe en la actualidad una tendencia a cuestionarse por la manera “como participan en la toma de decisiones de su familia, escuela y vecindario, en la manera de cuidarse, en el trabajo, el tiempo libre, o en las relaciones con sus compañeros y con los adultos” (Smith, Taylor y Gollop, 2010, p. 30). Asimismo, es evidente que en muchos casos “marcados como puros y pasivos por esencia, se otorga a los niños el derecho a la protección, pero al mismo tiempo se les niega la capacidad de actuar y la autonomía” (Giroux, 2003, p. 14), es decir, se desconoce su capacidad de agencia y participación.

De igual manera,

En la literatura académica y en las sociedades en general, los niños han sido objeto de fenómenos de invisibilización; es decir, sus voces y sus perspectivas han sido ocultadas u opacadas, por otras personas, generalmente adultos que se consideran que tienen más poder o capacidades. (Duque-Paramo, 2011, citada por Duque-Paramo, 2013, p. 100)

Por tal motivo, investigar desde y sobre las voces de los niños de escuelas rurales puede permitir la comprensión de los procesos significativos con los que reproducen lo social y apropian la cultura, y de igual manera, entender cuál es la implicación de los maestros rurales en estos asuntos, mediante un análisis desde lo que en este caso se denomina el *gesto pedagógico*. Este tiene que ver con la relación pedagógica maestro/alumno dentro de una gran diversidad de prácticas y discursos escolares mediante las cuales maestros y niños viven la escuela y le dan sentido, así como también con la manera en que el maestro a través de distintos gestos pedagógicos *interpela* (Butler,

1997), al estudiante, lo reconoce de cierta manera, visibiliza o no sus voces, lo juzga, lo acepta o rechaza, lo posibilita para que actúe de ciertas formas.

Así, es necesario comprender los gestos pedagógicos no solo en el sentido de describirlos como parte de los procesos comunicativos, sino desde los efectos que tienen en la vida escolar, las prácticas que engendran, las características que tienen, las formas de expresión y los sentidos que adquiere en las relaciones de los maestros y los niños, en el contexto de la escuela rural. Por tanto, aunque el gesto pedagógico puede estar vinculado a la comunicación no verbal, podemos ir más allá en la comprensión de este en el contexto escolar, en el sentido de que “permite ser develado e interpretado a la luz de sentimientos y actitudes” (Ospina, 2008), es decir, lo que el maestro expresa en su ejercicio de enseñanza, como lo hace, pero también su actitud frente a este ejercicio. De igual manera, como se expone en la figura 1, estos gestos pedagógicos parecen estar relacionados con la formación del maestro, con sus posturas epistemológicas y teóricas, con su ejercicio docente, con sus experiencias de vida y su discurso y actitud para desarrollar su labor pedagógica. Es decir, en cada maestro finalmente se configura un(os) gesto(s) pedagógico(s) como resultado de la relación de todos estos componentes, el cual aflora en el contexto escolar cuando ejerce su práctica pedagógica.



Figura 1. Configuración del gesto pedagógico en los maestros

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, proponemos que el gesto pedagógico tiene un rol importante en las tareas de orientar mejor el acto educativo, para entender las vivencias de los niños en las escuelas y la manera en que estas adquieren sentido para ellos y se convierten en espacios de realización de la vida cotidiana, de sus intereses, sus realidades y su constitución como

sujetos. Es necesario que el gesto pedagógico del maestro visibilice sus voces, posibilite su participación y agencia, y nos abra a leer sus concepciones sobre la vida escolar y cotidiana, sobre los maestros y sus propios aprendizajes.

Las voces de los niños y niñas rurales como participación y agencia

Son finalmente los niños y las niñas quienes recrean su mundo.

Díaz (2010, p. 1154).

Para comprender los asuntos de participación y agencia en los niños rurales es pertinente ubicarse epistemológicamente desde la antropología y la sociología de la infancia. Con la primera, para tener en cuenta la perspectiva de los niños, lo que hablan, lo que nos dicen (Calderón, 2015); comprender que los niños y niñas son sujetos con visiones, criterios, experiencias, significaciones propias sobre la vida y la cultura por la cual transitan (Chacón, 2015). Así, en las investigaciones sobre infancia, es primordial incluir las visiones de los niños, para entenderlas desde sus propias voces y no por los juicios y prejuicios construidos por los adultos (Chacón, 2015). Es el punto de vista *emic*. Un interesante trabajo en esta perspectiva es el de Ruiz Castiblanco (2013), el cual plantea una inquietante pregunta: ¿A qué edad se dejar de ser niño y se pasa a ser joven en el campo? Ella responde que en la región que estudia (cerca de Ibagué), a los 10 años un niño ya entra a hacer tareas de adulto (p. 6). Pero habrá que ver si esto es generalizable a otras regiones. Desde la segunda perspectiva, los niños son entendidos como actores y agentes sociales activos y sujetos de derecho que construyen sus propias realidades y se constituyen a partir de estas; por tanto, las investigaciones deben enfocarse directamente en ellos, sus condiciones de vida, actividades, relaciones, conocimiento y experiencias (Calderón 2015). Es el punto de vista *etic*.

De este modo, con la sociología se teoriza sobre la infancia, y los niños se presentan como seres sociales con capacidad de agencia; desde la antropología, se busca interactuar con los niños a través de metodologías que permitan visibilizar sus voces y comprender sus perspectivas sobre la vida y poder dar cuenta de eso.

En ese sentido, es evidente que las voces de los niños siguen, en muchos casos, ausentes o invisibilizadas, tal es el caso en el contexto educativo sobre

todo en el sector rural, pues, aunque sean participantes primordiales en los procesos educativos en las escuelas, al final termina el adulto (docente y directivos) tomando decisiones y controlando lo que estos pueden hacer y decir, como y cuándo hacerlo. Las voces (participación y agenciamiento) de los niños en las escuelas terminan siendo potestad de los maestros, y según sea su gesto pedagógico, los posibilita o empodera (o no) para expresarlas y ejercerlas.

Los niños de los contextos rurales en la actualidad tienen diversas formas de vivir sus infancias. Y en todo caso, son actores y agentes que influyen en la organización social de sus familias, vereda y escuela, y a la vez son influenciados por sus demás familiares, vecinos, y en el caso de la escuela por sus compañeros y maestros. En ese sentido, los niños realizan una contribución importante para ayudarnos a comprender la naturaleza de la infancia y a solucionar los problemas que afectan sus vidas (Smith, Taylor y Gallop, 2010). Esto tiene que ver también con el hecho de que en cada contexto ellos despliegan diversas formas de vivir sus infancias (Pavez, 2012). Sin embargo, los niños rurales no han tenido garantías sociales, políticas y culturales reales que les garanticen una buena calidad de vida. El sujeto niño rural generalmente ha sido narrado y contado por otro, visto a través del otro y representado a través de los rasgos interpretados por otro. En el contexto escolar rural generalmente sus voces no han tenido posibilidad de expresarse, por tanto, se han desconocido sus formas de ver el mundo, sus culturas, sus concepciones y sus maneras de constituirse en sujetos, de participar y de construir sus realidades.

La tarea entonces será comprender las relaciones de los maestros y los niños, mediadas por el *gesto pedagógico*. Entendemos este, en modo hipotético, como las formas corporales, simbólicas, y las actitudes y discursos con que el maestro ejerce su práctica educativa; da lugar a los niños rurales en su calidad de sujetos, agentes y actores que habitualmente están relegados al lugar de sujetos inmaduros, incapaces e, incluso, irrelevantes.

Por eso, es importante saber si los maestros, en este caso los rurales, reconocen a los niños como agentes y actores con capacidad de reconfigurar y resignificar sus realidades sociales y culturales en su contexto. Y, en el mismo sentido, si su gesto pedagógico garantiza y estimula la libertad de expresión de los niños, su creatividad y capacidad de tener un juicio sobre el mundo que los rodea. Es importante “hacer visibles a los niños a través de la palabra, demostrar que son sujetos sociales y que sus voces son una manera de interpretar la realidad y de leer

el mundo” (Cuervo y Rincón, 2009, p. 68), sobre todo porque, el gesto pedagógico involucra asuntos relacionados con la cultura, y un alto porcentaje de escuelas rurales están atendidas por maestros que provienen de la zona urbana, o que han trabajado en el contexto escolar urbano. En este sentido, el maestro tendrá un gesto pedagógico (y es natural) unido a su propia cultura y no a la del niño o la niña de la zona rural, “esta apertura para comprender la infancia en lo rural, dejando de lado la mirada urbanocéntrica y hegemónica, presenta grandes dificultades y desafíos” (Ávila y Vargas, 2017, p. 228). De esa manera, será importante que el gesto pedagógico respete estas dinámicas culturales propias de cada contexto rural, teniendo en cuenta que los niños van construyendo su realidad según su experiencia escolar. De ahí la importancia de escucharlos sobre las maneras como conciben la escuela, en aras de reconocer sus voces como posibilidad para mejorar los procesos educativos y de que las instituciones educativas se conviertan en espacios en los cuales la alegría, la creatividad y la pasión por el conocimiento formen parte de la cotidianidad (Cifuentes Garzón, 2015).

Por su parte, San Fabián-Morato (2008) plantea una reflexión en torno a la participación de los estudiantes en las escuelas y a la pregunta “¿Existen alumnos en los centros o solo expedientes académicos y cuerpos disciplinados?”. Frente a esto, afirma que los estudiantes son víctimas de un reducido estatus e incluso que son tratados como discapacitados sociales, lo que podría afectar la práctica de sus derechos en las escuelas. En ese sentido, lo que se espera es que se tenga en cuenta lo que dicen y piensan, ya que esto puede “ayudarnos a mejorar la enseñanza, a tejer la convivencia y a dotar de sentido su estancia en la escuela. Necesitamos revisar nuestra concepción y manera de relacionarnos con los menores, tratarlos como sujetos activos, entrar en diálogo con ellos” (p. 27).

Por otra parte, Duque-Páramo (2013) señala que generalmente, las políticas y programas de educación dirigidos a los niños “presuponen que ellas y ellos son menores de edad, seres dependientes, predominantemente vulnerables, receptores pasivos de las acciones de asistencia y protección definidas por otros, que generalmente son adultos con ideas normativas y naturalizadas de la infancia” (p. 81). Se debe, por tanto, asumir que “las niñas y los niños son al mismo tiempo sujetos abiertos, agentes y actores sociales” (p. 81).

En ese sentido, visibilizar las voces de los niños en las escuelas rurales por parte de los maestros es una tarea primordial en la educación, en la idea de

que ellos necesitan de espacios formativos que los ayuden a configurarse como sujetos con capacidad de agencia, reflexión y transformación.

Entre voces y gestos

Cada voz individual está conformada por la historia cultural particular y la experiencia anterior de su propietario. La voz, entonces, sugiere los medios que los estudiantes tienen a su disposición para hacerse “oír” y definirse como participantes activos en el mundo. Exhibir una voz individual significa, citando a Bajtin, “redecir un texto en las propias palabras”.

McLaren (2005, p. 325).

La educación es ética, es una relación de respuesta al otro, y el educador es alguien apasionado por la palabra, por la transmisión de la palabra, por la acogida y la hospitalidad, por la donación. El educador es, en primer lugar, el que transmite la palabra dicha, la palabra del pasado, de la tradición, a un recién llegado, pero no para que este la repita, sino para que la renueve, la vuelva a decir de otro modo, la convierta en “palabra viva”. Pero, en segundo lugar, el educador también es aquel que recoge la palabra del otro, la nueva palabra, la del recién llegado. El educador escucha la palabra del otro y él mismo desde ella, se transforma y se renueva.

Mèlich (2012, p. 50).

Así como todo campo de investigación, el de la escuela y “el de la infancia está[n] compuesto[s] por enfoques, análisis, estudios y conceptos; por la práctica que incluye un conjunto de acciones, programas y políticas; y finalmente, por una amplia gama de actores intervinientes” (Bustelo, 2005, p. 254). Para este caso, será el asunto de la visibilización/invisibilización de las voces de los niños en las escuelas rurales lo que se pone en juego. Sabiendo que los niños, en general, necesitan posibilidades para mejorar su participación y construir lo social en sus territorios, ellos, en sus discursos y acciones, en sus decires y haceres, *construyen su realidad* (Berger y Luckmann, 2003), y se constituyen como sujetos con *capacidad de agencia* (Pavez, 2012), en cuanto participantes activos en la construcción de su vida cotidiana (Smith y Taylor, 2010). Y “como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven” (Pavez, 2012, p. 94). En la escuela esto es importante porque entre otras cosas, genera “nuevas maneras de relacionarnos, sobre las que podríamos

ampliar nuestro conocimiento y decisiones” (Díaz, 2010). En ese sentido, los maestros rurales deben saber que los niños “no son objetos pasivos en las estructuras sociales y en los procesos económicos o políticos, sino sujetos activos en la construcción y determinación de sus propias vidas” (Prout y James, 1990, citados por Sosenski, 2016, p. 44).

Del mismo modo, es necesario comprender desde sus voces las concepciones que tienen sobre la escuela, los maestros, su territorio y su cultura; esto, permite gestionar mejor el acto educativo, configura un gesto pedagógico en los maestros que ayuda a reconocerlos con capacidad de hacer y decir, pues, “mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quienes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano” (Arendt, 2005, p. 208).

Dar voz a los niños es permitir que afloren sus capacidades y expresen sus concepciones sobre la vida, saber cómo configuran y resignifican sus realidades sociales y culturales. Sobre todo, sabiendo que, en la escuela, así como en

[...] los discursos oficiales, los medios masivos de comunicación destinados a la niñez y hasta las artes gráficas y visuales han sido manufacturados por un mundo de adultos [y yo agrego, urbanos] que, en su mayoría, han buscado determinar las experiencias de los niños. (Sosenski y Albarrán, 2012, p. 11)

Generalmente “las personas adultas han privilegiado lo que piensan importante de la protección del niño o niña, y han descuidado, voluntariamente o no, garantizar y estimular su libertad de expresión” (Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahita, 2013, p. 84).

Entre tanto, un gesto pedagógico en los maestros rurales que visibilice sus voces puede ayudar a entender esas nuevas infancias rurales que se configuran en la actualidad porque “cuando se indaga a los niños y las niñas se advierten concepciones y reflexiones sobre la infancia que develan su representación de lo social” (García y Gallego, 2011, p. 19). Esto es necesario para el mejoramiento de las prácticas educativas rurales, en aras de que “la escuela en cuanto institución social y democrática pueda contribuir eficazmente en la formación de nuevos ciudadanos que aporten al desarrollo político, económico y social del país, tarea en la cual los docentes tienen una función trascendental” (Cifuentes, 2015, p. 165). De igual manera, para re-conocer y valorar sus puntos de vista, pensamientos, sueños, problemáticas, necesidades e intereses frente a las diversas situaciones que se dan en el espacio educativo y en la vida cotidiana rural. También para “analizar sus propias experiencias, así

como a iluminar los procesos por medio de los cuales esas experiencias fueron producidas, legitimadas o negadas” (McLaren, 2005, p. 321).

Sobre el término *voz del alumnado*, Susinos (2012) afirma que son “todas aquellas iniciativas que emprenden las escuelas y que están dirigidas a aumentar el protagonismo del alumnado en la toma de decisiones sobre el diseño, la gestión y la evaluación de cualquier aspecto de la vida escolar” (p. 16).

Por otro lado, McLaren (2005) al referirse a la voz de los alumnos, afirma:

[...] los estudiantes no pueden aprender “con provecho” a menos que los maestros desarrollen una comprensión de las diferentes formas en las que sus percepciones e identidades son constituidas. Los maestros necesitan comprender cómo las experiencias producidas en los diferentes dominios de la vida diaria producen a su vez las distintas voces que los estudiantes emplean para dar significado a sus mundos y, por consiguiente, a su existencia en la sociedad. (p. 322)

Nuevamente McLaren (2005) retomando lo que plantea Giroux sobre la voz, señala que esta

[...] Se refiere al conjunto de significados multifacéticos y articulados con los cuales los estudiantes y los maestros se enfrentan activamente en diálogo uno con otro. La voz es un concepto pedagógico importante porque alerta a los maestros del hecho de que todo discurso está situado históricamente y mediado culturalmente, y que deriva parte de su significado de la interacción con los demás. Aunque el término voz puede referirse a un discurso internalizado, privado, tal discurso no puede ser comprendido sin situarlo en un universo de significados compartidos, esto es, en los símbolos, narrativas y prácticas sociales de la comunidad de nuestra cultura en la que el diálogo está tomando lugar. El término voz se refiere a la gramática cultural y al conocimiento que los individuos utilizan para interpretar y articular la experiencia. La voz individual debe entenderse dentro de su especificidad cultural e histórica. Cómo los estudiantes, los maestros y los demás se definen a sí mismos y nombran su experiencia es central en la preocupación pedagógica porque ayuda a los educadores a comprender cómo es producido, legitimado y deslegitimado el significado en el salón de clase. (p. 325)

En tal sentido, la visibilización de la voz de los niños en las escuelas rurales es además una posibilidad de entender cuáles son las prácticas educativas que se están privilegiando en estos contextos, el impacto en la realidad de la vida cotidiana, entendiendo que esta “se reafirma continuamente en la

interacción de los individuos con los otros” (Berger y Luckmann, 2003) y la cultura rural de ellos, en el sentido de que “poder hablar de sí, de la experiencia cotidiana y la trama familiar, de situaciones y conflictos en los distintos ámbitos de pertenencia, es una ayuda invaluable para la creación colectiva y el aprendizaje” (Arfuch, 2016, p. 240).

Así como también para:

Hacer visibles a los sujetos ante las colectividades, pues en el ejercicio relacional se comienzan a desplegar una serie de habilidades para escuchar, reflexionar, comunicarse respetuosamente, valorar lo que otros dicen, asumir turnos, expresar pensamientos, propiciando esto el encuentro de muchas voces que favorecerían la interacción con el mundo desde una postura crítica que contribuiría a su vez con la democratización de la sociedad. (Cuervo y Rincón, 2009, p. 71)

Visibilizar las voces de los niños en las escuelas rurales es respetar el mismo lenguaje como “la capacidad intrínseca de expresividad vocal que posee el organismo humano” (Berger y Luckmann, 2003). Pero, sobre todo, es la posibilidad de conocer la realidad de su vida cotidiana, en cuanto esta “es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana” (p. 53). Cada voz de los niños está permeada por su cultura; por ende, las voces representan “los medios que los estudiantes tienen a su disposición para hacerse ‘oír’ y definirse como participantes activos en el mundo” (McLaren, 2005).

Ahora bien, los gestos cumplen un papel fundamental para la interacción en las aulas de clase, así como la relación que, según la comunicación no verbal, establecen los docentes y sus estudiantes (Ospina, 2008). Según ella:

El gesto como texto, [...], nos dice qué hay detrás de una mirada, de una sonrisa, de un acercamiento. Nos permite leer, develar qué subyace en la interacción, en la comunicación no verbal del docente con sus estudiantes. Por ello, el gesto como texto vincula al docente [...] en interacción con sus estudiantes. Se producen gestos que en la interacción cobran vida y significado. El docente lee e interpreta ese gesto, ese texto; a su vez, el estudiante lee e interpreta ese texto, esos gestos de su maestro, en interacción pedagógica. (p. 56)

De esta manera:

[...] cobra importancia la propuesta de un corpus gestual que contenga gestos importantes para la interacción pedagógica. [...] Gestos que puedan

develarse, transcribirse, analizarse, para hallar los sentidos que subyacen en ellos. Dar cuenta de un corpus gestual es develar la interacción entre el docente y sus estudiantes a partir de sus gestos, y dar cuenta de cómo se estructura, organiza y desarrolla la interacción comunicativa en la clase. (pp. 202-203)

Igualmente, la autora argumenta que

[...] los gestos invitan a los estudiantes a participar de la clase. Mediante los gestos se crean espacios interesantes para los estudiantes que incitan a intervenir en la clase. Los sumerge en el tema tratado. El docente crea interés a partir de su rostro, de su mirada, de su sonrisa; incita a la participación de sus estudiantes. De esta manera, los gestos narran con movimientos del cuerpo, las historias, las explicaciones, los contenidos de las asignaturas analizadas. Para los estudiantes, el gesto de su docente es fundamental, pues, a partir de él, del gesto del docente, el estudiante tiene acceso a los conocimientos. (p. 214)

Los gestos tienen gran influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el sentido de que por medio de los gestos de los docentes rurales pueden generar un “ambiente de participación y agrado para los estudiantes que leen y develan sentidos en la comunicación no verbal de sus docentes” (p. 216).

En una segunda mirada, el gesto pedagógico puede ser entendido como un *gesto mínimo* (Ribetto, 2014); es decir,

Un acontecimiento que irrumpe y provoca experiencia. El gesto, su presencia, viene antes... antes de cualquier reforma en las leyes, de cualquier propuesta didáctica, de cualquier adaptación de la currícula, de cualquier proyecto político pedagógico. El gesto antecede estos movimientos: es una composición y un pasaje entre todos ellos. (p. 8)

La autora propone el concepto de *gestualidad mínima*, retomando una idea de Carlos Skliar (2011), quien propone leerlo como un agenciamiento que permite pensar el educar como una relación de alteridad posible. Algo como

[...] entender los efectos que se crean a partir de esta tensión: prácticas, experiencias, currículos, espacios, tiempos... Gestos encarnados en las relaciones entre los sujetos que viven las escuelas posibles... Gestualidad mínima que interpela “sobre el lenguaje en que formulamos lo educativo [...] sobre los modos en que se produce lo educativo [...] abriendo la posibilidad hacia una cierta forma de pensar sobre “eso que pasa”, “eso que nos pasa” en la educación a diario. (Skliar, 2011, p. 260, citado por Ribetto, 2014, p. 3)

Manghi-Haquin (2016) presenta la categoría *vínculo pedagógico* como un elemento primordial para desarrollar el aprendizaje curricular y la formación de los estudiantes, y expone la necesidad de que los docentes se vinculen con sus estudiantes y construyan una relación pedagógica. “Dicha relación se lleva a cabo no solo mediante las palabras que se dicen (recursos lingüísticos) sino a través de otros recursos comunicativos como miradas, posturas corporales y gestos típicos de la interacción cara a cara” (p. 11). Este cara a cara entre docentes y alumnos nos acerca a la noción de gesto pedagógico. Por su parte, Prieto (2006, citado por Manghi-Haquin, 2016) señala que “los profesores somos seres de comunicación, tenemos la necesidad permanente de interactuar con otros, de relacionarnos con nuestros aprendices, de exponernos recíprocamente a nuestras miradas, voces y gestos, lo que supera los contenidos curriculares” (p. 12).

Por su parte Castillo (2015) presenta las categorías *corporeidad* y *gesto educativo* haciendo referencia a un territorio en donde el cuerpo y las significaciones permiten nuevas posibilidades para la educación. “Un tipo de corporeidad entendida como un sentido sensible y el gesto educativo como una declaración orgánica que presenta al cuerpo-pensamiento en toda su novedad” (p. 121). Según este autor, “la importancia del gesto corporal se presenta como además simbólico que cimienta la construcción de un espacio cultural y educativo lleno de significaciones” (p. 126); en cuanto propone que “desde una mirada antropológica y simbólica podemos encontrar bases para construir una mirada integradora del cuerpo y el gesto en favor de la educación” (p. 128). El gesto pedagógico en este sentido también podría incidir en los sentimientos que sienten o construyen los niños sobre el territorio de la escuela rural, es decir, un tipo de *topofilia* —sentido de pertenencia a un territorio— (Tuan, 2007), generada a partir de los gestos pedagógicos de los maestros de estos contextos.

Por otro lado, los gestos pedagógicos surgen en las prácticas escolares y las prácticas discursivas que se dan en el contexto escolar, relacionadas con las formas de reconocer, dirigir, enseñar, presentar, exigir, evaluar, reconocer, castigar, etc. Se podría decir que estos están relacionados, por un lado, con el *mostrar pedagógico* (Prange, 2002, citado por Runge 2019), que se refiere a lo que se muestra cuando se enseña algo, es decir; siempre en todo acto educativo, en toda práctica escolar, se muestra algo como condición inicial de todo proceso de enseñanza y de aprendizaje, pues, “sin mostrar no hay educación, en toda parte donde se educa también se muestra algo” (Prange, 2002, citado por Runge, 2019). Asimismo, *la actitud*

o las actitudes con que el maestro ejerce las prácticas pedagógicas y discursivas, de esta manera los gestos pedagógicos son acción educativa pero también actitud o formas y maneras de enseñar o de expresar la acción educativa, en síntesis, es lo que se enseña (muestra) y cómo se enseña (actitud).

Siguiendo a Runge (2019), diríamos que así como en el mostrar pedagógico, en los gestos pedagógicos hay tres dinámicas que los constituyen: a) de *direccionalidad* (el gesto está diciendo algo a alguien o a un grupo): como actos comunicativos, interpelan constantemente a los alumnos, reforzando ciertas etiquetas sobre ellos que en las prácticas escolares los docentes van asignando; formas en las que se remiten a los estudiantes para felicitarlos, regañarlos, llamar a lista, revisar tareas, etc.; b) de *reconocimiento* (los gestos ven de ciertas maneras, tienen formas de expresión que reconocen al otro como sujeto): las maneras como se perciben maestros/estudiantes en su diferencia y en su rol, los gestos pedagógicos visibilizan o no al otro, lo posibilitan o no para que actúe de ciertas formas, lo somete; c) de *subjetivación* (los gestos configuran ciertos tipos de sujetos y subjetividades): cómo alguien se constituye en sujeto, cómo se ve y lo ven los demás en el marco de los gestos pedagógicos que encarnan prácticas escolares y discursivas de los maestros.

En la figura 2 se presenta el esquema sobre los gestos pedagógicos, construido a partir de las comprensiones teóricas y empíricas expuestas en las páginas precedentes.

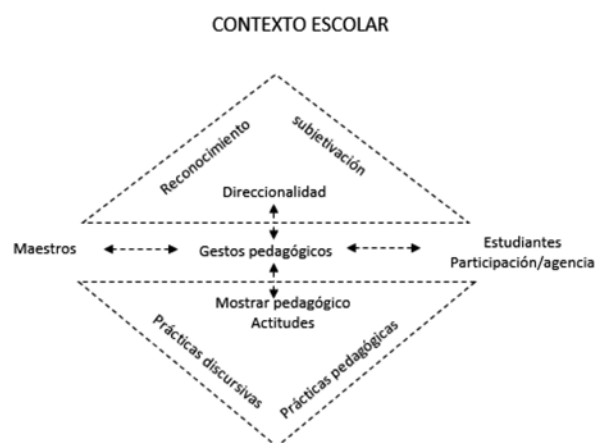


Figura 2. Esquema gestos pedagógicos de los maestros

Fuente: elaboración propia.

En una tercera mirada, tenemos que recoger las advertencias que hacen autores respecto de la ilusión de describir el gesto pedagógico como una prolongación transparente y neutral de las buenas intenciones

pedagógicas. Por una parte, somos advertidos, como investigadores, sobre los riesgos epistemológicos y éticos de tomar como *objetos* a los sujetos/niños: el artículo “Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia” (Sosenski, 2016), plantea una fuerte discusión en torno a la utilización de las voces de los niños en las investigaciones, afirmando que *utilizamos las voces* de los niños mayoritariamente para elaborar textos académicos, informes, proyectos o estrategias para intentar construir soluciones a sus problemáticas específicas. Sin embargo, en la búsqueda por rescatar las voces de los niños de la marginalidad en la que se hallan ubicadas, como escritores de los textos terminamos por apropiarnos de sus palabras, y así las controlamos, editamos y hasta censuramos. En ese sentido, las relaciones entre el gesto pedagógico y el discurso pedagógico, pueden ser también contradictorias y ambivalentes.

En el artículo “Los gestos: interacción visible en las aulas de clase de la Educación Superior” (Ospina y González, 2009), las autoras argumentan sobre la importancia del *gesto* en la interacción pedagógica de los docentes con sus estudiantes en la educación superior y cómo el uso de *la palabra articulada en la transmisión de contenidos académicos va escindiendo las miradas*, los rostros, las sonrisas, las cercanías, que se manifiestan en las interacciones pedagógicas y son importantes para la comunicación de los conocimientos. Esta es una observación muy potente, pues alerta sobre la duplicidad de códigos que pueden coexistir entre el gesto y la palabra de los maestros, y es un fenómeno clave a tener en cuenta en la investigación.

Finalmente, se plantean estas tensiones en el gesto pedagógico como tensiones constitutivas del *gesto pedagógico*.

Según Saldarriaga (2019), un gesto

[...] no es un mero ademán lanzado al aire ni una repetición mecánica de movimientos, sino un movimiento o una serie de actos físicos, técnicos, que a la vez movilizan o emiten lenguaje, comunican con símbolos, manifiestan emociones, articulando relaciones sociales. Un ademán o cadena de ademanes dirigidos que se identifica por transmitir, ya una finalidad técnica, ya un significado o concepto, o ya una vibración afectiva, en un juego de planos relacionales. Pero hay un punto crucial a señalar: si concebimos “el gesto” como algo mucho más complejo que la ejecución física de una idea, hay que abordarlo más bien como un compuesto de técnicas (acciones funcionales) y de lenguajes (simbolismo, emoción o saber), que vinculan relaciones sociales,

relaciones entre sujetos situados socialmente, culturalmente. Lo gestual nos plantea el problema de la coexistencia, tensional y hasta contradictoria, de una heterogeneidad de funciones y sentidos; la convergencia de códigos plurivalentes entre sujetos localizados en roles o “posiciones de sujeto”. (p. 7)

Estas advertencias deben ser parte vital del análisis de los juegos de visibilización e invisibilización de las voces de los niños, y en particular de los niños rurales.

La escuela rural (escuela nueva) como escenario para la participación y agencia de los niños

La infancia rural, al igual que otras infancias, no se adhieren a definiciones unívocas, ya que “están sujetas a un proceso de constante lucha y negociación tanto en el ámbito público (medios de comunicación, política social, ámbito académico) como en el privado” (Sánchez, 2004, p. 150). Por lo que los niños rurales necesitan posibilidades para mejorar su participación y construir lo social en sus territorios. Ellos, en sus discursos y acciones, en *sus decires y haceres* van construyendo su realidad y se van constituyendo como sujetos con capacidad de agencia. No obstante, cuando se habla de infancia rural, al igual que otras infancias, como la urbana, la indígena, etc., se sabe que se trata de una concepción que, generalmente, proviene del adultocentrismo; desde esta mirada se determina qué es ser niño y lo que debe hacer un niño, generando muchas veces “interpretaciones de infancia rurales que limitan su comprensión real como sujetos que se configuran en un tejido de lo simbólico, cultural, económico particular mediado por el escenario biofísico” (Ávila y Vargas, 2017, p. 267). Flor Edilma Osorio, una destacada estudiosa de la ruralidad, y de los jóvenes rurales, confirma estas aseveraciones

La soberbia y el poder del conocimiento usualmente localizados en las ciudades, han configurado una serie de imaginarios y representaciones con respecto a lo rural y a quienes allí habitan, que deben ser reelaborados y actualizados con miras a construir unas relaciones horizontales y equitativas entre sociedades rurales y urbanas. Pero además, es necesario reconocer el protagonismo de los propios moradores rurales, con todas sus tensiones, dilemas e intereses, como los tiene cualquier sociedad. (2014, p. 18)

Además, esta investigadora proporciona un cuadro de interpretación para detectar las situaciones identitarias posibles de hallar en estos niños rurales. Esta es su tipología, muy sugestiva:

Las identidades rurales reclaman ser leídas como identidades plurales, multidimensionales y dinámicas. Así por ejemplo, identificamos algunas formas identitarias rurales en construcción, que dan cuenta de su diversidad. Encontramos la identidad rural *vivida* cotidianamente, gozada y sufrida como parte de su pertenencia permanente a ese lugar, inclusive por generaciones. También está la identidad rural *añorada*, que se vive con las migraciones, en donde lo rural se vive como dimensión espacial de la identidad, aún cuando no se habite. Está la identidad rural *buscada*, en donde situamos a los neorrurales y a aquellos que buscan lo rural por una razón funcional de comodidad y bienestar, habitando allí como primera o segunda residencia, pero no sintiéndose parte, esquivando e inclusive menospreciando la sociedad rural. Está también la identidad rural *asignada*, imputada según comportamientos, actitudes que son identificadas como rurales (usualmente con menosprecio) frente a los modismos, la forma de expresarse o vestirse, entre otros y que como lo señala Di Méo y Buleón (2005) son muestra de estigmatización. Finalmente, encontramos una identidad rural *vergonzante* en donde los estigmas hacen mella y que Wacquant ha señalado como una estigmatización territorial, para el caso de las ciudades, y que es muy pertinente para el caso rural, estigmatización de la cual se puede escapar o disimular fácilmente cambiando de lugar, emigrando, como ha sucedido históricamente. (Osorio, 2014, p. 6)

Por tal motivo, lo que está en juego aquí, es identificar cómo se ubican estos niños en esas identidades a través de las relaciones de poder generacionales en donde domina lo que piensa y dice el adulto, desde sus diferentes lugares de agenciamiento, en este caso desde la escuela rural y a través del gesto pedagógico.

En el contexto de la escuela nueva, siguiendo a Villar (1995), se puede evidenciar cómo en este modelo el maestro se entendía como un continuo recreador preparado para la adaptación constante de las estrategias y un agente activo en el desarrollo del programa. Sin embargo, afirma que, debido a la expansión del programa al total de escuelas rurales del país, se presentó un enfriamiento de un modelo que buscaba ser replicado mecánicamente y que hacía del maestro un *adoptador* de estrategias más que un *adaptador*. Esto, en la actualidad, todavía representa un reto para los maestros que trabajan en este modelo: por un lado, tener que enseñar

todas las áreas a todos los grados a partir de guías y textos, viéndose reducido a la sola aplicación instrumental y mecánica del modelo, un asunto basado en el “conductismo y la tecnología educativa” (Gómez, 1995), por otro, lograr una articulación de su gesto pedagógico con la cultura de estos contextos y no con la lógica de la escuela urbana, lo que implica que el maestro construya su práctica pedagógica en armonía con las dinámicas de los contextos rurales en su diversidad cultural, social y económica.

Sin embargo, Colbert (1999) presenta la escuela nueva como un buen ejemplo de una innovación local que se convirtió en política nacional colombiana, que además sirvió de inspiración a muchos otros países del mundo. Según la autora, este sistema proporciona sobre todo un aprendizaje activo, una relación más estrecha entre la escuela y la comunidad, y un mecanismo de promoción flexible adaptado al estilo de vida del niño campesino. Así las cosas, se constituye en un modelo ideal para garantizar la participación y agencia de los niños y niñas en los contextos rurales, pues entre otras cosas, permite, según la autora, la promoción flexible; es decir que los estudiantes puedan avanzar de un curso a otro según su propio ritmo de aprendizaje. Además, los niños pueden abandonar temporalmente la escuela para ayudar a sus padres en las actividades agrícolas (cosechas), en caso de alguna enfermedad o en cualquier otra situación válida, sin correr el riesgo de no poder retornar y continuar con sus estudios. Es toda una apuesta por:

[...] desformalizar la escuela, volviéndola flexible, relevante, útil, creativa, amena, sensible a la inteligencia y al pensamiento, respetuosa de la diversidad, atenta a las necesidades de los niños, receptiva a las necesidades de los maestros, abierta a la participación de los padres de familia y la comunidad, responsable por sus resultados frente a la sociedad. (Torres, 1992, p. 11)

Lo anterior indica que este modelo ofrece desde su estructura la posibilidad para la participación de los niños; su garantía va a depender entonces del gesto pedagógico de los maestros, y en todo caso “es pedagógicamente como mejor se puede iluminar la relación formativa entre el maestro, las guías, los rincones de aprendizaje, la biblioteca, el gobierno escolar y la interacción con la comunidad” (Flórez, 1995, p. 218) y la participación efectiva de los niños y niñas.

No obstante, en un análisis más reciente, Forero (2013) afirma:

La escuela rural comparte con la escuela en general el hecho de ser establecida para socializar conocimientos, pero en materia de gestión hay profundas

diferencias cuyas implicaciones llevan a señalar que la calidad educativa allí generada no es suficiente para optimizar las condiciones de vida de las comunidades rurales, lo cual significa que el objetivo para lo cual se diseñaron no se logra, mientras no se propongan cambios sustanciales en términos de gestión y rol del docente rural de aula multigrado. (p. 7)

Igualmente, plantea que en las escuelas rurales la intervención del docente tiene una influencia fundamental en la calidad de la educación que se imparte, y donde además es específico su quehacer para orientar, planificar y organizar las condiciones referentes a las actividades pedagógicas (Forero, 2013), y por supuesto para la participación de los niños. En consecuencia, el modelo educativo flexible Escuela Nueva exige del maestro prácticas diversas, innovadoras y dinamizadoras de las acciones que desde la escuela se adelantan, así, sus acciones reiteran la necesidad de preservar elementos particulares de las comunidades (Pineda de Cuadros, 2014). De otro lado, la discusión en torno la Escuela Nueva está en que los docentes deben mejorar sus prácticas pedagógicas, actualizarse en didáctica, preparar mejor las clases, ser más dinámicos y afectuosos con los niños (Jiménez, 2016). Pero también mejorar en generar reflexiones propositivas y críticas sobre los gestos pedagógicos de los maestros rurales, la visibilización o invisibilización de las voces de los niños, y la relación maestro/alumno/cultura rural.

Conclusiones

El anterior panorama plantea importantes retos para el campo investigativo en cuanto a la educación de los niños de los contextos rurales que en la actualidad tienen diversas formas de vivir sus infancias. Y en todo caso, son actores y agentes que influyen en la organización social de sus familias, vereda y escuela, y a la vez son influenciados por sus demás familiares, vecinos, compañeros y maestros que forman parte de un *medio cultural*. Igualmente, la Escuela Nueva tiene sus propias características que la pueden configurar en un escenario propicio para la participación de ellos y, en ese sentido, los niños pueden realizar una contribución importante para ayudarnos a comprender la naturaleza de la infancia y a solucionar los problemas que afectan sus vidas (Smith y Taylor, 2010). Esto tiene que ver también con el hecho de que en cada contexto ellos despliegan diversas formas de vivir sus infancias (Pavez, 2012). Por ende, hay una tarea importante en el contexto de la educación rural que en gran parte requiere del compromiso y el gesto pedagógico de los maestros que están allí.

El estudio del gesto pedagógico como concepto relacionado con la escuela, la labor y la formación docente, es relativamente nuevo en nuestro contexto, aquí se intentará construir un concepto complejo, tensional, que ayude a comprender la manera en que este se configura en los maestros, a partir de las prácticas pedagógicas, discursivas y las actitudes, en relación con la visibilización o invisibilización de las voces de los niños rurales, su agencia y participación. ¿Cómo construir nuevas formas pedagógicas que hagan que la escuela sepa leer, escuchar y ver a las culturas rurales y a las infancias concretas, localizadas en ellas?

Estudiar el gesto pedagógico y la relación con los procesos de participación y agencia de los niños y niñas en el contexto de la educación rural es un tarea importante, primero, porque este implica a la vez una actitud dialógica y otra simbólica o no verbal del maestro y del niño, es decir, el gesto pedagógico no es solo lo que se expresa en un lenguaje no verbal, sino también el sentido de lo que se dice y hace en relación con los gestos, y segundo, porque este puede dar cuenta de la práctica del maestro, la participación de los niños, su reconocimiento y su inclusión en lo educativo, social, político y cultural de su territorio, y por tanto, su visibilización o invisibilización como un sujeto que participa, negocia, interviene, enseña y aprende. Y finalmente, habrá que asumir que los gestos pedagógicos no se pueden comprender desde una teoría del gesto, pues “no hay una teoría de la interpretación de los gestos” (Flusser, 1994), sino a partir de la observación y análisis (en gran medida etnográfico) de la realización del acto de enseñar en prácticas escolares concretas (clases, actividades escolares, etc.), y por ende, con actores concretos (los maestros) que al ejercerlas y ponerlas en el escenario escolar (actitudes) muestran y activan la polivalencia de los gestos pedagógicos.

Referencias

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arfuch, L. (2016). Subjetividad, memoria y narrativas: Una reflexión teórica y política en el campo de la educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 227-244. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.smnr>
- Ávila, L. y Vargas, J. (2017). Visiones de la niñez y la ruralidad en las políticas públicas para la infancia de contextos rurales durante los últimos 80 años. En C. Córdoba y A. Acosta (coords.), *Las infancias múltiples* (pp. 227-271). 1a. ed. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde).

- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bustelo, E. (2005). Infancia en Indefensión. *Salud Colectiva*, 1(3), 253-284.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Calderón, D. (2015). Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva Antropología*, xxxviii(82), 125-140.
- Castillo, R. (2015). Corporeidad y gesto educativo: repensando la escena en perspectiva situada. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 1(1), 110-129.
- Chacón, J. (2015). Antropología e infancia. Reflexiones sobre los sujetos y los objetos. *Cuicuilco*, 22(64), 133-153.
- Cifuentes, J. (2015). Una mirada a la escuela desde las voces de unos estudiantes del sector rural. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 45, 159-172.
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 107-135.
- Cuervo, C. y Rincón, C. (2009). *La voz de los niños: un pasaporte para explorar la oralidad en el aula*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Díaz, S. (2010). Participar como niña o niño en el mundo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1149-1157.
- Duque-Páramo, M. (2013). Investigación con niños sobre sus voces y experiencias. Intencionalidades, conceptos, aspectos éticos y métodos. En P. Lozano y S. Castellanos (ed.), *Salud colectiva. Perspectivas teóricas y metodológicas* (pp. 99-131). Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Flórez, R. (1995). La dimensión pedagógica: formación y escuela nueva en Colombia. *Revistas Educación y Pedagogía*, 14, 197-219.
- Flusser V. (1994). *Los gestos. Fenomenología y comunicación*. Barcelona: Herder.
- Forero, I. (2013). *El rol del docente en la gestión educativa de las escuelas rurales multigrado*, (tesis de maestría), Universidad Pedagógica Nacional.
- García, G., y Gallego, T. (2011). Una concepción abierta e interdisciplinaria de la infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 17-25.
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez-Mendoza, M. y Alzate-Piedrahíta, V. (2013). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(121), 77-89. DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x.1213040513>
- Gómez, V. (1995). Una visión crítica sobre la Escuela Nueva de Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 280-306. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/5592/5014>
- Manghi-Haquin, D. (2016). Vínculo pedagógico en contextos escolares: más allá de las palabras y del currículo Vínculo pedagógico en contextos escolares: más allá de las palabras y del currículo. *Boletín Científico Sapiens Research*, 6(2), 11-19. Recuperado de <http://www.sapiensresearch.org/>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mèlich, J. (2012). *Filosofía de la finitud*. Madrid: Editorial Herder.
- Osorio, F. (2014). *Identidades rurales en perspectiva territorial: dinámicas cambiantes en tiempos de crisis*. Recuperado de https://www.academia.edu/8308669/Identidades_rurales_en_perspectiva_territorial_din%C3%A1micas_cambiantes_en_tiempos_de_crisis
- Ospina, T. (2008). *Interacción pedagógica del gesto del docente en la educación superior: una perspectiva didáctica*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ospina, T. y González, A. (2009). Los gestos: interacción visible en las aulas de clase de la Educación Superior Teresita. *Uni-pluri/versidad*, 9(1), 1-10.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27(27), 81-102. DOI: <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>
- Piedrahíta, M. (2016). Escuela nueva prácticas pedagógicas y gestión escolar: un estudio de caso único.
- Pineda de Cuadros, N. (2014). Reflexiones sobre la labor docente en escuelas rurales que implementan la metodología escuela nueva. *Quaestiones Disputatae: Temas en Debate*, 7(15).
- Ribetto, A. (2014). Gestos mínimos y pedagogía de las diferencias. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 13(37), 191-202.
- Ruiz, C. (2013). *Los jóvenes rurales desde su propia voz, las veredas El Retiro Resbalón y la Plata el Brillante, corregimiento de Villarestrepo del municipio de Ibagué, departamento del Tolima*. (Tesis para optar por el título de maestría). Bogotá: Pontificia Universidad

- Javeriana. Facultad de Estudios Ambientales y Rurales. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12397>
- Runge, A. (2019). *Analítica pedagógica de la subjetivación y del reconocimiento: Los aportes de Michel Foucault, Judith Butler y Norbert Ricken para pensar las interacciones educativas y el mostrar pedagógico*. Documento de trabajo. Línea de Investigación Educación y Pedagogía Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-Cinde.
- Saldarriaga, O. (2019). *Notas para una arqueología del gesto pedagógico*. Documento de trabajo. Línea de Investigación Educación y Pedagogía Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-Cinde.
- Sánchez, C. (2004). La construcción social de la infancia: apuntes desde la sociología. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, (7), 149-168.
- San Fabián-Morato, J. (2008). La voz de los estudiantes en los centros escolares. ¿Hay alguien ahí? *OGE*, 5, 27-32.
- Smith, B., Taylor, J. y Gallop, M. (coords.) (2010). *Escuchemos a los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sosenski, S. (2016). Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 43-52. DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x.1411250315>
- Sosenski, S. y Albarrán, E. (2012). Introducción. En *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones* (pp. 7-21). México. Recuperado de <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/miradas/mirada001.pdf>
- Susinos, T. (septiembre-diciembre de 2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Torres, R. (1992). Alternativas dentro de la educación formal: el programa "Escuela Nueva" de Colombia. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, (4), 549-558.
- Tuan, Y. (2007). *Topofilia: un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Barcelona: Melusina.
- Villar, R. (1995). El programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 357-382. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/5596/5018>

Autor: Guillermo Quintero - Título: La guitarra - Dimensiones: 70 x 50 cm - Técnica: Óleo sobre lienzo



Educación, sociedad y “deber de memoria”: contexto y bordes de esta problemática en Colombia*

Artículo de investigación

37

Education, Society and “Duty of Memory”: Contexts
and Borders of this Problematic in Colombia

Educação, sociedade e “dever de memória”:
contexto e limites deste problema na Colômbia

Nylza Offir García Vera**

Fecha de recepción: 4 de junio de 2019
Fecha de aprobación: 21 de julio de 2019

Para citar este artículo:

García, N. (2020). Educación, sociedad y “deber de memoria”: contexto y bordes de esta problemática en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 52, 37-52. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-11021>

* El artículo forma parte de la primera fase de la investigación del proyecto de tesis doctoral, en la que se indagó por el contexto y la problemática de la memoria histórica en Colombia. El proyecto se inscribe en los trabajos del Grupo Moralia, bajo la dirección del profesor Alexander Ruiz, y se realiza en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional en su énfasis de *Educación, cultura y sociedad*.

** Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado en Educación Interinstitucional en la misma universidad e investigadora del grupo Moralia.

Correo electrónico: nogarcia@pedagogica.edu.co
Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7232-4210>



Resumen

En este artículo de investigación se presentan algunas aproximaciones al contexto global de la memoria, y en particular, a los escenarios políticos y sociales en los que se inscribe el *deber de memoria* en Colombia, a propósito de la promulgación de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, en cuyo seno se gestaron otras políticas de la memoria que tocan a la sociedad en su conjunto y al campo educativo, en especial. Se expone, también, una reflexión sobre el papel de la educación, la pregunta ética por la memoria y la necesaria reconstrucción del vínculo social, cuando se trata de hacer conciencia pública del daño moral causado a las víctimas por efecto de la guerra degradada y prolongada, que ha tenido lugar en el marco del conflicto armado colombiano.

Palabras clave

educación; memoria histórica; deber de memoria; ética de la memoria

Abstract

This research article presents some approaches to the context in which the *duty of memory* takes place in Colombia, on account of the promulgation of The Victims and Land Restitution Law within which other politics of remembrance that affect society as a whole and the educational and cultural field took shape. It also presents a reflection on the role of education, the ethical question of memory and the necessary reconstruction of the social bond, when it comes to public awareness of the moral damage caused to the victims by the effect of the degraded and prolonged war that has taken place in the framework of armed conflict.

Key words

education; historical memory; duty of memory; ethics of remembrance

Resumo

Neste artigo de pesquisa, são apresentadas algumas abordagens do contexto global da memória e, em particular, dos cenários políticos e sociais em que o *dever de memória* está inscrito na Colômbia, no que se refere à promulgação da Lei das Víctimas e Restituição de terras, em cujo seio foram desenvolvidas outras políticas de memória que tocam a sociedade como um todo e o campo educacional, especialmente. Há também uma reflexão sobre o papel da educação, a questão ética da memória e a necessária reconstrução do vínculo social, quando se trata de conscientizar o público sobre os danos morais causados às vítimas pelo efeito da guerra degradada e prolongada, que ocorreu no âmbito do conflito armado colombiano.

Palavras-chave

educação; memória histórica; dever de memória; ética da memória

“No hay hondura
donde no resplandece una claridad,
ni silencio
donde no resuena un sonido.

Despertad lo silente
—¡Incluso ahora sigue dormido!—

Alumbrad la oscuridad que nos creó.

No hay tinieblas que la luz no venza,
ni silencio que los sonidos no entonen...”

Fragmento de un Poema sin título de
Hanna Arendt en la exposición *El Testigo:
memorias del conflicto armado colombiano
en el lente de Jesús Abad Colorado*

Introducción

Elizabeth Jelin (2002) coincide con Huyssen (2002) al señalar que en este nuevo siglo hay una especie de explosión, o *boom*, de la memoria y que esta presencia del pasado se hace tangible en el espacio público mediante archivos, placas recordatorias, monumentos y conmemoraciones, entre otros registros. Pero este culto al pasado, advierten, corre el riesgo de volverse, como casi todo en la vida contemporánea, objeto de mercantilización y consumo. De esta manera, un conjunto amplio de expresiones sociales operaría como una cultura de la memoria que reúne ‘entretenimiento y trauma’, y comprende, desde la restauración de centros urbanos, la protección al patrimonio y el acervo cultural, hasta la moda retro y el auge de la escritura de memorias, autobiografías, novelas historiográficas, entre otros (cfr. Huyssen, 2002, pp. 18-19).

Inicialmente, nos interesa destacar dos aspectos de la denominada *cultura de la memoria* de la que nos hablan los dos autores. Por una parte, su carácter no solo explosivo sino también globalizador, por lo menos en Occidente. Para Huyssen, este fenómeno de la globalización de la memoria estaría anclado a varios hechos, entre ellos, la gestación de movimientos sociales que a partir de la década de 1960 condujeron o forzaron las revisiones historiográficas; la intensificación del discurso reivindicativo de la memoria provocada por los debates en torno al Holocausto en Europa y Estados Unidos (prominentes en los años ochenta); la continuidad de políticas genocidas en la década de 1990 (por ejemplo, en Ruanda, Bosnia y Kosovo) y las crisis humanitarias de fin de siglo con la destrucción de poblaciones, invasiones, refugiados, etc., y las del presente (cfr. Huyssen, 2002, pp. 14-16).

Por otra parte, si bien dicha cultura de la memoria se antepone, de acuerdo con Jelin, a los cambios vertiginosos de la época y a una vida sin aparentes anclajes o referentes, es también un mecanismo contra el olvido, agenciado justamente por aquellos grupos que han sido silenciados, marginados u oprimidos. La memoria, como mecanismo cultural, se sitúa así en relación abierta con pasados dolorosos y conflictivos, en casos específicos de situaciones límite como las que se producen a partir de épocas de represión y de violencia sociopolítica (Jelin, 2018). Para esta autora, los debates acerca de la memoria se hacen urgentes y necesarios, puesto que están de frente a las cuentas con el pasado y con un discurso reivindicativo de los derechos humanos, tanto en el ámbito social como en el jurídico (cfr. Jelin, 2002, 2018).

Ahora bien, más allá de estos acontecimientos e, incluso, como devenir de estos, la misma Jelin sostiene que hoy más que antes “las personas, los grupos familiares, las comunidades y las naciones narran sus pasados, para sí mismos y para otros y otras, que parecen estar dispuestas(os) a visitar esos pasados, a escuchar y mirar sus iconos y rastros, a preguntar e indagar” (Jelin, 2002, p. 9). Pero ¿puede aplicarse esta tesis de manera general a todas las personas, los grupos familiares, las comunidades y las sociedades nacionales? ¿Realmente estamos dispuestos a revisitar el pasado y encontrarnos con un rostro de dolor o abrir una herida que no teníamos o que ya había sanado? ¿Qué implicación tiene para una sociedad ‘recordar’? Exploraremos estas preguntas a propósito de la memoria del prologando conflicto armado por el que ha atravesado Colombia.

El “deber de memoria” en torno al conflicto armado colombiano

En el caso de nuestro país, en el que se ha vivido un conflicto tan complejo y con una situación de violencia social y política sostenida en el tiempo —que María Teresa Uribe identificaba hace dos décadas como *situación de guerra prolongada* (1998)—, la idea de que estamos dispuestos a revisitar el pasado tiene varios matices. Por un lado, los acontecimientos violentos han acaecido en el país como eslabones que se unen a una cadena que pareciera atemporal. Cada suceso borra el anterior o se acumula de manera informe y no es plenamente identificable un antes y un después de cada hecho, lo que hace muy difíciles las condiciones para construir memoria. Se trata aún de esa especie de *presentismo*, como lo denominó Daniel Pécaut (2004), en el que el fenómeno violento desde los años 1950 hasta sus fases más recientes

no da lugar “a un relato histórico ampliamente reconocido que pueda servir de soporte al trabajo de la memoria” (p. 99).¹

Al respecto, Gonzalo Sánchez (2004) llamaba también la atención en el sentido de que en Colombia pareciera que el *pasado no pasa*, y por ello esta apelación a la memoria es mucho más ambigua que en otros escenarios marcados por guerras o pasados violentos, pero que se pueden leer como historias *consumadas*, como en el caso de las sociedades posdictatoriales del Cono Sur o posbélicas de Centroamérica, para aludir a países próximos en América Latina. Tampoco es posible asociarla a la conmemoración/exaltación como en algunos países europeos, pues aquí “la memoria está más asociada a la fractura, a la división, a los desgarramientos de la sociedad” (p. 158). En el país, sostiene Sánchez, realmente “no se hace memoria del fin de la violencia [...] sino ritualmente memoria de su iniciación”, eso sí, teniendo como referente simbólico de la división contemporánea el 9 de abril de 1948 (cfr. Sánchez, 2004, p. 160).²

- 1 Aunque esta afirmación se da en el primer quinquenio del siglo, basta observar la situación crítica de líderes y defensores sociales de derechos humanos. Según Indepaz “Entre el 24 de noviembre de 2016 (fecha en la que se suscribió el acuerdo de Paz entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP) y el 20 de julio de 2019, 627 personas líderes sociales y defensores de Derechos Humanos han sido asesinados. 21 en el año 2016, 208 en el año 2017, 282 en el año 2018 y 116 en el año 2019”. De ellos “92 eran mujeres y 535 eran hombres. 142 indígenas, 55 afrodescendientes y 245 campesinos ambientalistas comunales o impulsores PNIS” (Programa Nacional Integral de Sustitución de cultivos de Uso Ilícito). El informe señala además que “igualmente han sido asesinados 138 ex guerrilleros de FARC-EP firmantes de paz en proceso de reincorporación (2 en 2016, 38 en 2017, 65 en 2018 y 33 en 2019) y 36 de sus familiares” (cfr. Indepaz, 2019). Esta lista, infortunadamente sigue aumentando.
- 2 El 9 de abril de 1948 en Colombia se refiere a los acontecimientos desencadenados con el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, dirigente político que se proyectaba como candidato de las presidenciales de 1950 y que tenía gran poder de convocatoria en las clases populares. Era el jefe único del Partido Liberal en su facción de izquierda y en los años previos (1946) se presentó en la contienda electoral junto a otro liberal, Gabriel Turbay, siendo ambos derrotados por el candidato conservador Mariano Ospina. Gaitán será recordado por dirigir la *Marcha de las Antorchas* y la *Marcha del silencio*, para denunciar las masacres de campesinos *liberales* a manos de *conservadores*. También como ministro de Educación (1940) y ministro de Trabajo (1944), y como congresista que en 1929 hiciera un debate de control político en torno a lo que hoy se conoce como la *Masacre de las Bananeras*, esto es, la matanza de los trabajadores en huelga de la *United Fruit Company* entre el 5 y 6 de diciembre de 1928 a manos del Ejército. Sus actuaciones en defensa de los trabajadores y la gente más humilde le valieron el título de “Tribuno de pueblo”.

Esta problemática de la memoria se visibiliza aún más en el escenario de posacuerdo, luego de que el gobierno de Juan Manuel Santos (2010-2018) firmara los Acuerdos de Paz el 24 de noviembre de 2016 con el grupo insurgente FARC.³ Estos diálogos fueron posibles, entre otros factores, por el reconocimiento que otrora no tuviera lugar (en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez 2002-2010), de que en el país, en efecto, existía un conflicto armado con profundas inflexiones sociales y políticas,⁴ pero, además, con efectos devastadores sobre una parte importante de la sociedad civil colombiana, ubicada en zonas rurales o socialmente excluidas, no solo por la geografía nacional, sino también por sus precarias condiciones económicas, sociales y culturales.

Este reconocimiento reciente del conflicto tuvo como antecedente una importante Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448) apoyada por el gobierno de Juan Manuel Santos y aprobada en 2011 —y que está a punto de expirar—, en la que se reivindicaron los derechos de todas las víctimas, sin distinción de quienes fueran sus victimarios (guerrilleros, paramilitares, fuerzas del Estado) o su adscripción ideológica y política, y entre esos derechos se les reconoció el de ser reparadas simbólicamente, mediante acciones concretas en materia de memoria histórica.

A partir de esta normativa, se gestaron diversas políticas de la memoria, dentro de las que cabe destacar la creación del Centro Nacional de Memoria Histórica⁵ (CNMH) y la promulgación de otras disposiciones que se enfocaron, entre otras direcciones, al campo educativo y cultural, a través del desarrollo de programas, medidas educativas y proyectos a cargo de los ministerios de Educación Nacional y de Cultura, que incluyeron a la población infantil y juvenil afectada,⁶ y en general, a los estudiantes de

- 3 Nos referimos a las antiguas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) y que hoy constituyen una fuerza política con siglas similares, pero con significado distinto: Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común.
- 4 Recordemos aquí que la denominación de *conflicto armado* se corresponde, en primer lugar, con una categoría de carácter jurídico-política que se refiere a la historia reciente del país, como efecto de una situación reconocida en leyes nacionales (Ley 418 de 1997 y Ley 1448 de 2011) y en tratados internacionales (como la Convención de Ginebra). Como conflicto social armado es identificado, además, por varios de los historiadores y académicos que formaron parte de la Comisión de Historia del Conflicto y sus Víctimas en el informe *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (2015).
- 5 Centro creado mediante Decreto 4803 de 2011, en concordancia con lo estipulado en el artículo 146 de la Ley 1448.
- 6 El Ministerio de Cultura, en 2017, implementó, por ejemplo, el proyecto de bibliotecas públicas móviles instaladas en las zonas veredales transitorias de normalización (ZVTN).

todos los ciclos y niveles educativos del país. Dentro de estas medidas se encuentran la institucionalización del *Día Nacional de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas*,⁷ estipulado para el 9 de abril mediante el artículo 142 (Ley 1448) y la promulgación de una Cátedra de Paz (Ley 1732 de 2014).

Hemos de destacar que el reconocimiento de las víctimas en el marco de la legislación política colombiana es un hecho sin precedentes en el país, así como la asunción del *deber de memoria*, claramente vinculado con la vulneración de los derechos humanos que ha tenido lugar en el marco del conflicto:

Artículo 143. *Del deber de memoria del Estado*. El deber de Memoria del Estado se traduce en propiciar las garantías y condiciones necesarias para que la sociedad, a través de sus diferentes expresiones, tales como víctimas, academia, centros de pensamiento, organizaciones sociales, organizaciones de víctimas y de derechos humanos, así como los organismos del Estado que cuenten con competencia, autonomía y recursos, puedan avanzar en ejercicios de reconstrucción de memoria como aporte a la realización del derecho a la verdad del que son titulares las víctimas y la sociedad en su conjunto.

Parágrafo. En ningún caso las instituciones del Estado podrán impulsar o promover ejercicios orientados a la construcción de una historia o verdad oficial que niegue, vulnere o restrinja los principios constitucionales de pluralidad, participación y solidaridad y los derechos de libertad de expresión y pensamiento. Se respetará también la prohibición de censura consagrada en la Carta Política. (Ley 1448 de 2011)

Respecto de este deber de memoria y de las medidas del Estado para garantizarlo, es necesario advertir que, si bien es su carácter universal y

7 Fecha que ya estaba prevista en la Ley 1408 de 2010, por la cual, en principio, se rendía homenaje a las víctimas de desaparición forzada en Colombia (reglamentada mediante Decreto 303 de 2015, en cuanto a las medidas simbólicas de reparación expresadas en el deber de memoria con estas víctimas). La conmemoración de esta fecha quedó finalmente establecida para la última semana del mes de mayo, en el marco de la Semana de los Detenidos-Desaparecidos en Colombia, y el 30 de agosto de cada año, en el marco del Día Internacional de los Desaparecidos (art. 58). Así también, con este mismo Decreto (303 de 2015, art. 60) se establecieron *medidas educativas* como la obligatoria realización de foros, conferencias, talleres y jornadas de reflexión sobre el derecho a la memoria, a la verdad, a la vida y al respeto por los derechos humanos, como homenaje a las víctimas de desaparición forzada en todas las instituciones educativas. Al respecto hemos de reconocer la cifra que se calcula en más de 80 000 desaparecidos desde 1958 hasta 2018, de los cuales 79 245 son civiles, según la última infografía (octubre de 2018) del Observatorio de Memoria y Conflicto.

de obligatorio cumplimiento lo que conmina a los representantes oficiales de un Estado a acoger la normatividad vigente y a emprender acciones de reparación simbólica y económica de las víctimas, los alcances de la *memorialización*, como los denomina Jeffrey Blustein (2012),⁸ sí están determinados por las políticas que emprenden los gobiernos en cada caso. Para este autor, si bien los proyectos de memorialización agenciados por políticas estatales no pueden reparar las pérdidas o restaurar el estado de las víctimas anterior a la violación de sus derechos y, literalmente, no las pueden compensar por lo que han sufrido, sí logran vindicarlas, y en eso consiste la restauración simbólica de su posición moral y de su estatus político dentro de la sociedad, pues por lo general, en casos de violencia sociopolítica, las víctimas suelen ser o bien *demonizadas* o bien tratadas como merecedoras de lo que sea que hayan recibido (*cf.* Blustein, 2012, p. 21).

Además de que estas iniciativas estatales de memoria y su carácter público e institucional son un paso fundamental en la reparación psicológica, social y moral de las víctimas, lo más importante, de acuerdo con Blustein, es que se invisten ante los ciudadanos de un tipo de poder simbólico que las acciones de otros actores no tienen en la misma medida. Se trata no solo de la legitimidad de este imperativo moral, sino también de la preservación de la identidad de todos los miembros de la nación, tanto de los que han sido vulnerados como de aquellos que no (*cf.* Blustein, 2012, p. 23).

Y es por el poder simbólico que agencia el Estado con respecto a las prácticas memoriales derivadas del *deber de memoria* que cada una de estas acciones ha de ser dimensionada. Para el caso colombiano, por ejemplo, se dotó, en el gobierno de Juan Manuel Santos, de presupuesto e infraestructura para conformar un centro especializado en la investigación, reconstrucción, archivo y divulgación de la memoria histórica en torno al conflicto (CNMH) y la elección de profesionales con idoneidad para su agenciamiento.⁹

8 Traduzco literalmente el concepto que usa el autor como *memorialization*, y que no tiene un equivalente en nuestra lengua, pues no se trata solo de *conmemorar* o recordar, sino de todo un conjunto de prácticas o procesos de preservación de la memoria en el contexto de la Justicia Transicional para el caso específico de *hacer honor* a las víctimas de abusos y violaciones de DD. HH.

9 Sin embargo, en la transición hacia el nuevo gobierno elegido (Duque, 2018-2022) en noviembre de 2018, Gonzalo Sánchez, director del CNMH, declaró para un medio lo siguiente: “Presenté la renuncia al presidente Santos, y esta no se tramitó. Entonces la presenté de manera irrevocable al presidente Duque como reconocimiento expreso de que había una nueva atmósfera política tras las elecciones presidenciales; que el

Así mismo, se proyectó lo que será el Museo Nacional de la Memoria, lugar destinado a fortalecer los procesos educativos acerca de los hechos relacionados con la historia reciente de la violencia en Colombia.¹⁰

La conciencia pública del “daño moral”

La reciente institucionalización de estas políticas de la memoria en el ámbito nacional puede leerse a la luz de las exigencias de carácter internacional que hay al respecto, pero también como respuesta del Estado ante las múltiples y continuas demandas sociales y políticas que hicieran los movimientos sociales y las organizaciones de víctimas desde años atrás, que luchaban por el derecho a la memoria, la verdad y la justicia.¹¹ Así, muchos antes que estos procesos normativos tuvieran lugar en el país o gracias también a estos, se puede registrar un importante acumulado de producción social de memorias en el que se conjugan esfuerzos investigativos con acciones de carácter individual o colectivo, tanto en ámbitos locales como regionales, especialmente en aquellos territorios de mayor afectación por cuenta del conflicto armado (cfr. Giraldo, Gómez, Cadavid y González, 2011). De igual manera se encuentran iniciativas de orden académico y educativo que tienen como propósito reconstruir, situar, analizar o transmitir la(s) memoria(s) de esta violencia sociopolítica (cfr. Sánchez y Rodríguez, 2009; Jiménez, Acevedo

y Cortés, 2012; Herrera, Ortega, Cristancho y Olaya, 2013; Martínez y Acosta, 2014; Ortega et al., 2015; Arias, 2018).

De esta manera, la pluralidad y la magnitud de trabajos en torno a la memoria por parte de organizaciones de víctimas, comunidades académicas, periodistas y defensores de derechos humanos, entre otros, dan cuenta de su relevancia en el país y ponen en vilo la idea de una supuesta amnesia colectiva, que no pocas veces se ha generalizado. Y hemos de señalar que todo esto ha surgido en un ambiente político proclive al señalamiento y en el marco de la excepcionalidad (en términos de duración, intensidad y complejidad) de un conflicto armado en el que, no obstante, asistimos en paralelo a procesos de memoria, junto a la búsqueda de la verdad, la justicia y la reparación material y simbólica del daño.¹²

En lo que concierne al campo institucional, en relación con la construcción de una conciencia pública de los daños morales, materiales y sociales causados por la guerra, se encuentra el primer relato general del informe *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad* (2013), elaborado por el Grupo de Memoria Histórica, hoy integrado al CNMH,¹³ que con sus más de 20 volúmenes documentó en una gran parte la violencia sufrida por muchos colombianos en medio de esta *guerra prolongada y degradada* —así la denomina el informe— en la que se pueden identificar diferentes etapas, así como continuidades y cambios.

En una versión simplificada del informe se alude a por lo menos cuatro ciclos de violencia: de 1958 a 1982 opera el tránsito de la violencia bipartidista a la proliferación de guerrillas; de 1982 a 1992, el crecimiento y expansión de las guerrillas y la emergencia de fenómenos como el paramilitarismo y la propagación del narcotráfico; de 1996 a 2005, el recrudecimiento del conflicto y la radicalización de la opinión

proceso de paz y toda la institucionalidad asociada con el Acuerdo comenzaba a remar a contracorriente, y que todo eso me obligaba a dar un paso al costado. Mi intención era guardar silencio frente a la transición. Pero nombres, rumores y hechos alrededor del Centro generaron alertas en diversos sectores. El cargo de director de esta entidad es de los pocos públicos que por la naturaleza de su misión tiene un amplio margen de autonomía. No se trata de ir en contra del Gobierno, pero tampoco es del Gobierno: es del Estado y de la sociedad y, especialmente, de las víctimas” (cfr. entrevista 3 de noviembre de 2018 en *El Espectador*). La renuncia se hizo efectiva y finalmente el gobierno Duque nombró como nuevo director al historiador Darío Acevedo, pese al rechazo del claustro de profesores de Historia de la Universidad Nacional y de cientos de organizaciones de víctimas que dijeron abiertamente desconfiar de una dirección que agencia la versión negacionista del conflicto armado en Colombia (cfr. *Revista El Congreso*, febrero 20 de 2019).

- 10 En paralelo, en el ámbito local, desde el programa “Bogotá Ciudad Memoria”, dirigido por la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación se hizo apertura oficial desde diciembre de 2012 del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.
- 11 Al respecto, consultar la compilación de iniciativas no oficiales de memoria en Colombia “Recordar en Conflicto” compiladas y publicadas por el Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ), 2009.

12 Dos entidades de carácter estatal han surgido para ese propósito: la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) y la Comisión de la Verdad, esta última presidida por un cuerpo colegiado de once profesionales en cabeza del sacerdote Francisco José de Roux. Ambas entidades, junto a la Unidad de Búsqueda de personas dadas por desaparecidas, en el actual gobierno de Duque, han visto ampliamente recortado su presupuesto (Semana, 2019). Además la JEP ha sido blanco permanente de ataques y de estrategias de deslegitimación por parte del partido de gobierno: el denominado Centro Democrático a la cabeza de Álvaro Uribe Vélez, hoy senador de la República (Trufano, 2017).

13 El CNMH tiene como antecedente el Grupo de Memoria Histórica, que fue designado por la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) para conformar un relato sobre el origen y evolución de los actores armados, con base en el mandato de la Ley 795 de Justicia y Paz.

pública por una salida militar; y de 2005 a 2012, “se distingue por una ofensiva militar del Estado que alcanzó su máxima grado de eficiencia en la acción contrainsurgente, debilitando pero no doblegando la guerrilla, que incluso se reacomodó militarmente”. Es la época de la negociación política con los grupos paramilitares, y de su posterior rearme “que viene acompañado de un violento reacomodo interno entre estructuras altamente fragmentadas, volátiles y cambiantes, fuertemente permeadas por el narcotráfico” (CNMH-GMH, 2013, p. 111).

Este informe delimita los orígenes, dinámicas y crecimiento del conflicto, destacando sus diferentes actores armados: guerrillas, paramilitares, Estado, y quién hizo qué durante la guerra. También describe la población afectada y los impactos y huellas de esta guerra discriminando daños morales, socioculturales y políticos. A partir de las voces y testimonios de familiares y sobrevivientes, se reconstruyen, asimismo, distintas memorias del conflicto: memorias del sufrimiento, memorias de la crueldad, memorias de las complicidades, memorias del abandono, memorias de la estigmatización y memorias de la dignidad (sobrevivir, resistir y reconstruir) (*cfr.* CNMH-GMH, 2013, cap. V, Informe General).

Además de este Informe General, se cuenta con alrededor de 80 documentos más que el CNMH elaboró para dar cuenta de diferentes casos emblemáticos en los que se identifican las acciones y los actores implicados (en secuestros, asesinatos selectivos, minas antipersona, masacres, desapariciones forzadas, desplazamiento forzado, violencia sexual de género, etc.), los lugares y espacios y, principalmente, a las víctimas. Se trata de una cartografía en la que se describen también las condiciones históricas, políticas, sociales y económicas que han hecho posible tanta barbarie, y hacen visibles los rasgos de criminalidad y crueldad de este conflicto, tan inusitados como execrables.

Así, si hemos de reconocer, como señalábamos antes, que toda política de memoria responde, en gran medida, a los mecanismos normativos y jurídicos que en materia de este *deber* les competen a las sociedades en transición,¹⁴ también se ha de destacar que no fue menor el empeño institucional durante el

14 Esto quiere decir que las políticas en torno a la memoria histórica no son un problema de orden doméstico, sino que están vinculadas a un asunto que tiene como eje y principio la administración de justicia en casos de violaciones a los derechos humanos, incluso con carácter transnacional. Máxime si los estados han ratificado y firmado los pactos de carácter internacional que respaldan dichas acciones, como es el caso de Colombia, por ejemplo, con la Convención Americana sobre Derechos Humanos y la atención a lo dispuesto por la Comi-

sión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) por parte de los Estados miembros de la OEA.

gobierno Santos, en ese orden. En tal sentido, como señala Carlos Thiebaut (2007a), que la voz de las víctimas deba estar presente en la elaboración pública del daño, esto es, en el proceso de reconstrucción de la memoria, es un enunciado ético, pero “el que pueda hacerlo, el que tenga garantías de hacerlo, es un enunciado político” (p. 66).¹⁵

La reconstrucción de testimonios y su circulación pública, así como la investigación y análisis sobre los hechos ocurridos en el marco del conflicto, que recupera muchos de estos testimonios que ya existían o reconstruye otros de manera institucionalizada en aras de integrarlos a esta reciente historiografía, constituyen prácticas que son ejercidas, dadas ciertas condiciones de expresión y discusión, puesto que:

Un testimonio puede permanecer callado —acallado— y oculto durante décadas; su potencial público se demora en el tiempo (eso explicaría, también, las dilaciones de la memoria pública, que necesitan tales testimonios). Pero un argumento (un análisis que denuncia) reclama ya un posible espacio público de argumentación. De esta forma, y en ambos casos, la condición de la democracia resume y determina políticamente la elaboración pública del daño [...] la ética y la política de la memoria parecen requerirse mutuamente. (Thiebaut, 2007a, p. 66)

Siguiendo a Thiebaut, es justamente después de estos dos momentos de elaboración de la memoria (uno, la reconstrucción de la voz testimonial, y dos, el análisis historiográfico), que una sociedad, en tanto comunidad moral, se debe plantear un tercer momento en el ámbito público y es el de adquirir la conciencia del daño:¹⁶ esto es, su elaboración ética

.....

15 Es justamente este fortalecimiento de la democracia ganado en el proceso de institucionalización de la memoria en el gobierno de Santos lo que está en vilo con la actual dirección del CNMH. De hecho, varias organizaciones de víctimas anunciaron el retiro de sus archivos, arguyendo desconfianza en la nueva dirección del Centro (*cfr.* *Revista El Congreso*). Adicional a ello, en la búsqueda de una supuesta *objetividad*, el actual director (Rubén Darío Acevedo) está cambiando la naturaleza institucional del Centro de Memoria (y de lo que sería, a futuro, el Museo Nacional de la Memoria). Su idea de someter a concurso la investigación, oblitera la relación directa del Centro, como garante y representación del Estado ante las víctimas civiles, y, de paso, desplaza el trabajo de producción, circulación y difusión del conocimiento en torno al conflicto. Así también, se observa la exaltación de la memoria, en tanto víctimas, de uno de los actores: las fuerzas militares (sin negar que pueden llegar a serlo y que tengan derecho a construir su propio relato). Al respecto, véase Orozco (2019).

16 Se considera *daño* aquí en la semántica moral propuesta por Carlos Thiebaut, que sigue el catálogo de Calamidades de

y política. Se trata de un momento de reflexión que expresa los componentes interpretativos, normativos y éticos en la configuración de la conciencia de lo ocurrido y, en ese sentido, “su carácter reflexivo no sustituye ni a la voz testimonial ni al análisis científico-social, sino que opera a su hilo e intenta extraer consecuencias normativas de ello” (Thiebaut, 2007a, p. 68).

Sin embargo, para que tenga lugar esta elaboración de la experiencia del daño moral y la reflexión ética sobre este —luego del trabajo testimonial e historiográfico— en la esfera individual y social, y el paso del ámbito privado al público, es menester sacar del reino de la naturaleza de la guerra lo acontecido y situarlo en la esfera de las acciones y decisiones humanas, esto es, en la esfera del juicio moral.

Ello implica, de acuerdo con Thiebaut, que una comunidad en su ejercicio público de moralidad y razonabilidad pueda ubicar como “objeto de rechazo irrestricto” toda acción que haya convocado un daño evitable, un dolor innecesario, un mal rechazable, y la pueda enunciar en una fórmula que condensa lo moralmente dañino para la humanidad, esto es, en un: “¡Nunca más!” (cfr. Thiebaut, 2007a, pp. 60-61). En esa perspectiva, nos preguntamos de qué escenario político, social y cultural venimos en los últimos años en Colombia, para que sea posible acordar como sociedad esta fórmula ética del “¡Nunca más!” y empezar a hacer esta elaboración colectiva del daño, pues ya es lo suficientemente significativo que nuestro primer relato institucional sobre la guerra y la violencia sociopolítica no la contenga, sino que denote más bien casi un grito desesperado: “¡Basta Ya!”.¹⁷

Ernesto Garzón Valdés, como “aquellos comportamientos o actos sobre otros que podemos ir argumentando que les lesionan, que les producen sufrimiento o que les hace padecer situaciones injustas” (cfr. Thiebaut, 2007b, p. 198).

17 Quizá en estos enunciados básicos (“¡Nunca Más!” y “¡Basta ya!”) podemos encontrar la diferencia sustantiva de los procesos de construcción de memoria social ante acontecimientos de violencia política y vulneración de los derechos humanos en nuestros países. Así, en el cono sur y, especialmente, en Argentina, país que siempre es referente para nosotros a la hora de estudiar las políticas de la memoria y los procesos de transmisión educativa y cultural, el “Nunca Más” de la sociedad ha partido de la tríada verdad/justicia/memoria. Desde las primeras rondas de las madres en Plaza de Mayo buscando a sus hijos desaparecidos (y luego las abuelas buscando a sus nietos robados), pasando por el informe del Conadep (1984) y los Juicios a las Juntas —hasta los actuales juicios que han sido reabiertos revocándose la Ley de Punto Final y los indultos—, las agencias no gubernamentales (como el Equipo Argentino de Antropología Forense que cumplió de manera reciente 35 años de trabajo) y las agencias estatales (Banco Nacional de Datos Genéticos, que se ocupa, entre otros, de la restitución de

¿De qué escenarios sociales y políticos venimos? Algunas aproximaciones

Esta es una pregunta compleja que inquieta, además, si recordamos que en el país el Acuerdo de Paz no fue refrendado por la ciudadanía, y, por el contrario, resultó siendo en gran parte un símil de dos expresiones de actitud moral bastante cuestionables, entre ellas, el fanatismo y el escepticismo. Estas actitudes, según Alexander Ruiz (2007), son propias de una situación de crisis generalizada de violencia y se propician, no a partir de unas condiciones extraordinarias o coyunturales, como ha ocurrido en otras naciones, sino como *un rasgo notorio y estructural* de la sociedad colombiana que detenta, además, una historia de vulneración permanente a los derechos humanos (cfr. p. 235).

El fanatismo, siguiendo a Ruiz, se expresa en “la radicalización y dogmatismo de intereses que defienden las partes” (p. 234) y tiende hacia la minimización del antagonista.¹⁸ En el caso que nos ocupa, el del Plebiscito por la Paz (octubre 2 de 2016), paradójicamente las voces de las víctimas, en su mayoría a favor del Acuerdo, fueron acalladas, y se impuso una lectura distorsionada de este Acuerdo. Además, muchas de las exigencias del movimiento del “No” operaron en contravía de aquello que se espera de una salida negociada a un conflicto armado, en la que se suele recurrir a una justicia transicional o especial que privilegia los procesos de verdad y reparación, justamente por tratarse de casos muy graves y de una magnitud incalculable en los daños causados y en las violaciones a los derechos humanos.

identidades), se tienen ya casi cuatro décadas de trabajo de la memoria, no exenta de tensiones y disputas, por supuesto. En contraposición, en Colombia no estamos ante un período histórico que se ha cerrado, sino ante múltiples acontecimientos de una guerra que devela lo inusitado y cruento de nuestro conflicto, cuyo derrotero, además, ha estado marcado, en gran medida, por la ausencia de verdad y de justicia.

18 Amos Oz (2015) señala que el fanatismo es más antiguo que cualquier filosofía o credo del mundo (más viejo que el islam, el judaísmo o el cristianismo) y está asentado en una reivindicación absoluta: considerar que si algo es *malo* para mí, debe ser aniquilado junto con todo lo que le rodea. Una cierta idea de ‘justicia’ tomada por la propia cuenta y por encima de la vida, que niega los valores de la tolerancia y el pluralismo, está instaurada allí. Asimismo, anota que no se trata solo de aquellas manifestaciones de fundamentalismo y fervor ciego, sino también de modales aparentemente refinados y civilizados. Y aunque tiene diferentes grados (un fanático ambientalista no tiene el mismo potencial de daño que un depurador étnico), “la semilla del fanatismo siempre brota al adoptar una actitud de superioridad moral que impide llegar a un acuerdo” (p. 21).

En el caso del *escepticismo* que representa, al decir de Ruiz, una opción de conciencia individual, este "se desborda en ámbitos sociales complejos, en los que nuestras decisiones directamente afectan a otros" (p. 234). Parte de ese escepticismo se puede traducir, aunque no de manera conclusiva, en la tasa más alta de abstención electoral (63 %) que hemos tenido hasta ahora, frente a una decisión que convocaba el apoyo popular para poner fin a una guerra de más de medio siglo, más de 200 000 muertos y más de 6 millones de víctimas que se calculaban hasta entonces (octubre 2 de 2016). Esta forma de indiferencia se correspondería quizás con una "visión de mundo que se cierra en sí misma dejando por fuera todas las alternativas de construcción colectiva que puedan favorecer proyectos sociales solidarios" (Ruiz, 2007, p. 235).

Si bien las reflexiones que hace Ruiz sobre estas dos actitudes responden a un análisis más amplio que no coincide con este momento particular y con el resultado del *referéndum* en cuestión, sí pueden ser consideradas aquí, a propósito de su tesis de que los aprendizajes morales de la indolencia, la pasividad y la conformidad, incluso

[...] frente a situaciones cotidianas en las cuales el individuo podría actuar de algún modo para paliar injusticias o para proponer salidas plausibles a conflictos concretos que caracterizan su entorno, es una manifestación clara de cómo algunas tradiciones culturales y educativas reproducen la condición de minoría de edad en el individuo. (Ruiz, 2007, p. 247)

Por supuesto, habría que añadir que detrás de estas actitudes morales hay unos juicios y unas razones que operan en la decisión de responder "No" a un Acuerdo de Paz que, en su contenido, además de plantear una reforma agraria integral, así como subsidio, créditos y más oportunidades para los campesinos como su eje central, implicaba amnistía, justicia especial y participación en política del grupo que depuso las armas.¹⁹ En este último elemento se concretó parte de la resistencia ciudadana a aceptar el nuevo estatus político del grupo insurgente, develando, entre otras cosas, la dificultad de pasar en tan poco tiempo de una narrativa oficial que calificaba a este grupo como "terrorista y narcoguerrillero" (narrativa predominante en los dos mandatos de Uribe Vélez,

2002-2010), a otra que aceptaba su carácter político y enmarcaba sus acciones violentas en la dinámica de un conflicto con causas estructurales y con una "historia".

En ese sentido, si aceptamos con Alfredo Gómez Müller (2008), la noción de memoria histórica como un campo conflictual que parte de *un relato que da sentido a un determinado periodo* y que se inscribe en "una multiplicidad de hechos en la cual se inserta la verdad factual, y a través de la cual se construye una inteligibilidad de lo humano y de lo inhumano" (p. 12), lo que podríamos preguntarnos hasta aquí es cuáles han sido esos relatos preponderantes, puesto que las condiciones de enunciación de los acontecimientos, su misma denominación es la que ofrece, en últimas, una imagen o representación de ese pasado, esto es, una memoria.

En ese horizonte de comprensión podemos destacar que después de los intentos fallidos de paz (entre 1998 y 2002) con las FARC en El Caguán,²⁰ bajo el gobierno de Andrés Pastrana, y la posterior elección en 2002 de Álvaro Uribe Vélez, el referente de violencia se concentró especialmente en los crímenes de este grupo, que bajo este último gobierno fue identificado exclusivamente como terrorista y narcotraficante. Al mismo tiempo, el gobierno de Uribe Vélez gestó un proceso de acuerdo (entre 2003 y 2006) para la desmovilización y entrega de los grupos paramilitares,²¹ propósito para el cual se promulgó la Ley de Justicia y Paz (Ley 795 de 2005) que abrió paso al primer marco de *justicia transicional* y *deber de memoria* de carácter estatal.

En este escenario, dos situaciones se pueden relatar: en primer lugar, y lo destaca en su estudio José Antequera (2011), el *deber de recordar* se enmarcó aquí en la doctrina antiterrorista global impulsada por Estados Unidos, a propósito de los ataques del 11 de septiembre de 2001 y como respuesta particular a

20 El Caguán fue el área del territorio colombiano (de cinco municipios del sur del país) destinado por el gobierno de Andrés Pastrana como "zona de distensión" para facilitar una salida negociada al conflicto con la guerrilla de las FARC.

21 Los grupos paramilitares son grupos de autodefensa que en Colombia se enmarcan como una "compleja alianza entre terratenientes, ganaderos, comerciantes, multinacionales, autoridades locales y regionales e, incluso, miembros de las FF. AA.", en la que se conjugan intereses económicos con "estrategias político-militares de contrainsurgencia por parte del Estado [y cuyo] principal blanco es atacar la fuerza social y popular de oposición al proyecto político oficial, [y defender] el interés por la concentración de la propiedad de la tierra y el control territorial" (Quintana, 2008, p. 84).

19 Consúltense, al respecto, el resumen de Acuerdo de Paz elaborado por el historiador Jorge Orlando Melo (2016).

la incorporación del discurso de los derechos humanos en la versión de la política de la *seguridad democrática*²² del gobierno de Uribe Vélez.

En segundo lugar, en este agenciamiento oficial del *recordar* fue crucial el papel de los medios masivos de comunicación y la propaganda mediática a favor de esta política,²³ que insistió en construir una opinión pública favorable a las acciones militares como mejora en la seguridad ciudadana y en la visibilización de las violaciones a los derechos humanos perpetradas (efectivamente en unos casos, o adjudicados falsamente, en otros) por las FARC, en contraste con los actos y atentados de los grupos paramilitares, estos sí más difusamente identificados por los medios como grupos al “margen de la ley”, y sacados posteriormente de la escena mediática o reducidos a la nominación de “bandas criminales”, después del proceso de desmovilización.²⁴

22 La doctrina de la *seguridad democrática* se refiere a un “conjunto de estrategias oficiales e institucionales que tenían como fin garantizar condiciones mínimas de seguridad, para propiciar un escenario económico alentador e incentivar la inversión de capital, principalmente extranjero, a la vez que proteger el derecho a la seguridad con la solidaridad de la ciudadanía, el Estado de Derecho y la autoridad democrática” (Gordillo, 2011, p. 2). Política que también tuvo como correlato los procesos de negociación con los grupos paramilitares, la ofensiva contra las Farc y la estrategia de reclutamiento de soldados campesinos, la conformación de redes de informantes y el estímulo a la desertión y a la delación (cfr. Leal, 2006).

23 Consultar, al respecto, los trabajos de Gordillo (2011) y Gordillo y Segura (2013).

24 Aquí se ha de señalar cómo el Ministerio de Defensa de la época, en cabeza de Martha Lucía Ramírez (hoy vicepresidenta del país), se encargó de desvirtuar sistemáticamente los informes de la situación de derechos humanos en el país producidos por distintas instancias internacionales (Alto Comisionado de la ONU, Amnistía Internacional, Human Rights) y otras ONG de carácter nacional, que denunciaban el exceso de fuerza en las operaciones militares, así como los actos de violencia contra la población civil perpetrados por los grupos paramilitares (traducidos en masacres, desaparición forzada, asesinato a líderes sociales o a personas que en su ejercicio administrativo les perseguían —jueces, detectives, fiscales—, etc.). El registro de los adjetivos (informes *inciertos, sesgados, equivocados, inexactos, distorsionados*) y el número de noticias que agenciaban en su narrativa el discurso oficial del gobierno de Uribe para desvirtuar estos informes, pueden leerse en el análisis de prensa y otras noticias que hace Laura Valdés en el año 2005. Pero quizá el caso emblemático lo constituye el informe titulado *El embrujo autoritario*, apenas concluido el primer año de gobierno de Uribe, en el que más de 80 organizaciones no gubernamentales denunciaron, entre otros, el asesinato de por lo menos 700 personas por razones políticas, y el retroceso en material social que contrastaba con el aumento de violaciones a los derechos humanos perpetradas por paramilitares, frente a lo cual el presidente Uribe calificó a dichas organizaciones como promotoras y aliadas del terrorismo. Así que mientras para unos beneficiarios de la política de seguridad democrática esta narrativa oficial era equivalente al ascenso de la seguridad ciudadana, para otros fue la

Es así como en el marco de esta política y del acogimiento de los paramilitares a la Ley de Justicia y Paz, de acuerdo con Juan Pablo Aranguren (2010), operó una escucha diferencial frente a las víctimas de la violencia sociopolítica y frente a los crímenes cometidos contra ellas. Así, por ejemplo,

[...] el importante número de testimonios publicados por sobrevivientes de secuestros cometidos por la guerrilla y por su circulación y divulgación en el mercado editorial contrasta con el lugar marginal de los documentos que recopilan testimonios de las víctimas de desaparición forzada, tortura y desplazamiento forzado o de los sobrevivientes de masacres. (p. 4)

Adicional a este proceso de marginalización de las víctimas de los paramilitares y de agentes estatales, Aranguren (2010) sostiene que también por medio de esta ley el estatuto de verdad se enlazó con la palabra de los victimarios, pues fue a estos a quienes se le concedió el derecho a hablar y a testificar en las audiencias de justicia y paz, llevando así a una sobrevaloración del testimonio que, sin embargo, se ponía en duda cuando se trataba de testificar en cuanto a los apoyos que recibieron de políticos, militares y empresarios para su accionar ilegal, así:

En muchas de sus versiones los jefes paramilitares aludían a sus víctimas como guerrilleros, vendedores de drogas o prostitutas, queriendo justificar los asesinatos, las torturas, las masacres o las desapariciones forzadas. Frente a este tipo de declaraciones, salvo los familiares de las víctimas que reclaman para sus allegados dignidad y respeto, pocos cuestionamientos se efectúan sobre dicha versión. En cambio, cuando los jefes paramilitares señalan en sus declaraciones sus fuertes vínculos con políticos, militares o empresarios, se da lugar a la controversia, a la discusión y a los cuestionamientos sobre la “impunidad” que guiaría la libertad de su testimonio. (Aranguren, 2010, p. 5)

En este contexto, podemos traer también las reflexiones de Alejandro Castillejo (2010) a propósito de procesos de transición más amplios como los de África, Oriente Medio y América Latina, en contraste con esta Ley de Justicia y Paz en Colombia, en el sentido de que las memorias pueden iluminar tanto como oscurecer, y en esos modos difusos de existencia producen distintas articulaciones con el pasado.²⁵ En el caso colombiano se pueden destacar

implantación de un régimen de terror y de control social y político.

25 Al respecto, Enzo Traverso destaca cómo las memorias del pasado pueden poner luz sobre una parte de la verdad

por lo menos dos lógicas de esta articulación en los tiempos de la “seguridad democrática”: la *renombración* y la *redefinición*. Así, Castillejo (2010) señala:

El cambio repentino, profiláctico, políticamente aséptico, de la estructura semántica de acción que implica la mutación del conflicto armado como principio explicativo de la violencia en “terrorismo” —y toda una serie de conceptos asociados como “grupo ilegal organizado al margen de la ley” —refleja exactamente lo que yo llamo una *pugna entre dos versiones del pasado*. La segunda de ellas es una versión decretada, un acto de administración social del pasado, que no solo redefine la confrontación en sí misma en otros términos, sino que —precisamente por esto— transforma la causalidad y las profundidades históricas que explican el presente, desplazando responsabilidades específicas. (p. 31)

Siguiendo al autor, además de este esquema discursivo, en el proceso de versiones libres de los paramilitares para el esclarecimiento de la verdad, la construcción de archivo y los procesos de reparación, se ubicó en la misma escena narrativa a los agresores y a las víctimas. Tal situación, produce como efecto una suerte de naturalización y despolitización de esta violencia, al punto en que por esa vía se escapa la comprensión de las causas estructurales del conflicto. Por ello, cada narrativa oficial de la memoria no es menor, si se tiene en cuenta que leer la historia del país en clave de bandas criminales, no es lo mismo que hacerlo a la luz de un conflicto armado, social y político. Y es en este punto,

[...] donde adquiere importancia el tema del recordar, no solamente porque se discuten, como se ha hecho hasta ahora, las diferentes modalidades de articular en el lenguaje (un sistema de significados) ese pasado, sino porque esas modalidades van a definir lo que en el futuro (un *presente por devenir* que se explicará como solución de continuidad del pasado) se va a *entender* lo que sucedió en Colombia. (Castillejo, 2010, pp. 40-41)

Justamente esta comprensión, mediada por diferentes narrativas y memorias, acerca de lo que ha pasado en el país en el marco del conflicto armado, es lo que hoy en día está en juego en la esfera social, cultural y educativa. Una reubicación de *memorias fuertes* y *memorias débiles*, como las denomina Enzo Traverso (2007), dependiendo de la fuerza política y social de quienes la portan. Frente a ello, podemos anotar que aún con toda la oficialización de una

filtrada además por determinadas “representaciones identitarias e ideológicas del presente”, por ello efectivamente “el relato puede modificarse o tejerse en forma distinta a la(s) primera(s) versión(es)” (Traverso, 2007, p. 22).

narrativa que destacó unas víctimas (las de las FARC) e invisibilizó o minimizó a otras (las del Estado y los paramilitares), en el periodo de la *seguridad democrática*²⁶ no se logró unificar del todo en la sociedad ese relato, ni menos aún se volvió unidimensional, como se pretendía. Por el contrario, emergieron con mayor auge las disputas por la memoria en el país.

Así, si en principio la Ley de Justicia y Paz fue más favorable para los perpetradores, paradójicamente abrió el camino para articular con mayor fuerza las demandas de reconocimiento de muchos grupos de víctimas que le exigían al Estado verdad, justicia y reparación, en casos que van desde los crímenes perpetrados por los paramilitares, la guerrilla y otros atribuidos al propio Estado, hasta los cometidos por el narcotráfico (*cfr.* Antequera, 2011, pp. 25-26). Justamente la promulgación de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras intentaría subsanar la ausencia de una política de reconocimiento, indemnización y reparación integral a todas las víctimas del conflicto, con una fecha de reconocimiento aún discutible (a partir del 1 de enero de 1985), pero con el logro de un avance jurídico y político, aún en medio de la guerra.

El testimonio de las víctimas y la memoria colectiva

En su libro *La guerra por las víctimas*, Juan Fernando Cristo (2012) narra lo que considera una larga lucha que duró cuatro años (desde 2007 a 2011) para sacar adelante esta Ley de Víctimas y Restitución de Tierras.²⁷ Entre otros hechos cuenta cómo se consolidó

26 Quizás el mayor símbolo de inconsistencia legal y jurídica, pero también moral y política, lo constituye la frase del expresidente Álvaro Uribe —“con seguridad no salieron con el propósito de trabajar y recoger café”—, luego de la denuncia en 2008 de que 16 jóvenes provenientes de familias pobres y barrios marginales de Soacha fueran reclutados en ese primer semestre bajo el engaño de una promesa de trabajo, y, posteriormente, se hallaran asesinados y presentados como “guerrilleros dados de baja en combate” en el municipio de Ocaña, Norte de Santander. Hoy se registran más de 3000 casos similares de ejecuciones extrajudiciales por parte del Ejército Nacional, lo que mediáticamente se conoce como “falsos positivos” (*cfr.* Marín-Corrales, 2016).

27 El proyecto inicial de ley fue presentado por los senadores Gina Parody, Eduardo Enríquez Maya, Gustavo Petro, Javier Cáceres, Oscar Darío Pérez, Samuel Arrieta y Juan Fernando Cristo. Esta iniciativa fue hundida en la segunda legislatura del gobierno de Uribe, con el apoyo de sus copartidarios (luego de infructuosos artificios para cambiar el texto original), teniendo como principales justificaciones para hundirlo desde su oposición al mismo título (el Gobierno se negaba a incorporar el concepto de *conflicto armado* y exigía hablar de *violencia* o *víctimas del terrorismo*), pasando por la definición del universo de las víctimas (el ministro del Interior Valencia Cossio y todo el uribismo se oponía a incluir a las víctimas de

en el Congreso la primera jornada de escucha de los testimonios de las víctimas de todas las agrupaciones al margen de la ley, incluyendo también allí las víctimas de agentes del Estado. De acuerdo con Cristo, la Ley de Justicia y Paz se había hecho para los victimarios y por eso era necesaria una ley para las víctimas, de tal manera que, en la proposición para esta jornada, que fue aprobada con dificultad en el Congreso, se escribía lo siguiente:

PROPOSICIÓN NÚMERO 346

1. El Senado de la República considera que en el conflicto armado colombiano, las víctimas son más importantes que los victimarios de los grupos armados ilegales de extrema izquierda, derecha y del narcotráfico.
2. Consideramos que es necesario dar a las víctimas voz e interlocución democrática, mediante espacio de audiencia y participación. Que su proceso de sanación se inicia cuando son escuchadas por la sociedad y pueden hacer público y visible su dolor, y que esta catarsis lleva a la elaboración del duelo individual y colectivo. Por tanto nos debemos hacer corresponsables como ciudadanos de su sanación, y asumir la sociedad entera que sus muertos son nuestros muertos y, tenemos por ello, en primer lugar, un deber de memoria como colombianos que somos [...] (*sigue el texto*).

El evento se llevó a cabo, finalmente, el 24 de julio de 2007, y ese día se escucharon los testimonios de Mariela Barragán (esposa de Bernardo Jaramillo, candidato presidencial por la Unión Patriótica, partido de izquierda exterminado en Colombia), Lisinia Collazos (indígena paez cuyo esposo fue asesinado por los paramilitares en la masacre de El Naya), María Gladys Martínez (víctima de la bomba puesta por las FARC en el club El Nogal), María Elena Toro (Madre de la Candelaria, con cinco miembros de su familia víctimas de desaparición forzada), y muchos otros que siguieron a este día mediante audiencias públicas en otras ciudades; audiencias promovidas por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

.....
agentes estatales, hasta no haber proceso legal y juicio, bajo la tesis de que esto significaba igualar a los militares con los jefes guerrilleros o paramilitares; cuando en realidad de lo que se trataba era de igualar a todas las víctimas), hasta el problema de la responsabilidad legal y fiscal del Estado, que incluía definir si reparaba en función de un principio de solidaridad, diferente al de acoger el principio de responsabilidad (*cf*: Cristo, 2012).

(PNUD), en cabeza de Bruno Moro, quien impulsó la iniciativa de la ley, apoyando la participación de las víctimas como estrategia para ganar legitimidad de esta.

Dentro de estas audiencias se escuchó un día (el 15 de agosto de 2008) en Medellín el testimonio de Ana Fabricia Córdoba, quien fuera víctima de todos los grupos, de todas las guerras, pero, sobre todo, víctima de la indiferencia estatal. Ana Fabricia fue asesinada justo tres días antes de ser promulgada la Ley 1448 en el país y en el libro *Narrativas de vida y memoria* (CNMH, 2014), Gustavo Adolfo Hincapié escribe sobre esta líder social lo siguiente:

Tres días antes de la histórica promulgación de la ley de víctimas en Colombia, en la cual estuvo presente el Secretario General de Naciones Unidas, fue asesinada una mujer de voz alegre y furiosa, una de las tantas víctimas del conflicto armado en el país, una sobreviviente de todas las guerras, desde las de las bananeras en Urabá hasta las de las comunas en Medellín. Su nombre y su historia resonaron con fuerza por el contexto en el que ocurrió su asesinato: a la implementación de leyes de restitución de bienes y derechos se le unía el reconocimiento de las víctimas en un país que en su historia reciente había negado la existencia de un conflicto armado. Su muerte se convirtió en una alerta tardía y repetida del riesgo al que se exponen todos aquellos que se atreven a desafiar la impunidad en un país en guerra.

[...] A pesar del escándalo y los lamentos, su crimen permanece en la total impunidad y no se conocen los nombres de los autores materiales e intelectuales... Pero es su nombre el que todavía resuena con fuerza en las calles, es su rostro el que aparece dibujado en los muros, son sus palabras las que están estampadas en los corazones de muchos, y son sus reclamos los que siguen cobrando vigencia todos los días, en ese eterno viacrucis que padecen quienes siguen huyendo de una guerra que no termina.

Ana Fabricia fue fundadora en el año 2009 de Latepaz (Líderes adelante por un Tejido Humano de Paz) y de la Organización de Mujeres Aventureras, conformada por mujeres desplazadas cabezas de familia y gestoras en derechos. También hizo parte activa de la Ruta Pacífica de las Mujeres y de la Mesa Interbarrial de Desconectados, en la cual participó en la lucha por el acceso a los servicios públicos domiciliarios y a una vivienda digna para los sectores populares de la ciudad. (pp. 14-26)

Las historias de vida de cada una de estas víctimas, muchas veces cercenadas, clausuradas por esa misma violencia sociopolítica que se llevó a sus familiares, van tejiendo nuestra memoria colectiva del conflicto, y son *el pliegue en la urdimbre del olvido*, para decirlo con una de las tantas metáforas que nos ofrece Walter Benjamin (2018, p. 42). Y no pocas veces un testimonio constituye la única pieza de *verdad* de lo acontecido, por eso una gran parte de la historiografía contemporánea incorpora estas huellas que van más allá del acontecimiento y del decurso del tiempo e inscriben la singularidad de estas experiencias de sufrimiento en un contexto histórico más amplio, que intenta esclarecer las condiciones sociales, económicas y políticas que han gestado estas dinámicas de violencia, y que en el país, hemos de decir, han estado alimentadas por una excesiva dosis de impunidad e injusticia.

Los orígenes de la Ley de Víctimas están en estos testimonios y en la lucha colectiva de las organizaciones sociales, y por eso su inserción en el campo político y social nos ha abierto caminos no solo singulares —como por ejemplo, el de abrir una brecha para contribuir a los diálogos con miras a un acuerdo de paz—, sino también inusitados, pues nos puso de frente a una realidad que quizás como sociedad no habíamos podido ver por temor, por ignorancia, por vergüenza o por desconocimiento: la mayoría de víctimas del conflicto armado son civiles, personas desarmadas, poblaciones inermes, de hecho, son más del 80 % de los 262 197 que registra el Observatorio de Conflicto y Memoria desde 1958 a julio de 2018... y tras los Acuerdos, la cifra va en aumento puesto que los líderes sociales, reclamantes de tierras o agentes de luchas particulares en cada una de sus comunidades, como lo fuera Ana Fabricia Córdoba, continúan siendo uno de los sectores sociales más vulnerados en los derechos humanos, y entre ellos el más importante y definitivo: su derecho a vivir.

En este contexto, la pregunta por cómo desarrollar en la sociedad una reflexión ética sobre el daño moral que ha causado la guerra —y que recordemos con Carlos Thiebaut, se identifica como parte de un tercer momento que escucha y articula diversas voces: la *voz en primera persona*, de testimonios, y la *voz en tercera persona*, de los análisis que argumentan con datos—, tendrá que considerar esta particular condición de continuidad de la violencia sociopolítica en el país. No obstante, las elaboraciones e intervenciones en el campo de la educación ética y política no pueden postergarse y han de vincular estas memorias del *padecer* y del *sufrir*, pero también del *resistir* y *sobrevivir* de muchas de las víctimas.

Educación, deber de memoria y reconstrucción del vínculo moral

Tras conocer y reconocer ese pasado reciente, ¿por qué hemos de considerar estas memorias del padecer y del sufrir, y del resistir y sobrevivir, como horizonte social y pedagógico del *deber de memoria*? Es una pregunta que enmarcamos aquí en la perentoria necesidad de promover una educación ciudadana en tanto *transformación de la conciencia* sobre ese pasado: que nos indigne la violencia física ejercida contra el otro, que nos avergüence la brutalidad en el trato de unos seres humanos hacia otros, que no toleremos sin más las agresiones de carácter bárbaro, vinculadas además a lugares de autoridad ilegítimos, en otras palabras, que seamos capaces de asumir la tarea urgente propuesta por Adorno como un nuevo imperativo moral: “que no se repita la barbarie”.²⁸

Para lograr esto, nos decía Theodor Adorno en ese entonces (1963), en el contexto de una filosofía moral después de Auschwitz, habría que oponer laboriosamente ilustración sobre lo ocurrido como tarea pedagógica de una educación emancipadora, esto es, una educación que contribuya a formar sujetos autónomos, capaces de liberarse de la conciencia cosificada, en la que se asimilan los seres humanos a *cosas disponibles*, incluso para el daño físico y moral. Una educación que haga desfavorable la desmesura y que cree las condiciones subjetivas contrarias para que la inhumanidad tenga cada vez menos futuro en el mundo (*cf.* Adorno, 1998, pp. 86-87).

Acoger esta perspectiva educativa en nuestra sociedad implica asumir el sentido ético y político en la acción pedagógica, tal y como Carlos Cullen (2013) propone al traer de vuelta el pensamiento freiriano para trabajar por una educación que nos permita

28 A propósito de este imperativo moral de Adorno, Miriam Kriger (2011) señala que el pasado reciente con su carga de violencia y dolor, “no viene a interpelar la escuela como cómplice ni responsable, sino como garante del proyecto y de un futuro que, sin embargo, ya está cercenado. Su tarea se transforma en un imperativo moral: no debe hacer algo nuevo sino evitar que lo que ya sucedió vuelva a suceder; debe vigilar que este pasado no ingrese en la historia del todo, no se incorpore a su flujo ni a sus leyes. Lo realmente por venir, lo que podría acontecer, lo que aún no fue, e incluso el presente, se pierden” (p. 34). Y al tenor de esta reflexión, deja planteadas algunas interpelaciones al *deber de memoria* trasladado a la escuela, entre otros, que este puede derivar quizá, en una nueva forma de presentismo (*cf.* Kriger, 2011). Para Reyes (2008), tal imperativo categórico permite repensar con la barbarie de fondo, la política, la moral, pero también la verdad (el conocimiento que se construye y se transmite) y aquí “repensar la verdad significa no reducir realidad a facticidad, es decir, reconocer que forman parte de la realidad los sin-nombre, los no-sujetos, las víctimas y los vencidos de la historia” (p. 170).

“tejer la esperanza con los hilos del conocimiento y la ética, siempre con una marca en la búsqueda de la verdad y del compromiso con la justicia” (p. 200).

Este propósito va de la mano con la necesaria conformación de una *comunidad moral* —que tenga un recuerdo compartido anclado en lo que le ha sucedido tanto a cercanos como a extraños en el marco del conflicto—, tal y como sugiere Avishai Margalit (2000), cuando nos habla de una ética de la memoria y sostiene que allí precisamente necesitamos de la moral “para superar nuestra indiferencia natural frente a los demás. Es decir, no la necesitamos tanto para actuar en contra del mal, sino más bien en contra de la indiferencia” (p. 29). Justo cuando el otro no me interesa porque no pertenece a mi círculo cercano, es donde mayormente requerimos trabajar en la reconstrucción del vínculo moral con el semejante.²⁹

Así que atravesar estas memorias del conflicto de la mano de las víctimas, de sus testimonios y de las múltiples expresiones culturales que, a través del arte y su mediación pedagógica³⁰ (en aulas, museos y muestras itinerantes de la memoria) permiten llegar a diferentes públicos, convoca para nosotros lo que Ruiz (2007) denomina una ética de la responsabilidad y una *reconstrucción moral del vínculo*. Y ello, porque la ausencia de compromiso moral nos recuerda el autor, no es necesariamente una deficiencia en la intelección o una incapacidad para comprender el punto de vista del otro, sino que se instala también en la condición heterónoma del sujeto contemporáneo; condición que, recordemos, ya identificaba Adorno (1998) en términos de culto a la eficiencia, cosificación de sí mismo y del otro, incapacidad para la identificación y excesiva vanidad. Al respecto nos dice también Ruiz (2007):

La condición heterónoma de nuestro sujeto contemporáneo es, paradójicamente, una opción consciente, una forma de vida en la que el lugar que

29 La obligación moral de recordar, sostiene De Greiff (2007), no está allí solo para insistir en que no se repita el sufrimiento o para legar la responsabilidad de lo pasado a las nuevas generaciones, sino que es precisamente “el comienzo de los esfuerzos por satisfacer los requisitos de la confianza ciudadana [...] la confianza social puede aumentar si hay voluntad de recordar las víctimas, no solo como una forma de expresarles nuestra gratitud, sino nuestro sentido de pérdida” (pp. 173-174).

30 En “Los trabajos y los días de una pedagogía de la memoria”, el profesor Gabriel Jaime Murillo (2011) nos presenta un panorama de las diversas expresiones artísticas y culturales de la memoria en la fotografía, el cine y el documental, el arte moderno y contemporáneo. En su recorrido nos encontramos entonces con la alusión a la obra de Doris Salcedo, Erika Diettes, Beatriz González, Oscar Muñoz, Jesús Abad Colorado, Carlos Gaviria, Juan Manuel Echavarría, Patricia Nieto, entre tantos otros.

podrían ocupar la solidaridad y una valoración especial de la dignidad humana, lo ocupan ya formas muy arraigadas de hedonismo: narcisismo, consumismo obsesivo, ansias de dominación. (2007, p. 247)

Así que a la trama de manipulación ideológica de la que es susceptible la memoria, vinculada, además, a las estructuras sociales y políticas que prevalecen en Colombia y que perpetúan el conflicto, a la ausencia de ilustración (saber) sobre el pasado, a la indolencia que prevalece, a veces, junto a otros sentimientos morales contrarios al bien común y a la justicia en nuestra sociedad, es decir, contando con un gran déficit democrático, tenemos que sumar también la condición contemporánea del sujeto.

Son estas las limitaciones y problemáticas que tiene de frente el mandato moral del *deber de memoria* en nuestro país, no obstante, muchos educadores populares, maestros, maestras, instituciones educativas, asociaciones de víctimas, organizaciones políticas o civiles, e, incluso, algunas agencias gubernamentales lo han asumido y lo seguirán haciendo. Porque justamente esos espacios de institucionalidad y de legitimación de la controversia sobre la memoria, son muestras de la posibilidad de llevarla más allá de los intereses inmediatos y particulares.

Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Antequera, J. (2011). *La memoria histórica como relato emblemático*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Aranguren, J. (2010). De un dolor a un saber: cuerpo, sufrimiento y memoria en los límites de la escritura. *Papeles del CEIC*, 2(63), 1-27. Recuperado de <https://www.ehu.es/ojs/index.php/papelesCEIC/article/view/12279>
- Arias, D. (2018). Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia. *Educación y Ciudad*, (34), 25-38.
- Benjamín, W. (2018). Para una imagen de Proust. En *Iluminaciones* (pp. 41-56). Bogotá: Taurus.
- Blustein, J. (2012). Human Rights and the Internationalization of Memory. *Journal of Social Philosophy*, (43), 19-32.
- Castillejo, A. (2010). Iluminan tanto como oscurecen: de las violencias y las memorias en la Colombia actual. En J.R. Jaime (comp.), *Memoria, silencio y acción psicosocial* (pp. 21-61). Bogotá: Cátedra Libre Martín-Baró, Fundación Mundos Posibles, Fundación Manuel Cepeda Vargas.

- Centro Internacional para la Justicia Transicional. (2009). *Recordar en conflicto: Iniciativas no oficiales de memoria*. Bogotá.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2013). *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2014). *Narrativas de vida y memoria: cuatro aproximaciones biográficas a la realidad social del país*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Cristo, J. (2012). *La guerra por las víctimas. Lo que nunca se supo de la Ley*. Bogotá: Ediciones B.
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá.
- Cullen, C. (2013). La escuela como telar de la esperanza. La educación o cómo aprender a tejer esperanza con los hilos de la verdad y de la justicia. En C. Cullen, *Perfiles ético-políticos de la educación* (pp. 187-201). Buenos Aires: Paidós.
- De Greiff, P. (2007). La obligación moral de recordar. En A. Chaparro Amaya (ed.), *Cultura política y perdón* (pp. 160-174). Bogotá: Universidad del Rosario.
- Giraldo, M., Gómez, J., Cadavid, B. y González, M. (2011). *Estudios sobre memoria colectiva del conflicto. Colombia, 2000-2010*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gómez M. (2008). *La reconstrucción de Colombia: escritos políticos*. Bogotá: La Carreta Editores.
- Gordillo, C. (2011). Seguridad Democrática y vigilancia: el discurso propagandístico en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez. En *Memorias XVII Congreso de la Asociación de Colombianistas Narrar Colombia* (pp. XX-XX). Universidad Industrial de Santander, 3 al 5 de agosto. Bucaramanga. Recuperado de <https://colombianistas.org/index.php/2018/07/08/gordillo-aldana-claudia/>
- Gordillo, C. y Segura, V. (2013). *Medios de comunicación como estrategia retórica de seguridad en la Política de Seguridad Democrática del gobierno de Álvaro Uribe Vélez*. Ponencia IX Cátedra Unesco de Comunicación, UPJ.
- Herrera M., Ortega P., Cristancho, J. y Olaya, V. (2013). *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Huyssen, A. (2002). Pretéritos presentes: medios, política, amnesia. En *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización* (pp. 13-40). México: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto de Estudios para el Desarrollo de la Paz (Indepaz) (26 de julio de 2019). *Informe líderes y defensores de DD. HH. asesinados al 26 de julio de 2019*. Recuperado de <http://www.indepaz.org.co/informe-lideres-y-defensores-de-ddhh-asesinados-al-26-de-julio-de-2019/>
- Informe Conadep. (1984). *El Nunca Más y los crímenes de la Dictadura*. Reedición de 2006. Argentina: Ministerio de Cultura, Programa Libros y Casas.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Jelin, E. (2018). Memoria. En R. Vinyes (dir.), *Diccionario de la memoria colectiva*. Barcelona: Gedisa.
- Jiménez, A., Acevedo, R. y Cortés, A. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 285-312.
- Kruger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-2011). *Persona y Sociedad*, 29(3), 29-52.
- Leal, F. (2006). La política de seguridad democrática, 2002-2005. *Análisis Político*, (57), 3-30.
- Ley 497. Ley de Justicia y Paz. Colombia, Diario Oficial N°45980, julio 25 de 2005.
- Ley 1732. Cátedra de Paz. Colombia, Diario Oficial N° 49261, septiembre 1 de 2014.
- Margalit, A. (2000). *Ética del recuerdo*. Barcelona: Herder.
- Marín-Corrales, L. (2016). *Seguridad Democrática, derechos humanos y memoria histórica en Colombia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de <http://static.iris.net.co/semana/upload/documents/Seguridad%20democratica.pdf>
- Martínez, N. y Acosta, N. (2014). Visibilización de la memoria: un análisis a la producción académica. En *Narrativas de Memorias y Resistencias* (pp. 17-70). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Melo, J. (2016). Resumen del Acuerdo de Paz. *Revista de Economía Institucional*, (18), 319-337.
- Ministerio del Interior. *Ley 1148 de 10 de junio de 2011. Ley de Víctimas y Restitución de Tierras*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Murillo, G. (2011). Los trabajos y los días de una pedagogía de la memoria. En G. Murillo (comp.), *Narrativas de experiencias en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 313-335). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

- Oz, A. (2015). *Contra el fanatismo*. Madrid: Siruela.
- Orozco, C. (24 de agosto de 2019). "La memoria y la verdad se convirtieron en botón político": Gonzalo Sánchez. *ElEspectador.com*. Colombia 2020: Construyendo País. Recuperado de <https://www.elespectador.com/colombia2020/pais/la-memoria-y-la-verdad-se-convirtieron-en-boton-politico-gonzalo-sanchez-articulo-877648>
- Ortega, P. et al. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pécaut, D. (2004). Memoria imposible, historia imposible, olvido imposible. En *Memorias en conflicto: aspectos de la violencia política contemporánea* (pp. 87-103). Perú: Instituto de Estudios Peruanos (IEP) e Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA).
- Quintana, O. (dir.) (2008). *Paramilitarismo, desmovilización y reinserción. La Ley de Justicia y Paz y sus implicaciones en la cultura política, la ciudadanía y la democracia en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina Ciencias Políticas (Unijus).
- Reyes, M. (2008). "Tierra y huesos. Reflexiones sobre la historia, la memoria y la 'memoria histórica'". En M. Reyes, *La herencia del olvido* (pp. 149-176). Madrid: Errata Naturae.
- Ruiz, A. (2007). La educación moral desde una ética de la responsabilidad compartida. En V. Hoyos y A. Ruiz (comps.), *Ciudadanías en formación* (pp. 233-249). Bogotá: Magisterio.
- Sánchez, G. (2004). Guerras, memoria e historia. En *Memorias en conflicto: aspectos de la violencia política contemporánea* (pp. 157-177). Perú: Instituto de Estudios Peruanos (IEP) e Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA).
- Sánchez, M., y Rodríguez, A. (2009). Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto colombiano: propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad. En D. Navas y A. Dimas (comps.), *El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación* (pp. 203-230). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Semana (07/08/2019). *El tizeretazo de Planeación Nacional a la JEP*. Recuperado de <https://www.semana.com/nacion/articulo/el-tizeretazo-de-planeacion-nacional-a-la-jep/622558>
- Thiebaut, C. (2007a). La democracia y el rechazo del año. Sobre las condiciones públicas de la moral. En V. Hoyos y A. (comps.), *Ciudadanías en formación* (pp. 47-72). Bogotá: Magisterio.
- Thiebaut, C. (2007b). Calamidades, intencionalidades y daños. *Doxa, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 30, 193-198.
- Traverso, E. (2007). *El pasado. Instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Barcelona: Ediciones Jurídicas y Sociales.
- Tufano, S. (15 de noviembre de 2017). La JEP no es el problema. *ElTiempo.com*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/sara-tufano/la-jep-no-es-el-problema-jep-151300>
- Uribe, M. (1998). Las soberanías en vilo en un contexto de guerra y paz. *Estudios Políticos*, 13, 11-37.
- Valdés, L. (2005). *Análisis del discurso mediático de la Política de Derechos Humanos en la Política de Seguridad Democrática del Gobierno de Álvaro Uribe Vélez*. [Tesis inédita] Pontificia Universidad Javeriana-Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Bogotá.

Prácticas formativas de la familia: la configuración de la mujer formadora*

Artículo de investigación

53

Formative Practices of the Family: The Configuration of the Woman as Educator

Práticas formativas da família: a configuração da mulher formadora

Javier Sáenz Obregón**
Manuela Salcedo***

Para citar este artículo:

Sáenz, J. y Salcedo, M. (2020). Prácticas formativas de la familia: la configuración de la mujer formadora. *Pedagogía y Saberes*, 52, 53–66. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-11022>

* Artículo resultado de investigación en curso, desarrollada en el Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia y financiado por Colciencias.

** Profesor titular del Departamento de Sociología e investigador Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia. Ph.D. Historia y Filosofía de la Educación del Institute of Education, University College London. Investigador del Grupo Gobierno, subjetividades y prácticas de sí y del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP).

Correo electrónico: jsaenzo@unal.edu.co
Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6129-7811>

*** Estudiante Maestría en Educación, Universidad Nacional de Colombia. Investigadora del Grupo Gobierno, subjetividades y prácticas de sí.

Correo electrónico: masalcedoru@unal.edu.co
Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5771-4122>

Fecha de recepción: 3 de mayo de 2019
Fecha de aprobación: 8 de agosto de 2019



Resumen

Este artículo es resultado de una investigación en curso. Presenta uno de los resultados del caso de la formación de la familia, del proyecto de investigación "Prácticas formativas por fuera de la escuela". Expone el abordaje del proyecto a partir de su uso de los conceptos de formación (*Bildung*), gobierno, contraconductas y prácticas de sí, así como de sus preguntas en torno a la dimensión conceptual, las características y los efectos de las prácticas formativas. A partir de un examen detallado de textos de formación de la familia (tratados, manuales y una novela ejemplarizante) entre el siglo xv y el xx en Europa Central y Colombia, se describen y analizan tres acontecimientos en la configuración de la mujer como formadora: i) la valoración católica de su naturaleza como moral e intelectualmente débil; ii) su configuración como principal responsable de la formación moral de sus hijos; iii) su valoración como moralmente superior al hombre y, por tanto, como responsable de la formación moral de su esposo. El texto problematiza y esboza algunas ideas para comprender dos asuntos paradójicos que emergen del examen de estos acontecimientos: si es concebida como moralmente débil, ¿por qué se le asigna el papel de formadora moral de sus hijos?, y posteriormente, si es valorada como moralmente superior al hombre y como su formadora moral, ¿por qué sigue ocupando un lugar subordinado a él?

Palabras clave

moral; Pestalozzi; Vives; gobierno; amor materno; formación; familia; madres

Abstract

This article is the result of an on-going research project. It presents one of the results of the case-study on the formation of the family, undertaken as part of the research project on *Out of school formative practices*. It presents the approach of the project, based on the use of the concepts of formation (*Bildung*), government, counter-conducts and practices of the self; and its central questions regarding the conceptual dimension, characteristics and effects of these practices. Based on a detailed examination of texts directed to the formation of the family (treatises, manuals and an exemplary novel) between the xv and the xx century in central Europe and Colombia, the article describes and analyses three events in the configuration of mothers as educators in the family (i) the catholic valuation of their nature as morally and intellectually weak, (ii) their configuration as responsible for the moral formation of their sons and daughters, (iii) their valuation as morally superior to men and therefore as responsible for the moral education of their husbands. The text problematizes two paradoxes and presents some ideas in order to understand them: being conceived as morally weak why are mothers assigned the role of forming morally their children?, and later, being conceived as morally superior to men, why do they continue having a subordinate position vis a vis their husbands?

Key words

morality; Pestalozzi; Vives; government; maternal love; formation; family; mothers

Resumo

O artigo é o resultado de uma pesquisa em desenvolvimento. Apresenta um dos resultados do caso da formação da família, do projeto de investigação *Práticas formativas fora da escola*. Apresenta uma abordagem do projeto a partir do uso dos conceitos formação (*Bildung*), governo, contracondutas e práticas de si, assim como de suas perguntas ao redor da dimensão conceitual, as características e os efeitos das práticas formativas. Sob um exame detalhado de textos acerca da formação da família (tratados, manuais e uma novela exemplarizante) entre o século xv e o xx na Europa central e Colômbia, descrevem-se e analisam-se três acontecimentos na configuração da mulher como formadora: (i) a valorização católica da sua natureza como moral e intelectualmente débil, (ii) sua configuração como principal responsável da formação moral de suas filhas e filhos, (iii) sua valorização como moralmente superior ao homem e, por tanto, como responsável da formação moral de seu esposo. O texto problematiza e esboça algumas ideias com o propósito de compreender dos assuntos paradoxais que emergem do exame destes acontecimentos: sendo concebida como moralmente fraca por que lhe é assignado o papel de formadora moral de seus filhos? e, posteriormente, sendo valorada como moralmente superior ao homem e como sua formadora moral, por que segue ocupando um lugar subordinado a ele?

Palavras-chave

moral; Pestalozzi; Vives; governo; amor materno; formação; família; mães

Introducción

Este escrito recoge algunos resultados de la formación de la familia del proyecto de investigación “Prácticas formativas por fuera de la escuela”,¹ uno de los doce casos que examina este proyecto. Aquí se analizan algunos acontecimientos históricos en estas prácticas por medio del estudio de tratados, manuales y una novela ejemplarizante de Europa Central y Colombia, entre los siglos xv y xx.

Desde mediados del siglo pasado, estas prácticas formativas extraescolares se han potenciado y multiplicado, tanto a nivel nacional como internacional, de la mano de la emergencia de nuevos discursos y prácticas sobre el desarrollo humano, la educación popular y comunitaria, la educación permanente, el autoaprendizaje, las sociedades de conocimiento, las ciudades educativas y los nuevos medios de tecnología e información, entre otros. Este proceso ha *pedagogizado* y *escolarizado* la vida, y supone una *vocación formativa* estrechamente ligada a procesos de gobierno y de formación para vivir bien, que fue posible por el despliegue de múltiples actores internacionales y del país, en torno a la formación extraescolar: la Iglesia católica, el Estado, las instituciones caritativas, filantrópicas y médicas; la policía, las élites y los intelectuales, los organismos no gubernamentales y multilaterales, las organizaciones y movimientos sociales, las tecnologías y los medios masivos de comunicación (radio, televisión, prensa escrita, internet), así como la misma escuela que en diversos periodos desplegó y sigue desplegando prácticas de formación extraescolares, dirigidas en especial a las familias de los estudiantes.

La pedagogización de la vida familiar, relativamente masificada y con visos de escolarización, ha constituido una estrategia central de las élites, el Estado y la Iglesia, desde la invención de la escuela en el siglo xv y contribuyó a configurar la familia cristiana, civilizada y burguesa moderna: a encerrar a sus miembros en el hogar, a diferenciar los roles y

espacios de los miembros de la familia (Ariès, 1987), a expulsar de los hogares a los que no eran miembros de la familia nuclear (Donzelot, 1990), y a implantar formas específicas de gobierno de los padres y las madres sobre los hijos, de los padres sobre las madres, y a que las madres gobernaran a los padres y los retuvieran en el hogar (Sáenz y Granada, 2013).

Esta pedagogización/escolarización tuvo lugar, primordialmente, por medio de manuales dirigidos a los padres y madres para la formación/gobierno de la familia, cuyos primeros ejemplos en Europa Central han sido examinados de manera general por estudiosos como Werner Sombart (1988) y Norbert Elias (1989). También constituyó una estrategia por parte del Estado y las escuelas para reformar la vida y la educación familiar, haciéndola más afín a la de las escuelas.

El significado central que le otorgamos a la familia como escenario formativo se relaciona con tres asuntos: a) la convicción que, junto con la escuela, ha constituido una de las principales líneas de fuerza en la tribu occidental de fabricación del sujeto moderno; b) la especificidad y complejidad de las formas de gobierno en este escenario, y c) la manera en que dicha formación/gobierno ha servido, como lo señala Foucault (2000), como *anclaje* de las prácticas de formación/gobierno en otros escenarios, en especial en las escuelas, los lugares de trabajo, las cárceles y los asilos.

Abordaje

Entendemos las prácticas formativas por fuera de la escuela en su complejidad, en primer lugar, como prácticas que históricamente han tenido un propósito *instructivo*: impartir normas y saberes de civilidad, virtud cristiana, alfabetización, salud, trabajo ciudadanía, medio ambiente, sexualidad, entre muchos otros asuntos. En segundo lugar, como prácticas que anudaron la *instrucción* a formas de *gobierno* específicas de individuos, grupos poblacionales y la población en general. En tercer lugar, como prácticas que actuaron como líneas de fuerza dentro de dispositivos históricos de configuración de sujetos: del sujeto moderno y contemporáneo, pero también de sujetos específicos: el sujeto campesino-indígena-afro-urbano, pobre-burgués-de la élite, hombre-mujer, niños-jóvenes-adultos, normal-anormal, virtuoso-vicioso, vago-trabajador, civilizado-bárbaro, etc. En cuarto lugar, como prácticas a partir de las cuales se desarrolló un discurso, un saber y una mirada en torno a los grupos poblacionales sobre los que actuaron, haciéndolos inteligibles y visibles dentro

1 Proyecto auspiciado por Colciencias y desarrollado por el grupo de investigación “Gobierno, subjetividades y prácticas de sí”, del Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, y el grupo “Diverser” de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, con la asesoría de Gabriela Diker, rectora de la Universidad Nacional General Sarmiento de la Argentina. Además de lo que se examina en este artículo, el proyecto incluye los siguientes tres casos de prácticas formativas históricas: formación política, formación para la urbanidad y de estrategias formativas de la policía; así como los siguientes ocho casos contemporáneos: de fuera de la escuela en la escuela, en torno a la paz, medioambientales, de salud, de los parques-biblioteca de Medellín, en Facebook, en torno al arte y la formación para amar.

de los regímenes de enunciabilidad y visibilidad en las que dichas prácticas se inscribieron. En quinto lugar, como prácticas que se conectaron, con mayor o menor intensidad, con otro tipo de prácticas: escolares, culturales, económicas, religiosas, políticas y sociales. Por último, como prácticas *contraconductuales* que apuntan a la formación de subjetividades contrahegemónicas, como es el caso de algunos de los procesos formativos de los organismos no gubernamentales y movimientos sociales en el país desde la década de 1980.

Quisiéramos hacer, de manera esquemática, algunas precisiones sobre tres conceptos centrales del abordaje de la investigación. Primero, sobre la *formación*: ¿Por qué formación, y no pedagogía o educación? Como lo señala Vierhaus (2002), el concepto de *formación (bildung)* se puede rastrear al siglo XIV y su sentido inicial tenía tres componentes: dar o darse una forma, el desenvolvimiento de las fuerzas humanas y el efecto de la educación (Vierhaus, 2002, pp. 8-11). Lo usamos en este texto como un concepto abarcador, dentro del cual habría una pluralidad de modalidades formativas: la pedagogía, la instrucción, la enseñanza, el entrenamiento, el aprendizaje, la disciplina, el gobierno, etc. Por formar entendemos, entonces, el efecto de las prácticas en la forma-sujeto: tanto en cuanto a aquellas potencias (pensamientos, emociones, voluntad, corporalidades, imaginaciones, sentimientos, sensaciones, placeres, deseos, intereses, fantasías) que se intensifican o debilitan afectando esta forma-sujeto; como en cuanto a su forma misma: forma-individuo (encerrado en sí mismo), forma-dividuo (que se autoexperimenta como irremediabilmente escindido de manera dualista) (Foucault, 1988) o formas múltiples, formas-colectivos o fuerzas informes.

Un segundo concepto que quisiéramos aclarar es el de *gobierno*, que entendemos en el sentido amplio en que lo definió Foucault (2006) como la conducción de las conductas. Este concepto hace posible especificar una de las modalidades formativas, característica de la formación en la familia: aquella en que la formación adquiere la forma de una estrategia relativamente estable de conducción de las conductas de los miembros de la familia. Este planteamiento tiene dos implicaciones centrales. De una parte, que los sujetos que están siendo formados ya venían actuando, ya se venían conduciendo y estaban siendo conducidos por otros; y que, por tanto, las prácticas formativas entran en un flujo, en un devenir que ya traían los sujetos.² De otra parte, que las prácticas fabrican tanto sujetos

como conductas, conceptos, saberes, objetos, sujetos: eso es que son productivas y no solo negativas (crean, no solo reprimen o excluyen).

Estrechamente ligado a lo anterior, están dos conceptos que también quisiéramos precisar: el de *contraconductas* y el de *prácticas de sí*, que también son centrales en nuestro proyecto. El primero se refiere a las prácticas contrahegemónicas por medio de las cuales los sujetos buscan conducirse y ser conducidos de otra forma, con otros fines, por otras razones y por otros (Foucault, 2006), y estas adquieren características múltiples que se pueden enfrentar a las formas en que los sujetos están siendo formados/gobernados, buscando derrotarlas; pueden apoderarse de ellas, usándolas o desviándolas; o pueden evadirlas, creando líneas de fuga (Sáenz, 2014). El segundo se refiere a aquellas prácticas, cada vez más frecuentes en las escuelas y en general en las prácticas formativas, que se refieren a las acciones conscientes de los sujetos sobre sí mismos para transformarse o fijar su identidad (Foucault, 1999a, 1999b). Prácticas que, tanto en su versión más institucionalmente cristiana de autogobierno virtuoso, como en su versión de autogobierno para la cortesía y la civilidad, se introdujeron decididamente en la pedagogía escolar y en los manuales y tratados dirigidos a la formación de la familia desde el siglo XV.

El proyecto privilegia el análisis de las modalidades específicas de formar, y aborda las siguientes preguntas: ¿Cómo han contribuido estas prácticas al gobierno (incluyendo el autogobierno) de los individuos y la población, conduciendo sus conductas? ¿Qué efectos han generado estas prácticas en la forma/sujeto y sus potencias? ¿En qué medida emulan o se diferencian de las prácticas pedagógicas escolares (pedagogización) y de encierro, distribución espacial, temporal y de los cuerpos de la escuela clásica (escolarización)? ¿Cuál es la potencia de estas prácticas en términos de sus efectos éticos, sociales, políticos, culturales y económicos?

En los estudios de caso se utiliza un abordaje metodológico de análisis de discursos y de trabajo etnográfico de campo, a partir de una rejilla de análisis para dar cuenta de la dimensión conceptual de las prácticas, sus características y sus efectos. El abordaje metodológico para el examen de las prácticas y saberes retoma las formalizaciones de dos grupos de investigación que hacen parte de este proyecto, basadas en los planteamientos de Foucault (1975, 1977, 1978, 1985, 1988, 1999a): la propuesta inicial para examinar las prácticas pedagógicas de Olga Lucía Zuluaga (1987) y del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, así como sus ampliaciones,

2 Sobre la formación como conexión con el flujo de la acción, véase Dewey (2004).

llevadas a cabo por el grupo “Gobierno, subjetividades y prácticas de sí”, en su investigación sobre prácticas de sí históricas y contemporáneas (Sáenz, 2014). Dicho abordaje se dirige a i) problematizar la forma específica de las prácticas en términos de sus estrategias o métodos, así como sus fines y las poblaciones a las que se dirigen; ii) examinar los conocimientos y saberes en los que se sustentan; iii) analizar las concepciones centrales en las que se fundamentan, como: formación, sujeto, enseñante, estudiante, aprendizaje, conocimiento/saber, moral, sociedad, política, economía; iv) visibilizar su grado de institucionalización y las relaciones que establecen con otras prácticas y procesos más generales: prácticas económicas, sociales culturales, políticas; v) comprender sus continuidades y discontinuidades históricas.

La estrategia de diseño de los instrumentos, además de la sistematización y análisis puntual de la información, tanto la proveniente de análisis documentales como del trabajo etnográfico, ha estado orientada por una grilla de análisis que formula preguntas en tres sentidos: la identificación e interpretación de los conceptos (sujetos de enunciación, sujetos que son objetivo de las prácticas, formas de enunciación, saberes, fines); la caracterización de las prácticas (definición del sujeto a formar, formas de aprendizaje, relaciones entre aprendiz y formador, temas de formación y potencias del sujeto que se busca afectar); y finalmente, los efectos de estas prácticas sobre los individuos y los grupos poblacionales (individualización, infantilización, potenciación/debilitamiento del sujeto, producción de saberes, generación o conexión con procesos sociales, culturales, éticos, políticos o económicos).

La configuración de la mujer formadora

Entre los resultados del proyecto “Prácticas formativas por fuera de la escuela”, en este artículo nos concentramos en el lugar de la mujer como formadora de la familia en algunos tratados de formación y una novela ejemplarizante en Europa Central y Colombia entre los siglos xv y xx. Examinamos en primer lugar el giro hacia la desconfianza moral en la mujer que se puede constatar en el paso del tratado renacentista sobre la familia de León Battista Alberti, del siglo xv, y los tratados católicos de Juan Luis Vives y Fenelón, de los siglos xvi y xvii, giro que estuvo acompañado por dudas acerca de su idoneidad para formar a sus hijos. En segundo lugar, analizamos otro giro de finales del siglo xviii e inicios del xix de transformación en

la valoración moral de la mujer, transformación que aparece en la novela *Leonardo y Gertrudis*, y varios escritos dirigidos a las madres de familia, de Johann Heinrich Pestalozzi, y que recurre en varios tratados y manuales colombianos del siglo xix. De la mano de este segundo acontecimiento, la nueva y positiva valoración de la mujer —que en algunos textos lleva a que se le considere moralmente superior al hombre—, esta se configura como el sujeto central de la formación de la familia: ya no solo como la principal formadora de la moral de sus hijos, sino como quien moldea espacial, temporal, estética y virtuosamente a la familia, y como formadora moral de su esposo a quien debe salvar de los peligros del mundo, conduciéndolo a que se refugie en el hogar.

La desconfianza católica hacia la mujer

En el que es quizás el primer tratado moderno para la formación de la familia —*El libro de la familia*, de 1437, del cortesano, intelectual y arquitecto florentino Leon Battista Alberti (2004)—, encontramos tanto una mirada sobre la naturaleza de la mujer y su papel como formadora muy diferente a la de los manuales y tratados que le sucedieron en los siguientes cuatro siglos, como concepciones y prescripciones que recurrirían en dichos textos. Lo primero que habría que destacar es que con pocas excepciones —a diferencia de los textos de los siguientes siglos en que el papel formador del padre hacia los hijos, más allá de las enseñanzas académicas, es casi inexistente— en *El libro de la familia*, el padre cumple un papel central: debe estar atento para descubrir las inclinaciones de sus hijos hacia distintos oficios, debe poner a prueba la potencia mental de estos; debe formarlos en la virtud por medio de su ejemplo, de instrucciones verbales y por medio del castigo físico. Como en escritos posteriores, Alberti prescribe que la esposa se haga cargo del gobierno económico del hogar.

Sin la misma sevicia que en los textos católicos posteriores, los personajes del diálogo en el documento de Alberti señalan solo un par de debilidades de la mujer, así Giannozzo plantea: “Las mujeres, de otra parte, son casi todas tímidas por naturaleza, blandas, lentas” (Alberti 2004, p. 207), mientras que tanto él como Leonardo consideran que no son muy buenas guardando secretos. Aunque el texto dibuja una relación entre esposos mucho menos jerárquica y cruel de la que prescriben los textos posteriores, relación en la cual, por ejemplo, Giannozzo recuerda haberle dicho a su esposa: “Si ves alguna falta en mí, te agradecería hacérmelo saber” (Alberti 2004,

p. 211) y se jacta de nunca haberse enfurecido con ella; es evidente que se concibe al esposo como cabeza de la familia y se considera poco sabio que el marido se “subordine de forma abierta y abyecta” a ella (p. 216).

Un poco menos de un siglo más tarde del texto de Alberti, en los dos tratados prescriptivos del intelectual y pedagogo Juan Luis Vives sobre la formación de la familia —*Instrucción de la mujer cristiana* (1999), de 1523, y *Los deberes del marido* (1994), de 1529— se constata, como ya dijimos, un giro radical en cuanto a la valoración de la naturaleza femenina. Giro atribuible al fundamento moral inequívoco del texto en la estrecha moral del cristianismo institucional, a diferencia del escrito de Alberti que estaba basado en la ética de filósofos griegos y helenistas.³

Vives (1999) plantea a la mujer como naturalmente más inclinada a las pasiones que el hombre: “[...] está averiguado que naturalmente amamos mucho aquellos con quienes desde niños hablamos y jugamos. Este amor puede más en la mujer porque ella naturalmente es más inclinada a cosas de placer que no el varón” (p. 41). Y la considera también más susceptible al pecado: “Cuan poderosa guerra le hacen a la mujer tres crudelísimas fieras: Soberbia, Ira y Envidia” (p. 126). La imagen que presenta de la mujer es poco menos que apocalíptica:

Nunca vi cosa tan desahogada como es ver una demasiada ira y crueldad en una mujer, porque hallaréis algunas tan sobresalidas que con aquel su aceleramiento y encendida rabia con fuego de alquitrán, y pondrían fuego en el mundo y lo abrasarían todo, solo que saliesen con la suya y se viesan satisfechas y vengadas. (p. 126)

Además, la considera menos capaz en términos intelectuales: “[...] el pensamiento de la mujer no es muy firme; móvil es y ligero y en poco espacio de tiempo corre mucha tierra y a veces mala y llena de cien mil arriscos mortales” (Vives, 1999, p. 44). En la misma línea, Fenelón —teólogo católico quien sería más tarde arzobispo—, en su tratado de 1688, recomienda que hay que hacerle comprender a las mujeres que “son incapaces de profundizar en las dificultades del derecho” (p. 116). Casi dos siglos después, en *Ensayo sobre los deberes de los casados para los ciudadanos de la Nueva Granada*, Soledad Acosta (1845) también duda del rigor del pensamiento de las mujeres: “Las mujeres por lo común

aman sus opiniones por debilidad y sin tomarse el trabajo de escaminar sus fundamentos [...]. De aquí nace su encaprichamiento y su entusiasmo por seguir opiniones perjudiciales o ridículas” (p. 6).⁴

El listado de las debilidades y vicios que, según Vives (1994), le serían naturales por ser mujer no se agota aquí: tendría “un temperamento medroso, avaro, apocado” (p. 170), “cuando piensa a solas piensa mal” (p. 171), “el sexo femenino es débil por su propio natural, e indefenso [...], su cuerpo está afectado e infectado por un semillero de enfermedades, y de ahí sus cambios de humor y las frecuentes explosiones de su alma” (p. 196).

El discurso de Vives (1999), como sería recurrente en los siguientes siglos, pasa por una evidente desconfianza hacia las mujeres desde la infancia, por lo que considera que deben ser formadas y gobernadas de manera más puntillosa y estricta que los varones —“[...] porque salió de su costado, es más inclinable y flaca, y menos aparejada para sostener las flaquezas que acarrea la vida humana, a cuya causa ha menester defensa y amparo” (p. 220)— y estar siempre, durante toda su vida, bajo la guía y vigilancia de un hombre:

Diciendo yo de los hijos que deben ser refrenados y tenidos debajo de castigo, no de las hijas en el tintero, a quien (según nos aconseja el sabio) nunca les debemos quitar el azote de encima, porque los hombres con la licencia nos hacemos peores, pero las mujeres se tornan malas de todo. Porque, aunque nosotros nos inclinamos a los vicios comunes a hombre y mujer, ellas son más ingeniosas y más determinadas en ejecutarlos y ejecutarlos. (Vives, 1999, pp. 338-339)

Su formación se basa en la sumisión y en la vigilancia y confinamiento, buscando que por medio de un severo gobierno de sí misma se cña a las tres virtudes básicas de la buena cristiana: castidad, vergüenza y templanza, que serían la base de las demás deseables: honradez, obediencia, discreción, honestidad, simpleza, llaneza, modestia, cordura, gravidez, humildad, amor entrañable a su marido, afabilidad, dulzura, mansedumbre:

Pero la muchacha, puesto que no queremos tanto hacerla letrada ni bien hablada como buena y honesta, todo el cuidado de los padres debe ser desvelado en que no se le pegue cosa alguna de deshonestidad ni vicio o fealdad ni que le cunda tal cosa por ningún sentido. (Vives, 1999, pp. 38-39)

3 Vives, como Alberti, cita a múltiples filósofos griegos y romanos, pero establece un estrecho filtro por el que solo pasan enunciados aceptables para el dogma eclesiástico.

4 Aquí y en otras citas hemos mantenido la ortografía original de los textos.

Pero es más que sumisión, la esposa debe auto-sacrificarse y sacrificarlo todo por su esposo: “Si la esposa ama al marido, él es para ella el padre, la madre y los hermanos, sus únicos recursos y todo lo que ella puede desear” (Vives, 1994, pp. 128-129). Solo cuando tiene una edad avanzada, Vives considera justo que

[...] no sea ya más súbdita del marido, sino igual a él, porque aquellos arrebatos y aquellos trastornos propios del ánimo excitado, que debían ser reprimidos por la autoridad casi regia del marido [...] están ya apaciguados por los años y la costumbre. (p. 220)

La mujer como formadora moral de los hijos

Pero aparece aquí la gran paradoja que se puede rastrear también en textos posteriores: si la mujer es tan débil moral e intelectualmente: ¿Por qué se le confía lo que desde el siglo XVI los manuales y tratados comienzan a considerar como una de las tareas más valiosas de la vida: formar a los niños y posteriormente a los jóvenes? Sobre lo primero, del texto de Vives —que en esto configura una clara discontinuidad con el de Alberti— queda la imagen que la formación moral de los hijos es tarea casi que exclusiva de las madres; así, en relación con las hijas, Vives (1999) advierte: “No pierda [...] la madre cuidado de tenerla de continuo debajo de las alas de la doctrina y crianza” (p. 56) y señala las modalidades de esta formación: “Aprenderá la hija por ejemplo de su madre, además de los avisos, consejos y amonestaciones que la misma le diere” (p. 48). Las pocas ocasiones en que aparece el padre como formador es en relación con la formación intelectual tanto de los hijos⁵ como de la esposa, función que justifican los textos a partir de la supuesta inferioridad mental de las mujeres, y además explicable por su poca instrucción académica al no acceder a la escuela o la universidad.⁶

Sobre la importancia de la formación de la madre a sus hijos en la familia, en *Los deberes del marido*, Vives (1994) duda que todo lo que hace el hombre fuera del hogar pueda “compararse con la educación de los hijos” (p. 7); y advierte que la maldad o bondad de los hijos depende en gran medida de la formación que les imparta la madre. En un giro dramático

que de distintas formas se repetiría en textos posteriores, Vives (1999), en razón de su deber formador de los hijos, le atribuye a la mujer el destino moral del mundo:

¡Cuánto mayor cuidado debemos poner en la crianza y vida de la mujer cristiana; ¡siendo importante al vivir humano, que todo el bien y mal que en el mundo se hace se puede sin yerro decir ser por causa de las mujeres! (p. 37)

Es extraña esta imagen de la mujer como moralmente débil, pero a la vez como principal responsable de la virtud del mundo. De una parte, se podría argumentar que es un indicio de una nueva valoración positiva de la mujer y explicable por la importancia central que se le otorga a los cuidados y formación de la infancia desde el siglo XV; pero de otra, también se puede ver como enunciado de la eterna culpabilidad de la mujer para el cristianismo institucional, desde Eva y la manzana. “Como la mujer sea a natura animal enfermo y su juicio no sea de todas partes seguro y pueda ser muy ligeramente engañado, según mostró nuestra madre Eva” (Vives, 1999, p. 58).

En línea con la segunda idea, sin que estemos negando la primera, el teólogo católico Fenelón, en su tratado de 1688, *La educación de las niñas*, llega hasta culpabilizar a las mujeres por su deseo de agradar, que asocia a la vanidad, convirtiéndole en un veneno para los hombres:

Este ciego deseo de agradar ¿puede convenir un alma cristiana, que debe considerar como una idolatría todo lo que desvíe el amor del Creador del aprecio de los hombres? Pero cuando se trata de agradar, ¿qué se pretende? ¿No es excitar las pasiones de los hombres? [...] ¿No se debe sentirse [sic] responsable de todas sus consecuencias? ¿No van siempre demasiado lejos a poco que se le encienda? ¿Preparáis un veneno sutil y mortal, lo vertéis sobre todos los espectadores y os creéis inocentes? (Fenelón, 1999, p. 102)

En Fenelón y los textos posteriores, se va dando por sentado que la formación de la familia y los hijos en el hogar es deber fundamental de la madre, así Fenelón (1999) plantea como deberes de la madre:

La mujer está encargada de la educación de sus hijos: de los varones, hasta cierta edad;⁷ de las muchachas, hasta que se casan o se hacen religiosas; de la conducta de los criados, de sus costumbres, de sus servicios; del detalle de los gastos, de los medios de hacerlo todo con economía y honradamente. (p. 105)

5 Cabe aclarar que en los textos de Vives, como en algunos de los posteriores que también se dirigen a familias burguesas o de la élite, se recomienda contratar tutores para la formación en lectura, escritura, aritmética y dibujo de las hijas, y en algunos textos como el de Locke (2012), no se recomienda enviar a los hijos a la escuela.

6 Sobre esto, además del texto de Vives (1999), véase el de Zaldúa (1891).

7 Edad en que la que, en las familias burguesas, su formación pasa a manos de un tutor o ingresan a la escuela.

Se trata no solo de que la mujer forme a sus hijos, sino que le da forma a la familia, en tanto lo aconsejado por Alberti sobre su gobierno económico del hogar, recurre y se amplía y complejiza en el tiempo. En su texto de 1869 sobre economía doméstica, la escritora colombiana Josefa Acevedo de Gómez (1869) es explícita sobre la función de gobierno y formación de la madre: “[...] escribo para las mujeres, y especialmente para aquellas que no tienen una inmensa fortuna, pero sí una casa que gobernar y una familia que educar” (p. 5). Un gobierno/formación sobre todos los miembros de la familia que es en buena medida indirecto, pues se da a través del orden, el establecimiento de horarios estrictos y la gestión material del hogar: la administración de muebles, provisiones y dinero.

La superioridad moral de la mujer y su papel central como formadora

En los textos analizados hemos constatado un giro en cuanto a la valoración de la mujer y su papel formador, a finales del siglo XVIII e inicios del XIX, a partir del cual la mujer entra a ser concebida como moralmente superior al hombre. Esto legitima aún más su papel como formadora moral de los hijos y gobernante de la economía del hogar, pero amplía también su esfera formativa. La mujer entra a ser responsable de la formación moral de su esposo, para lo cual los textos prescriben un conjunto de astucias para encerrarlo en el hogar y —en el caso de los escritos de Pestalozzi— se le asigna también la formación intelectual de sus hijos en los primeros años. En el manual del colombiano Manuel María Zaldúa de 1891, *Máximas y preceptos de moral, virtud y urbanidad para instrucción y provecho de mis adoradas hijas*, aparece una de las declaraciones más inequívocas y completas de este giro cuyos primeros rastros encontramos en textos europeos de inicios de siglo:

La mujer encierra en su ser todo lo que hay de más bello e interesante en la naturaleza humana; y esencialmente dispuesta a la virtud, por su conformación física y moral, y por la vida apacible que lleva, en su corazón encuentran digna morada las más eminentes cualidades sociales. (p. 29)

Por esta nueva concepción de la predisposición de la mujer a la virtud, se le comienza a asignar el papel de formadora moral del esposo, como lo plantea de manera inequívoca el tratado francés de 1890 que circuló en Colombia: *Educación de las madres de familia o la civilización del género humano por medio de las mujeres*: “[...] en lugar de instruir a la mujer por medio del marido, debemos regenerar al marido por

medio de la mujer” (Martin, 1890, p. 45). En el texto *Pedagogía doméstica*, de 1914, del pedagogo colombiano Martín Restrepo Mejía, el papel de consejero que en los textos hasta el siglo XVII correspondía al esposo, se transforma en una consejería mutua: los esposos deben advertirse, aconsejarse y dirigirse entre sí (Restrepo, 1914, p. 92). Pero en los textos desde finales del siglo XVIII, se advierte una y otra vez que los consejos de la esposa al marido deben ser dulces y amables:

Si un hombre ha contraído una amistad perniciosa, si se abandona a algún vicio, si descuida un deber importante, su mujer debe advertirle su falta y pintarle las consecuencias de ella con afectuosa dulzura como una amiga que observa, porque ama y espera la enmienda, por que se cree amada. (Acosta, 1845, p. 69)

Del listado de debilidades morales de la mujer en los tratados de Vives se pasa al señalamiento de las del hombre quien, como sujeto a formar, debe ser conocido por la esposa. En el texto de Soledad Acosta (1845), los vicios de los hombres, especialmente en su juventud serían “la intemperancia, el orgullo, la holgazanería, el juego, la impiedad, el desprecio de los ancianos, la insensibilidad y el más desenfadado libertinaje” (p. 20).

Las *Conferencias para mujeres*, del jesuita P. J. Conejos de 1920, dirigidas a las mujeres concebidas como ángeles “puestos por Dios en el mundo para la salvación de los hombres” (pp. 90-91), dan más pistas para conocer los vicios masculinos hacia los cuales debe estar atenta la esposa: “no aman la verdad que los ofende ni la virtud que les condena. La sinceridad se les hace dificultosa”; “se cansan pronto del esfuerzo generoso”; “olvidan en la adversidad a quien amaron en la fortuna”; “su amor [...] suele ser efímero y poco fundado y se va poco a poco debilitando hasta que muere”; “su alma está devorada por una lepra terrible [...] Esa lepra es el egoísmo”. Habiendo predispuerto la mirada hacia los vicios masculinos, el texto, a la manera que hacían los textos anteriores en relación con los niños y niñas, prescribe a la madre examinar al esposo para develar sus secretos:

Señoras, estudiad a los hombres. Mirad en ellos lo que veis y buscad lo que no veis. [...] Mirad, digo lo que veis con vuestros ojos, examinad atentamente a vuestro esposo; que nada se escape a vuestra discreta y fina observación. Pero buscad lo que no veis, lo que se oculta. Que hay a veces frentes muy tersas encubridoras de fondos muy turbios, sonrisas en el rostro y hieles en el corazón. Mirad lo que veis y penetrad lo que no veis. (Conejos, 1920, p. 92; cursivas del original)

Pero la condición necesaria para poder conocer a su esposo y así formarlo moralmente es que la esposa logre que este pase el mayor tiempo posible en el hogar: se trata de un tema recurrente en los textos desde inicios del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX; y los textos traen recomendaciones precisas sobre cómo lograrlo: haciendo del hogar algo acogedor, ordenado, limpio y entretenido. Es una competencia declarada entre la esposa y los cada vez más intensos y sofisticados placeres de la vida por fuera del hogar, en especial en las ciudades; placeres predeciblemente tachados como inmorales y peligrosos. En esta competencia, la mujer debe leer sobre asuntos de actualidad para mantener conversaciones de interés para el esposo; debe expresar de manera visible y entusiasta su afecto y su cariño; debe arreglarse y hacerse atractiva. En el texto *Pedagogía doméstica*, del pedagogo colombiano Martín Restrepo Mejía (1914), se puede ver con claridad esta estrategia explícita de encierro del marido por parte de la esposa: tiene que embellecer el hogar para que el marido llegue a él “radiante de gozo y sin querer ir con sus compañeros a la taberna” (p. 81); debe “procurar parecerle siempre hermosa y simpática”, para que “os pueda considerar siempre como el más bello adorno de la casa”; de esta forma, logrará que el esposo no se extravíe, y que ella pueda así ponerle “las riendas dulcísimas del alma” (p. 98). Además del embellecimiento propio y del hogar, la mujer debe embellecer su espíritu, “por medio de lecturas instructivas y serias meditaciones”, para así hacerle al esposo “más grata la permanencia en el hogar que en la calle, más apetecible vuestra compañía que la de los amigos” (p. 99).

Los primeros textos que encontramos donde se plasma de manera más decidida este giro en la valoración moral de la mujer y de su papel formador, son los del pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1916), tanto en su novela ejemplarizante *Leonardo y Gertrudis*, de 1781, como en otros escritos dirigidos a las madres de familia. En la novela se plasma la imagen de una madre campesina, virtuosa, caritativa, modesta, ordenada y creyente en Dios, quien forma una familia cristiana y civilizada, y salva a su esposo de las malas compañías y de sus debilidades morales; imagen que recurriría en los textos de formación de la familia en los dos siguientes siglos. Y la forma de salvarlo es por medio del amor, los consejos y la confesión: Gertrudis interroga a Leonardo cuando este llega a la casa sobre todo lo que ha hecho en el día. Y lo salva también a través de su encierro en el hogar en las horas de ocio, al no permitir la entrada de malas compañías:

¡Ay del desdichado si en su casa reúne malvados y corrompe con éstos al hombre honrado para que se pierda como ellos y para que olvide a Dios, a su mujer y a sus hijos, derrochando con ellos el producto de su trabajo que su mujer y sus hijos ansiosamente esperan! (Pestalozzi, 1916, p. 210)

Gertrudis, la madre y esposa, no solo gobierna moralmente el hogar, por medio de una aguda capacidad para valorar moralmente a las personas, actúa como consejera moral de los habitantes de la aldea y de las mujeres en cuanto al orden y la higiene de sus hogares, así como en las formas de disciplinar a sus hijos.

En uno de sus primeros escritos, *Las horas vespertinas de un ermitaño*, de 1780, Pestalozzi (1912) plantea que se debe dar mayor importancia a la formación en el hogar que en la escuela:

La educación de los hombres para esta o aquella ocupación o para un rango social particular debe subordinarse a una educación que se dirige primordialmente a la pureza y la felicidad de la vida familiar. Por esta razón, el hogar debe ser el fundamento de cualquier esquema natural de educación. El hogar es la gran escuela del carácter y la ciudadanía. (p. 23)

La familia, en el discurso de Pestalozzi, se convierte en un modelo de formación para la escuela, en la que el maestro debe emular el amor materno y seguir el método de enseñanza que algunas madres utilizan de manera espontánea. Entre las ventajas de la formación familiar sobre la de la escuela está que en familia es más posible individualizar la formación:

Es su deber, en el círculo doméstico, hacer lo que la instrucción escolar no tiene como lograr; darle a cada niño individual ese grado de atención que en la escuela es absorbido por la administración de la totalidad; dejar que su corazón hable en casos en que el corazón es el mejor juez; lograr por medio del afecto lo que la autoridad nunca alcanzaría. (Pestalozzi, 1912, p. 110)

En sus cartas sobre educación temprana escritas a J. P. Greaves, Pestalozzi (1827) subraya que la mujer es naturalmente amorosa por lo que “el deseo de hacer el bien ya está implantado en su corazón” (p. 4). Se trata de una sacralización del amor materno que se convierte en la verdad, el medio y el fin de la formación en la familia: “qué poder puede ser de mayor influjo, de mayor estímulo que el amor maternal, el cual es el poder más suave y a la vez el más intrépido de todo el sistema de la naturaleza” (Pestalozzi, 1827, p. 4). Es por medio de actos de bondad, en tanto manifestación del amor materno, que la madre produce

las primeras impresiones en los ojos del infante; impresiones formativas que constituyen “la primera influencia de su conducta individual en la mente y el corazón del infante” (p. 45).

Se trata de un *amor pensante* (p. 5) que es tanto el fundamento de la formación moral como de la intelectual en la familia, convirtiéndose esta última, por vez primera en los textos que hemos examinado, en deber ya no del padre sino fundamentalmente de la madre en los primeros años de sus hijos.⁸ En un artículo anterior, de 1782, Pestalozzi se adentra en el mecanismo que hace posible el poderoso influjo de la madre a partir de las necesidades físicas y afectivas de los infantes:

Las necesidades sensoriales y corporales del niño conducen gradualmente a un desarrollo integral de las capacidades de su mente y su cuerpo. Si está hambriento, estira su brazo por pan y camina al lugar donde se guarda la leche. Aprende a ganarse el amor de aquellos de quienes necesita ayuda, busca escudriñar en el ojo de la madre lo que siente su corazón a favor o en contra de él. Conoce los tonos de su amor, de su alegría o ira porque te necesita y por esta necesidad debe ponerte atención. Por lo tanto, sus necesidades corporales son el fundamento del desarrollo de sus poderes; lo conducen, de manera simple y directa al doble fundamento de toda verdadera sabiduría humana y virtud: a la gratitud y al amor. (Pestalozzi, 1931, p. 36)

En cuanto a la formación moral, será tarea de la madre proteger la inocencia del niño en medio de un mundo corrupto:

En un mundo de inconstancia, de desconfianza, de incredulidad, ella debe ser asidua, para que la serena y amable seguridad de esa inocencia que ahora reposa en sus brazos, pueda un día crecer en una confianza inamovible en todo lo que es bueno aquí abajo y todo lo que es sagrado allá arriba. (p. 29)

El impedimento que vimos en textos anteriores para que la madre formara intelectualmente a sus hijos ha desaparecido, no porque las madres a las que se dirige Pestalozzi hayan sido escolarizadas, sino porque no considera que para ello deban ser instruidas por académicos y expertos, sino más bien seguir su propia experiencia y corazón. Las madres campesinas llevarían a la práctica aquello de lo cual los eruditos solo hablarían:

[...] mientras los maestros de los hombres desde sus elevadas posiciones son tan indefinidos en sus versiones de lo que es correcto, con frecuencia las mujeres campesinas con total definición llevan a cabo aquello de lo que los primeros solo parlotearon por medio de generalizaciones vacías. (p. 41)

Contra lo planteado o que se puede inferir de todos los textos anteriores y gran parte de los posteriores a Pestalozzi, este considera que los campesinos saben administrar bien sus hogares pues lo han aprendido de sus padres y por tanto no necesitarían ser formados sobre cómo hacerlo (p. 42).

En Pestalozzi, el origen y el fundamento de la formación moral y de la intelectual, está en los afectos que se generan en los niños a través del amor de la madre y en que estos sean protegidos e intensificados por los afectos de la madre: “Pero los afectos nunca han sido incentivados sino por otros afectos y la confianza nunca ha sido obtenida sino por confianza: el tono de la mente de la madre debe elevar el de su hijo” (p. 58). Son los afectos los que llevan a sobreponerse al *egoísmo animal* (p. 70).

Pestalozzi propone un método de enseñanza intelectual para la madre en el hogar que sería el mismo que prescribiría para la reforma de las escuelas. Un método que es poco menos que mágico,⁹ que logra fundir amor y conocimiento, así como objeto y palabra y revelar la unidad del universo, en tanto la madre, quien ya ha establecido un vínculo de amor con su hijo, desde ese amor comienza a señalarle y a nombrar los objetos del mundo. Este sería el primer paso en la asociación que hace el niño entre lo moral y el conocimiento; proceso en el cual tanto la madre como el niño aprenden y que ya no depende de los conocimientos eruditos, pues la madre le abre al hijo el libro del mundo. Pero escuchemos en su voz el relato de Pestalozzi de este acto mágico:

Después de haberle enseñado en su seno a balbucear el nombre de Dios, le muestra ahora el Amor universal en el sol que se levanta, en el arroyo que ondea, en las fibras del árbol, en el esplendor de las flores, en las gotas del rocío; ella le muestra la inmensidad de Dios, en sí mismo, en los rayos de luz de sus ojos, en la flexión de sus articulaciones, en los sonidos de su voz [...]. Él abraza a Dios, al mundo y a su madre en un solo y mismo sentimiento [...]. Los labios que han sonreído tan a menudo desde el día de su nacimiento, la voz que el ha oído tantas veces desde el día que vio la luz del mundo anunciarle

8 Este amor maternal que debía ser emulado por los maestros de escuela, sería la roca sobre la cual Pestalozzi construiría su pedagogía escolar. Véase Pestalozzi (1980).

9 En el sentido que le dieron a esta palabra Giordano Bruno, Pico della Mirandola y Marcelo Ficino; como una práctica que hace posible experimentar la unidad del individuo con los otros y con el cosmos.

una alegría, esos labios y esa voz enseñan ahora a hablar; la mano que tantas veces ha estrechado contra el corazón que lo ama, le muestra ahora las imágenes de objetos cuyos nombres ya ha oído pronunciar a menudo. (Pestalozzi, 1980, p. 125)

Se trata de privilegiar los objetos y su impresión en los sentidos por encima de las palabras; los objetos son presentados a su hijo y luego:

[...] su origen debe ser explicado; sus partes deben ser descritas; y su relación con el todo establecida; se debe plantear su uso, sus efectos y consecuencias. Todo esto debe hacerse de una forma lo suficientemente clara y comprensiva para que el niño pueda distinguir el objeto de otros objetos y poder dar cuenta de la distinción que lleva a cabo. (p. 123)

Pero la forma de explicar no es a través de lecciones, sino por medio de la conversación: “no se trata de hablarle mucho [...] sino de llevarlo a que se exprese sobre el tema; no agotar el tema sino de hacerle preguntas sobre el mismo; y dejar que encuentre las respuestas y luego corregirlas” (p. 252).

En Pestalozzi la madre se convierte en una formadora reflexiva y autorreflexiva que debe “pausar y examinarse a sí misma en cuanto a qué tanto puede esperar en tener éxito en inculcar aquello que no ha incorporado en su propia práctica” (p. 66). Uno de los asuntos centrales que debe examinar son las razones por las que los niños no se interesan por el aprendizaje, puesto que considera que en todas las ocasiones la falta de interés se debe a la forma de enseñanza de la madre y, en especial, al interés que ella demuestra en la formación de sus hijos:

Hay una extraordinaria acción recíproca entre el interés que la madre y el maestro tienen y lo que comunican a sus hijos y pupilos. Si no están con toda la mente presente en el asunto que enseñan; si no les preocupa si son comprendidos o no, si su forma de actuar les gusta o no, siempre alienará sus afectos, haciéndolos indiferentes a lo que dice. (p. 133)

La responsabilidad de la madre y su moral como obediencia, autosacrificio y amor

Hay una recurrencia en los textos desde el siglo XVI que en buena medida resuelve la paradoja de la configuración de la mujer como modelo moral y como formadora de la familia, y a la vez como subordinada al esposo: que la mujer es naturalmente (y debe ser) obediente. Y como es bien sabido, la moral cristiana es una moral de la obediencia (MacIntyre, 2000); es primordialmente porque se concebía que la mujer era mejor obedeciendo que el hombre, que se llegó

a considerarla especialmente moral. Esta relación explícita entre ser obediente y formar/gobernar a la familia es formulada de la siguiente manera por el maestro e inspector de instrucción pública colombiano Milciades Chaves (1899):

La obediencia tiene además la ventaja de enseñar a gobernar. Así, una niña obediente a su madre sabrá más tarde gobernar su casa con acierto. Por medio de la obediencia en la familia es, pues, como se forman los buenos ciudadanos y las buenas amas de casa. (p. 24)

Todavía en 1942 en un *Curso de preparación a la familia*, de la Juventud Católica Femenina Colombiana, se ve esta relación entre ser obediente y buena formadora:

Con su ejemplo de sumisión al marido, con su arte de exquisita insinuación, sepa ella obtener naturalmente la flexibilidad de la voluntad del niño a la suya, apoderándose de su ánimo y preparándolo a la ejecución de sus órdenes, antes que la innata docilidad infantil forme en él el hábito de la rebelión. (Juventud Católica Femenina Colombiana, 1942, p. 53)

Otra virtud supuestamente femenina, cercana a la obediencia, la capacidad de autosacrificio, también es invocada para explicar sus dotes formativas; así, en el tratado traducido del francés de 1890 que circuló en Colombia: *Educación de las madres de familia o la civilización del género humano por medio de las mujeres*, se plantea lo siguiente:

En medio de tanto envilecimiento, ¿quién osará vivificar las almas con el santo amor de la verdad? Hay en el corazón de la mujer cierto espíritu de republicanismo que llama a la heroicidad y al olvido de sí propia y allí buscó su apoyo, allí encontró el poder. (Martin, 1890, p. 7)

A raíz de una transformación cuyo nacimiento habría que rastrear, pero que probablemente está vinculada al Romanticismo —y en el campo de la formación a Rousseau y Pestalozzi— la moral empieza a asociarse de manera decidida a la vida afectiva y a través de esta, a la mujer. Como dice Rousseau en 1762:

Si este fuera el lugar, trataría de mostrar cómo de los primeros impulsos del corazón se alcanzan las primeras voces de la conciencia; y cómo de los sentimientos de amor y de odio nacen las nociones de bien y mal. Haría ver que *justicia y bondad* no son solo palabras abstractas, puros seres morales formados por el entendimiento, sino verdaderas afecciones primitivas; que por la razón solo, independientemente de la conciencia, no puede establecerse ninguna ley natural; y que todo el derecho

de la naturaleza no es más que una quimera si no está basado en una necesidad natural del corazón humano.¹⁰ (Rousseau, 2003, p. 248)

Pero no solo a la moral, con menos frecuencia, en los textos que hemos examinado, la afectividad de la mujer se asocia a una inteligencia práctica, como plantea Soledad Acosta (1845):

[...] las mujeres generalmente hablando tienen una imaginación viva, un corazón sensible y una perspicacia fina y estas cualidades [...] las ponen en aptitud de dar un consejo útil y de descubrir a la primera ojeadas en los negocios, ventajas e inconvenientes que muchas veces se escapan a los hombres [...]. Hai casos en que las inspiraciones del corazón tienen mejor éxito que las meditaciones de la cabeza mejor organizada. (p. 36)

Lo anterior ayuda a entender esta nueva imagen de la mujer formadora: es por sus fuerzas emotivas y afectivas, más que por su intelecto que se considera que puede ser buena formadora; como lo señala Martín (1890): “Por medio del entendimiento educamos a las mujeres y deberíamos hacerlo por medio del corazón, porque las mujeres no saben sino lo que el corazón les enseña” (p. 57).

A la madre se le termina responsabilizando porque el hogar sea ordenado, limpio, virtuoso, acogedor, elegante, frugal y amoroso; así como por la moral de su esposo y la de sus hijos. Y una y otra vez se repite que siempre debe ser más virtuosa que el marido, en especial en su reacción a sus vicios: “No, la venganza más nombre que pueda tomarse de un marido infiel y perverso es oponer a sus malos proceder una conducta siempre inmaculada” (Acosta, 1845, p. 56). Enorme responsabilidad que se le recuerda con tonos severos y dramáticos en los tratados de formación de la familia. Así en un texto inglés de 1815, *Practical Hints to Young Females. On the Duties of a Wife, a Mother and a Mistress of a Family*,¹¹ leemos esta admonición a una recién casada:

La situación en que usted ha sido colocada es de enorme y vital importancia; apoye su dignidad por medio de su conducta y no deje que caiga en mala reputación y desdén. Las madres de quienes han decidido el destino de imperios fueron una vez jóvenes esposas, como usted lo es, y probablemente la felicidad o miseria de miles de individuos aún no nacidos dependieron de la conducta de ellas. (Taylor, 1815, p. 4)

10 Las cursivas son del texto citado.

11 *Pistas prácticas para mujeres jóvenes sobre sus deberes como esposa, madre y señora de la familia.*

Casi un siglo después, el pedagogo colombiano Martín Restrepo Mejía les advierte a las esposas que ellas son responsables tanto de la virtud de sus esposos como la de la sociedad: “Y es preciso que la mujer tenga muy en cuenta, desde niña, que de su virtud depende, en gran parte, la del hombre [...]. La mujer es el eje de la moralidad de las sociedades” (Restrepo, 1914, pp. 41-42). En la cartilla colombiana: *Cartilla del hogar modelo obrero*, de 1938, se hace responsable a la mujer, ya no del destino de imperios o de la sociedad, sino de hacer que su hogar sea *vivable*:

[...] el hombre tendrá que rendir cuentas a Dios de no haberlos procurado, en cuanto en su mano está, proporcionando los recursos necesarios para la vivienda; pero sobre la mujer pesa la enorme responsabilidad de que por su desaseo, abandono e ignorancia y pereza su hogar haya sido invivable y su marido e hijos víctimas de esta calamidad. (p. 13)

Y, claro está, también es responsable de aquello en que se conviertan sus hijos, como lo plantea con precisión estadística y fe en los efectos de la formación, el médico colombiano Eduardo Vasco Gutiérrez, en su tratado de 1934, *El breviario de la madre*:

Si usted ha sido precavida, metódica y abnegada, no tema. Desde este momento usted va a comenzar a modelar con sus propias manos un porvenir. Usted va a ser el artífice de un destino. Si usted lo dirige con constancia y con método, tiene noventa y cinco por ciento de probabilidades de hacer de su hijo lo que usted quiera. (Vasco, 1934, p. 22)

Reflexiones finales

Habría que considerar que, en gran medida, la nueva valoración moral de la mujer y la ampliación de su papel formador hacia los hombres, que hemos descrito, está vinculada a su rol como madre y esposa, y que probablemente dicha valoración y función formadora hacia los hombres no se hizo extensiva en buena parte del siglo XIX a las mujeres solteras, con o sin hijos. El hecho de estar inscritas en el régimen patriarcal propio de la institución matrimonial, las haría más dignas de confianza en términos morales, más inscritas en los cánones morales definidos por el gobierno eclesial de la vida: eso es, más obedientes, abnegadas y autosacrificadas. Aún la imagen ideal de Pestalozzi de la mujer formadora que logra fusionar el amor, la moral y el conocimiento, se inscribe en la misma racionalidad: lo puede hacer porque es madre; el intenso amor de la mujer, que es la clave del discurso de Pestalozzi, aparece por su instinto maternal. De la misma manera, y aquí entramos en una de las prácticas más interesantes que hemos

descrito —la formación y gobierno mutuo entre esposo y esposa— su inscripción como formadora, aun del esposo, tiene que ver con su posición de sujeto como esposa. Quisiéramos argumentar que la esposa pudo llegar a concebirse como formadora de su esposo, no como mujer en sí, sino precisamente por ser esposa: por haber sido desde su matrimonio objeto de formación y gobierno por parte del esposo y de todo ese conjunto de expertos sobre la vida familiar que incluye, evidentemente, a los autores y autoras de los textos que hemos examinado. El régimen de formación/gobierno de la esposa sobre el esposo no constituye una fuga del dispositivo cristiano, patriarcal y civilizado de la familia: la esposa debe corregir las faltas del esposo para que este pueda ejercer mejor su soberanía sobre ella y los hijos. Tampoco son todas las mujeres las que entran a ser señaladas como salvadoras de la sociedad, sino solo las casadas o las viudas.

Vale la pena pensar más esta práctica de formación recíproca entre esposos y esposas. Por una parte, claramente densifica las prácticas de gobierno en la familia, a las que en la primera mitad del siglo xx hay que sumarles la emergente formación/gobierno de los hijos sobre sus padres, especialmente en los sectores populares, a quienes los maestros de las escuelas les daban orientaciones sobre cómo debían procurar que sus padres fuesen más higiénicos y civilizados. Emerge así la imagen, un tanto terrorífica, de un escenario en el cual, en discontinuidad en esto con la escuela, todos se forman entre sí (y por tanto se vigilan, se juzgan o valoran, se confiesan) de manera permanente y exhaustiva. Pero, por otra parte, también podríamos imaginar los efectos contrarios al arbitrario y soberano autoritarismo patriarcal que pudo tener la configuración de la familia como escenario primordialmente formativo, proyecto que atraviesa los textos que hemos analizado desde el siglo xvi hasta el pasado. Darles una racionalidad formativa a las conductas, en términos de lo que en los textos analizados se entiende como formación,¹² les da un carácter estratégico, les da estabilidad al estar mediadas por el saber, lo cual, podría pensarse, establece mediaciones y regulaciones a la violencia que es inmanente a la soberanía casi sin límites que podía ejercer el hombre hacia su esposa e hijos. Y también podría pensarse que esta mediación del saber —posibilitada por la aculturación formativa de la familia— en las relaciones de poder enormemente asimétricas de la familia cristiana y civilizada, generó mayores condiciones de posibilidad para contracon-

ductas exitosas por parte de las esposas y los hijos; por cuanto permitieron que las *formas* de gobernar/formar se convirtieran en tema de reflexión, discusión y acuerdos.

Referencias

- Acevedo de Gómez, J. (1869). *Tratado sobre economía doméstica para el uso de las madres de familia, de las amas de casa y de las escuelas de niñas*. Bogotá: Imprenta de Gaitán.
- Acosta, S. (1845). *Ensayo sobre los deberes de los casados para los ciudadanos de la Nueva Granada*. Bogotá: Reimpreso por J. Ayarza.
- Alberti, L. (2004) *The Family in Renaissance Italy. Books one-four*. Escrito entre 1434 y 1437. Long Grove (Il): Waveland Press.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Cartilla del hogar modelo obrero (1938). Publicada bajo los auspicios de la Alcaldía de Bogotá por un grupo de damas y por la Escuela de Servicio Social. Bogotá: Imprenta Municipal.
- Conejos, P. (1920). *Conferencias para señoras*. Barcelona: Herederos de la Viuda Pla.
- Chaves, M. (1899). *Elementos de Educación ó sea moral, higiene, urbanidad y economía doméstica. Para uso de escuelas y familias*. Bogotá: Imprenta de El Herald.
- Dewey, J. (2004) *Experiencia y educación*. Edición y estudio introductorio de Javier Sáenz Obregón. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Donzelot, J. (1990). *La policía de las familias*. S.c.: Magazín de Troncos.
- Elias, N. (1989). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fenélón, F. (1999). *La educación de las niñas*. Publicación en francés en 1688. Elaleph.com.
- Foucault, M. (1975). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1977). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1978). *La voluntad de saber. Historia de la sexualidad I*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1985). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.

12 Esta aclaración, que parece redundante, se debe a que hay acciones formativas que no son estratégicas.

- Foucault, M. (1999a). Las técnicas de sí. En M. Foucault, *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales* (vol. III). Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1999b). Subjetividad y verdad. En M. Foucault, *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales* (vol. III). Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales. Curso en el Collège de France 1974-1975*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France 1977-1978*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Juventud Católica Femenina Colombiana. (1942). *Curso de preparación a la familia*. Del Consejo superior de la juventud femenina católica italiana y traducido como iniciativa de la Juventud Católica Femenina Colombiana. (s.d.)
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la educación*. Primera edición en 1693. Madrid: Akal.
- MacIntyre, A. (2000). *After virtue. A study in moral theory*. 2a. ed. Londres: Duckworth, Second Edition.
- Martin, A. (1890). *Educación de las madres de familia o la civilización del género humano por medio de las mujeres*. París: Garnier Hermanos.
- Pestalozzi, J. (1827). *Letters on Early Education Addressed to J.P. Greaves, Esq. By Pestalozzi*. Londres: Sherwood, Gilbert and Piper.
- Pestalozzi, J. (1912). Evening Hours of a Hermit. [Primera edición de 1780]. En J. A. Green (ed.), *Pestalozzi's Educational Writings* (pp. 15-32). Londres: Edward Arnold.
- Pestalozzi, J. (1916). *Leonardo y Gertrudis. Libro para el pueblo*. Primera edición de 1781. Londres: Sherwood, Gilbert and Piper.
- Pestalozzi, J. (1931). The Swiss News. En L.F. Anderson. *Pestalozzi* (pp. 35-47). Primera edición de 1782. Londres: McGraw Hill.
- Pestalozzi, J. (1980). *Como Gertrudis enseña a sus hijos*. Primera edición de 1801. México: Porrúa.
- Restrepo, M. (1914). *Pedagogía doméstica*. 3a. Madrid: F. Madriguera.
- Rousseau, J. (2003). *Emilio, o de la educación*. Primera publicación en 1762. Madrid: Alianza.
- Sáenz, J. (2014). Notas para una genealogía de las prácticas de sí. En J. Sáenz (ed.), *Artes de vida, gobierno y conductas en las prácticas de sí* (pp. 23-69). Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia.
- Sáenz, J. y Granada, C. (2013). El dispositivo de lo social como gobierno de los pobres en la primera mitad del siglo xx en Colombia. En O. Restrepo (ed.), *Ensamblando estado* (pp. 219-252). Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia, Colciencias.
- Sombart, W. (2005). *El burgués. Contribución a la historia espiritual del hombre económico moderno*. Madrid: Alianza.
- Taylor, A. (1815). *Practical Hints to Young Females. On the Duties of a Wife, a Mother, and a Mistress of a Family*. Londres: Taylor and Hessey.
- Vasco, E. (1934). *El breviario de la madre*. Medellín: Imprenta Universidad.
- Vierhaus, R. (2002). Formación (*Bildung*). *Separata Educación y Pedagogía*, xiv(33), 7-67. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Vives, J. (1994). *Los deberes del marido*. Publicado en 1529. Valencia: Ajuntament de Valencia.
- Vives, J. (1999). *Instrucción de la mujer cristiana*. Publicado en 1523. Madrid: Fundación Universitaria Española, Universidad Pontificia de Salamanca.
- Zaldúa, M. (1891). *Máximas y preceptos de moral, virtud y urbanidad para instrucción y provecho de mis adoradas hijas*. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora

Artículo de investigación

67

Las reconfiguraciones del imperativo
de la inclusión en el contexto de una
gubernamentalidad neoliberal conservadora

The Reconfigurations of the Imperative of
Inclusion in the Context of a Conservative
Neoliberal Governmentality

Kamila Lockmann*

Fecha de recepción: 17 de octubre de 2019
Fecha de aprobación: 20 de noviembre de 2019

Para citar este artículo:

Lockmann, K. (2020). As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. *Pedagogía y Saberes*, 52, 67-75. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-11023>

* Profesora de la Universidade Federal do Rio Grande, FURG. Doctora en educación e investigadora del grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão-GEP1/Unisinos/CNPQ y del Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade -GEPCPós da UFRGS.

Correo electrónico: kamila.furg@gmail.com
Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1993>



Resumo

Este artigo de investigação sustenta o argumento de que vivemos, no contexto brasileiro atual, uma reconfiguração da inclusão como imperativo de Estado. A partir da instauração de uma governamentalidade neoliberal conservadora, a inclusão parece não se constituir mais como a regra máxima do neoliberalismo e a exclusão reaparece como uma das estratégias de governamento da população. O texto apresenta uma breve análise documental sobre o PL 3261/2015, projeto de lei em tramite no Brasil, que autoriza o ensino domiciliar na educação básica. Os argumentos apresentados sustentam que a exclusão é transformada num direito: o direito das famílias de optarem ou não pela educação domiciliar. Diante desse quadro, o princípio político do comum é pensado como uma estratégia de resistência ao neoliberalismo, possibilitando formas outras de ser e viver no mundo.

Palavras-chave

educação; exclusão; governamentalidade; princípio político do comum

Resumen

En este artículo de investigación se sustenta el argumento de que vivimos, en el contexto brasileño actual, una reconfiguración de la inclusión como imperativo de Estado. A partir de la instauración de una gubernamentalidad neoliberal conservadora, la inclusión parece no constituirse más como regla máxima del neoliberalismo, y la exclusión reaparece como una de las estrategias del gobierno de la población. El texto presenta un breve análisis de documentos sobre el proyecto de ley, en trámite en Brasil, que autoriza la enseñanza en casa para la educación básica. Los argumentos usados presentan la exclusión transformada en un derecho: el de las familias de optar o no por la educación en casa. Frente a este cuadro, se argumenta que el principio político de lo común puede configurarse en una estrategia de resistencia al neoliberalismo posibilitando otras formas de ser y vivir en el mundo.

Palabras clave

educación; exclusión; gubernamentalidad; principio político de lo común

Abstract

The text supports the argument that we are living, in the current Brazilian context, a reconfiguration of inclusion as a state imperative. Since the establishment of a conservative neoliberal governmentality, inclusion no longer seems to constitute the ultimate rule of neoliberalism, and exclusion reappears as one of the strategies of the population's governorship. The text presents a brief discussion on the bill, in process in Brazil, that authorizes home schooling for basic education. The arguments used present the exclusion transformed into a right: the right of families to choose or not to choose education at home. Faced with this situation, it is argued that the political principle of the common can be configured in a strategy of resistance to neoliberalism, enabling other forms of being and living in the world.

Keywords

education; exclusion; governmentality; common

Introdução

Este texto constitui-se num ensaio derivado de uma pesquisa¹ que tem por objetivo atualizar algumas discussões acerca do que, nos últimos anos, temos denominado “imperativo da inclusão”. A produção se ancora nas discussões desenvolvidas por dois grupos de pesquisa localizados no sul do Brasil, quais sejam: Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão, GEPI² e Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e In/Exclusão, GEIX.³ Estes grupos, ao longo da última década, têm afirmado que, considerando o contexto brasileiro, a inclusão se constituiu em um imperativo de Estado.

As autoras Lopes, Lockmann e Hattge (2013, p. 42) afirmavam, em artigo publicado em 2013, que “a inclusão, ao ser entendida como estratégia e transformada em imperativo do estado brasileiro, tem produzido mudanças substantivas nas formas e condições de vida da população brasileira”. Em artigo posterior, também reafirmo essa ideia quando destaco que:

A inclusão tem se constituído como um imperativo do nosso tempo! Isso significa dizer que a inclusão se constitui como algo inquestionável, como uma verdade que se impõe a cada um de nós, produzindo efeitos em nossas formas de ser e agir no presente. A inclusão torna-se, assim, um princípio regulador que incide em nossas vidas, pautando nossas maneiras de nos conduzirmos e de conduzirmos aos outros. (Lockmann, 2016, p. 19)

Essa produção, estava ancorada em pelos menos dois pressupostos: o primeiro, referia-se à compreensão das práticas de inclusão —e também de exclusão— como práticas de governo. Ao longo da história do Ocidente, inclusão e exclusão foram estratégias encontradas para agir sobre os sujeitos, conduzindo suas condutas e gerenciando os riscos que tais sujeitos poderiam produzir para a vida social e coletiva.⁴ Tal compreensão entende a

inclusão como estratégia de governo que age sobre a conduta dos sujeitos gerando determinados modos de ser e de agir socialmente. Daqui deriva-se um primeiro pressuposto que sustenta as análises das pesquisas desenvolvidas: a inclusão é uma estratégia de governo.

O segundo pressuposto deriva dos estudos referidos à dimensão múltipla da inclusão. Isso significa compreender historicamente que ela vem assumindo diferentes ênfases e funcionando a partir de um *modus operandi* que difere segundo os grupos sociais e os momentos históricos. Assim, na atualidade, podemos argumentar que ela opera de um modo específico e como expressão da racionalidade própria das formas de vida atuais. Assim, o segundo pressuposto pode-se formular da seguinte forma: a inclusão não é um conceito unívoco, mas polissêmico, pois apresenta aplicabilidades muito heterogêneas e articula-se às formações políticas que se organizam ao redor de uma racionalidade⁵ que orienta as condutas dos indivíduos e suas relações sociais e políticas.

Esses dois pressupostos, apresentados naquele texto publicado em 2016, ainda me parecem válidos para pensar a inclusão na atualidade. Porém, naquele mesmo texto, eu dizia ainda que, na contemporaneidade, é possível visualizar o aparecimento de estratégias de governo que não operavam tanto por meio da exclusão dos sujeitos, ou por meio da sua reclusão em instituições de confinamento, mas pela sua inclusão e circulação em diferentes instâncias do tecido social. Assim, sustentava o entendimento de que a inclusão se constituía em um imperativo contemporâneo, mas não somente isso. Para além disso, afirmava que o imperativo contemporâneo não era simplesmente a inclusão, mas o que chamei de “inclusão por circulação”. Ou seja, uma estratégia de governo onde a inclusão e a circulação das

temente referem-se aos sujeitos pobres, em vulnerabilidade social, pessoas com deficiência, desempregados, precarizados, estigmatizados socialmente. Trata-se de transformar um fenômeno social em uma situação individual, centrando no sujeito a culpa por sua condição de vida. Voltaremos a esta discussão neste artigo.

- 1 A referida pesquisa intitula-se “A inclusão escolar e os processos de individualização: problematizações e reflexões sobre as práticas pedagógicas”, conta com financiamento do Edital Universal 28/2018 do CNPq e é coordenada pela professora Dra. Kamila Lockmann.
- 2 O GEPI é um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq, localizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos e coordenado pela professora Dra. Maura Corcini Lopes.
- 3 O GEIX é um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq, localizado na Universidade Federal do Rio Grande e coordenado pela professora Dra. Kamila Lockmann.
- 4 Os riscos produzidos por determinados grupos da população estão relacionados a sua suposta improdutividade e/ou impossibilidade de gerenciar a sua própria vida. Recorren-

- 5 O conceito de racionalidade como assinala Marín-Díaz (2013), seguindo a perspectiva arqueogenealógica de Foucault, “supõe a existência de certa lógica que age tanto nas instituições quanto na conduta dos indivíduos e nas suas relações sociais e políticas. A racionalidade age como um programa que orienta o conjunto da conduta humana, e é por isso que até nas formas mais violentas da conduta, é possível reconhecer uma racionalidade que orienta sua ação. Nas palavras de Foucault (2003), é preciso reconhecer que justamente aquilo que há de mais perigoso na violência é sua racionalidade e não a sua ausência nela” [tradução minha].

peças haviam se constituído como regra máxima que mobilizava o jogo econômico e social de um Estado neoliberal.

Tal argumento encontrava sustentação nas discussões desenvolvidas por Foucault, no Curso *Nascimento da Biopolítica*, ministrado, em 1979. Neste curso, o autor francês destacava que a regra máxima do neoliberalismo era a regra da não exclusão. Nas palavras de Foucault (2008, pp. 277-278):

[...] a sociedade inteira deve ser permeada por esse jogo econômico e o Estado tem por função essencial definir as regras econômicas do jogo e garantir que sejam efetivamente bem aplicadas. [...] cabe à regra do jogo imposta pelo Estado fazer que ninguém seja excluído desse jogo” [grifos meus].

Assegurar a participação de todos. Garantir o acesso de todos. Não permitir que ninguém e nenhum grupo seja excluído. Esses princípios tornaram-se os mobilizadores de uma racionalidade neoliberal que fazia da inclusão a estratégia fundamental para conduzir a vida dos sujeitos. Isso significa dizer que a inclusão não opera apenas na ordem do acolhimento e da benevolência ao outro, assim como também não se constitui somente como resultado de lutas e movimentos em prol da garantia de direitos sociais, educacionais, de saúde, de assistência e de empregabilidade dos diferentes sujeitos. Além disso, ou junto a isso, tais políticas de inclusão pretendem governar todas as partes da população e no caso da sociedade brasileira, incluí-las nas redes de consumo, garantindo espaços de participação no mercado, para que possam contribuir minimamente para o funcionamento do jogo econômico. Assim, afastando-se da atmosfera benevolente que ronda o campo da inclusão, pode-se compreender que estar incluído era condição *sine qua non* para tornar-se alvo das estratégias de condução da população.

Por essa vertente, entende-se que garantir o direito à inclusão de todos os sujeitos, seja na escola, no mercado de trabalho, no mundo do esporte, da moda e do consumo, é garantir a possibilidade de que todos se tornem alvo do governo. A constituição do sujeito de direito é justamente o que permite ao Estado torná-lo governável. “O cidadão do Estado democrático é o cidadão governável. Somos constituídos como cidadãos para que possamos ser governados” (Gallo, 2017b, p. 1506). Nessa lógica, estar fora da escola, da assistência social ou do mercado de trabalho torna-se perigoso, pois mantém os sujeitos fora do alcance das ações do Estado. Estar incluído, portanto, é estar numa condição passível de ação governamental. “Somos constituídos cidadãos para

termos acessos a tais políticas e benefícios sociais; sermos governados pelo Estado é o preço que pagamos” (Gallo, 2017a, p. 1506).

A construção de tais entendimentos somente foi possível, a partir da análise de um período histórico ancorado numa razão política, que Silvio Gallo (2017a), denominou de governamentalidade democrática. Ou seja, travava-se, segundo ele, de um período histórico “centrado na afirmação e na promoção da cidadania, evidenciando uma governamentalidade democrática como maquinaria posta em curso no Brasil desde meados dos anos 80, azeitada pela constituição de cidadãos” (Gallo, 2017a, p. 89). O autor afirma ainda que “Na chave de leitura que estamos utilizando, pode-se dizer: é preciso constituir a todos como cidadãos para que possam ser governados. Fora da cidadania não há governo democrático possível; por essa razão, as pedras de toque são duas: cidadania e inclusão. Todos devem ser cidadãos, todos precisam estar incluídos” (Gallo, 2017b, p. 1508). A partir da noção de governamentalidade, proveniente dos estudos foucaultianos, Gallo (2017a, 2017b) demonstra como, num dado momento histórico, temos uma racionalidade, ou seja, uma forma de ser do pensamento político, econômico e social que toma a noção de democracia e, portanto, a noção de sujeito de direito, como o fundamento da ação governamental.

Tal análise sempre foi desenvolvida considerando uma postura analítica e não valorativa, no sentido de colocar-se contra ou a favor de tais práticas; ou ainda de compreender esta ou aquela racionalidade como positivas ou negativas, melhores ou piores. Compreendíamos que há produtividade nessas ações de inclusão, mas também há perversidades. Se por um lado partia-se do pressuposto de que todos deveriam estar incluídos, por outro lado, nunca, dentro de uma racionalidade neoliberal, a igualdade foi uma meta. Estar incluído nesses jogos significa ocupar espaços de participação muito distintos, mantendo e reforçando as desigualdades.

Foucault (2008, p. 163), afirmava que o neoliberalismo se constitui num “jogo formal entre desigualdades”. Segundo ele, essa racionalidade só pode atuar mediante oscilações, diferenciações e não a partir da igualdade ou da equivalência. O filósofo assinalava que é preciso haver pessoas que trabalhem e outras que não trabalhem, que os salários sejam altos e baixos, que os preços subam e caiam, para que, assim, a regulação atue. São as desigualdades que permitem que a concorrência seja produzida e ela é o motor central da racionalidade neoliberal. Segundo Gadelha (2009, p. 9), “a desigualdade que implica todo um

jogo de diferenciações, está na base da concorrência econômica, isto é, ela é própria desse mecanismo normalizador da vida social”.

Foi compreendendo que a inclusão, nesse jogo formal de desigualdades do neoliberalismo, não garante condições de igualdade entre os sujeitos, que os grupos de pesquisa, anteriormente mencionados, trabalham com a noção de in/exclusão, utilizando uma palavra para definir duas faces de um mesmo movimento. Ou seja, nas análises desenvolvidas, não dissociamos esses dois termos —inclusão e exclusão—, pois compreendemos que vivemos num tempo onde a inclusão se sustenta como um imperativo contemporâneo inquestionável e que, por isso, é por dentro dela que os processos de exclusão são produzidos. Há, nessa visão, cada vez menos a possibilidade de viver uma condição de exclusão completa ou permanente, uma vez que o Estado efetivado pela racionalidade neoliberal, precisa governar a todos e, por isso, cria uma variedade de políticas e programas que se direcionam para os mais variados grupos. Por outro lado, todas essas políticas não garantem o inverso da exclusão, ou seja, não garantem uma inclusão permanente desses sujeitos, como se tivéssemos cruzado a linha de chegada do verdadeiro projeto inclusivo. Assim,

[...] torna-se difícil utilizar, em nossas análises, a caracterização de incluído e de excluído de forma separada, pois qualquer sujeito, dentro do seu nível de participação poderá, a todo momento, estar incluído ou ser excluído de determinadas práticas, ações, espaços e políticas. (Lopes, Lockmann, Hatge e Klaus, 2010, pp. 5-6)

A in/exclusão define os diferentes níveis de participação e gradientes de inclusão que materializam a condição nômade e movediça que constitui a todos os sujeitos, nesses tempos incertos. Entretanto, é justamente por vivenciarmos esses tempos incertos, que é necessário pensar sobre as novas facetas que esse imperativo da inclusão e esse movimento da in/exclusão podem estar assumindo hoje, e especialmente, ler as formas particulares que ele tomou no contexto brasileiro.

Diante desse quadro teórico, talvez possamos dizer que desde meados dos anos 80 até pelo menos 2016, tínhamos em funcionamento no Brasil, uma *governamentalidade neoliberal democrática* que se ancorou na inclusão como imperativo de Estado, garantindo direitos aos cidadãos, mas ao mesmo tempo produzindo desigualdades e, portanto, posicionando os sujeitos em processos de in/exclusão.

Contudo, atualmente, ao que parece, não é mais possível sustentar o funcionamento de uma *governamentalidade neoliberal democrática*, que parta da noção de cidadania e da garantia da inclusão como direito de todos os sujeitos. Nas inúmeras publicações de nossos grupos de pesquisa sustentamos a ideia da inclusão como imperativo do Estado brasileiro, contudo parece-me que hoje estamos diante uma transformação que questiona a operação dessa regra máxima do neoliberalismo, no atual contexto brasileiro. Com todas as críticas que nesses trabalhos fazíamos a essa regra como um princípio econômico de manutenção da atividade do sujeito nesses jogos, ainda assim ela nos parecia importante quando, por dentro dessa racionalidade, conseguíamos atribuir outros significados a experiência ao viver juntos e ao compartilhar formas de vida em comum. Mas as transformações discursivas nas políticas públicas atuais, assinalam uma mudança em curso nesse princípio, e evidenciam que tal regra não mais se mantém em plena atividade.

Não se trata de dizer, com isso, que a inclusão simplesmente desapareça do contexto atual brasileiro, mas de afirmar que ela sofre um amplo processo de transformação ou metamorfose, para usar a expressão de Ulrich Beck (2018). Se por um lado, princípios neoliberais continuam extremamente presentes em nossos dias, como por exemplo, a produção de sujeitos empresários de si, como um tipo de subjetividade alinhada ao neoliberalismo; outros princípios parecem perder a sua centralidade diante desse novo contexto que articula neoliberalismo e neoconservadorismo. Se o neoliberalismo tinha como regra máxima a inclusão, ou seja, a regra da não exclusão, a estratégia movimentada pela aliança neoliberalismo-neoconservadorismo parece não governar para todos.

Vastas parcelas da população brasileira parecem não se constituírem em foco privilegiado das ações e políticas de governo. A *governamentalidade neoliberal conservadora*, como podemos nomear essa nova face do neoliberalismo brasileiro, mantém como princípio a inclusão de certos grupos da população, mas não de todos. A intolerância religiosa, a imposição de um modelo de família, a exclusão das discussões de gênero e sexualidade e até mesmo, projetos de lei como educação domiciliar demonstram essa nova face da exclusão, que reaparece e se reconfigura no cenário contemporâneo, como uma estratégia de governo direcionada a determinados grupos. Diante disso, vale questionar: Será que a inclusão ainda se constitui em um imperativo de Estado? Ela

se mantém como a regra máxima que sustenta essa racionalidade política, ainda neoliberal, mas agora de face conservadora?

É verdade que nunca sustentamos em nossas pesquisas que a inclusão tenha se constituído em um imperativo categórico tal como abordara Kant (1980) em “Fundamentação da metafísica dos costumes”. Para o filósofo, o imperativo categórico constitui-se numa lei prática de caráter universal: uma obrigação incondicional. É um mandamento absoluto que representava uma ação necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade. Nunca afirmamos que esse era o caso da inclusão. No lugar disso, pensamos a inclusão como imperativo histórico, que como tal, pode assumir facetas distintas em cada época, fortalecer-se ou esmaecer-se, dependendo da racionalidade, das estratégias e das táticas organizadas e privilegiadas em cada período e grupo social.

Então, podemos pensar que: Se por um lado, a *governamentalidade neoliberal democrática* converteu a inclusão na regra máxima de condução das condutas, pois todos precisavam estar incluídos para tornarem-se cidadãos e, portanto, alvo das ações de governo, por outro lado, a *governamentalidade neoliberal conservadora* não faz desaparecer a inclusão, mas junto com ela, aciona também a exclusão como fundamento de algumas das práticas de governo, que amparam-se, ainda, no preceito do direito.

Essa exclusão não se refere as formas de fazer morrer empreendidas na Idade Média e estudadas por Foucault, em especial no Curso *Em Defesa da Sociedade*. É preciso pensar, contemporaneamente, como essas práticas de exclusão são desenvolvidas no interior de uma racionalidade que tem como premissa “fazer viver”. É por dentro desse biopoder, ou seja, de um poder que tem como objeto e objetivo a vida da população, que tais práticas são produzidas. Talvez esteja, justamente aqui, a necessidade de atualizarmos as discussões acerca do biopoder e, por consequência, das suas formas de exercer o Racismo de Estado. É importante lembrar que para Foucault (1999, p. 306) o Racismo era “a condição da aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização”. E ele é ainda mais preciso:

[...] por tirar a vida não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc. (Foucault, 1999, p. 306)

Dessa perspectiva teórica, pode entender-se a existência de uma sorte de racismo de estado contemporâneo, aqui materializado pelas práticas de exclusão, que não simplesmente faz morrer ou produzir a morte diretamente, mas expõe, constantemente, determinadas parcelas da população à morte: retira direitos, minimiza benefícios, corta investimentos educacionais e sociais, não garante condições mínimas de participação, deixa o sujeito a sua própria sorte, dependendo exclusivamente do seu autoempresariamento e vivendo as mazelas da precarização, cada vez mais acentuada, da sua própria existência. Assim, a exclusão volta a se apresentar como estratégia de governo diante de alguns grupos que devem desaparecer socialmente, ou pelo menos, terem suas participações limitadas e ajustadas ao modelo instituído de vida e de ordem. Negar suas formas de ser e de viver, subjugar sua existência e produzir seu desaparecimento social, são práticas contemporâneas de exclusão que colocam em xeque a manutenção do imperativo de inclusão como forma privilegiada do governo atual.

Ao questionar-se a permanência da inclusão como imperativo de Estado, não se afirma uma inversão, ou seja, a transformação da exclusão num novo imperativo contemporâneo. Trata-se apenas de reconhecer uma transformação em curso, uma espécie reconfiguração do imperativo da inclusão no contexto de uma *governamentalidade neoliberal* cuja ênfase não é mais a sua face democrática (ainda que a ideia de direitos se mantenha presente e forte), mas seu viés *conservador*.

Então, nessa governamentalidade, não se trata do desaparecimento da noção de direito, mas talvez da sua privatização, centrando no sujeito a responsabilidade pelas suas condições de vida. Isso se torna evidente a partir das discussões desenvolvidas por Dardot e Laval (2016) em seu livro *A Nova Razão do Mundo*. Para os autores franceses, a partir do neoliberalismo, os direitos universais à vida, isto é, à saúde, à educação, à integração social e à participação política, são transformados no resultado de um cálculo que provém de escolhas individuais erradas. Ou seja, tornam-se responsabilidade do sujeito. Os autores destacam que “o obeso, o delinquente ou o mau aluno são responsáveis por sua sorte. A doença, o desemprego, a pobreza, o fracasso escolar e a exclusão são vistas como consequência de cálculos errados” (Dardot e Laval, 2016, p. 230): trata-se da “privatização da conduta”. Nessa lógica, “a cidadania não é mais entendida como a participação ativa na definição de um bem comum próprio de uma

comunidade política, mas como uma mobilização permanente dos sujeitos” (Dardot e Laval, 2016, p. 239), os quais passam a serem responsabilizados pela precarização de sua existência.

Assim, a exclusão de determinados grupos da população passa a ser uma das estratégias mobilizadas nessa *governamentalidade neoliberal conservadora*, não para fazer morrer alguns sujeitos, mas tampouco para fazê-los viver. Não se trata de produzir a morte, tampouco de cuidar da vida. Ao maximizar a responsabilidade individual de cada um consigo mesmo, essa forma de governo, simplesmente, deixa-os viver, fazendo-os assumir, por eles mesmos, os riscos da sua existência, que nada mais são do que resultado de escolhas individuais. Ao fim e ao cabo, as práticas de exclusão, que vemos aparecer nesse contexto contemporâneo, nada mais são do que a materialização da extrema individualização dos sujeitos.

Práticas muito concretas podem nos mostrar a extensão dessa governamentalidade que, como disse Foucault (2008), não se trata apenas de uma doutrina econômica, mas estende-se aos mais distintos âmbitos da vida. Um exemplo para pensar uma forma de materialização dessas práticas de exclusão é a proposta de lei, ainda não aprovada, sobre a Educação Domiciliar.⁶ Tal projeto de lei pauta-se no discurso de que as famílias terão o direito de oferecer educação domiciliar para as crianças, mediante a construção de um plano individual proposto pelos pais ou responsáveis. Em entrevista à Radio Gaúcha a Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves diz que:

Os pais das crianças com deficiência, pais de crianças com autismo, esse é um grupo muito grande que tem conversado com esse Ministério, eles gostariam de educar os filhos em casa. Muitos deles entendem que os filhos não estão se adaptando na escola, tem criança com autismo que sofre mais indo para escola do que ficando em casa, então (a proposta) também vem para atender essa parcela significativa da população. (Gaúcha, 2019)

6 No Brasil, está em tramite no Congresso Nacional o projeto de lei PL 3261/2015 que autoriza o ensino domiciliar na educação básica e altera Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Tal discurso levanta uma série de problematizações: a perda do caráter comum e público da educação escolar; ao privar as crianças da frequência à escola e do que somente ali pode acontecer; a primazia dos processos de individualização, ao atender exclusivamente interesses privados das famílias e individualizar fenômenos coletivos; e a desautorização do saber docente e a sua desprofissionalização, ao permitir que pais e responsáveis possam construir um plano pedagógico individual. Porém, diante de tudo isso há algo peculiar que precisa ser considerado; trata-se da face excludente dessa proposta, ao permitir que alguns sujeitos não participem dos processos de escolarização.

Como dito anteriormente, não se trata, simplesmente, do desaparecimento da noção de direito, mas de sua transformação: a educação escolar, antes direito universal, agora transmuta-se no resultado da escolha individual dos pais ou responsáveis. Com isso, dois movimentos são perceptíveis: o primeiro é a transformação da exclusão num direito —o direito das famílias de optarem ou não pela educação domiciliar—; o segundo é transformar o próprio direito no resultado de uma escolha individual e, como tal, essa escolha responsabiliza os sujeitos por seu sucesso ou fracasso. Talvez aí resida o maior perigo das práticas de exclusão contemporâneas. Elas não negam o direito, mas transformam a exclusão num direito e o direito numa escolha individual.

Com isso, tal proposta constitui-se num processo de exclusão de tais sujeitos ao processo de escolarização, antes considerado um direito universal. Ou seja, corremos o risco de perder o caráter público da educação escolar. E por público não me refiro a forma como a escola é dirigida ou financiada. Com autores como Masschelein e Simons (2013) aprendemos que no âmago do conceito “escola” encontra-se à democratização do tempo livre característico do pensamento grego. Para eles “a escola fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua posição) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo” (Masschelein e Simons, 2013, p. 26). Ou seja, tratava-se da democratização de um tempo e um espaço para o estudo e a prática oferecido às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época grega. Parece que essa ordem volta como sombra nessa *governamentalidade neoliberal conservadora*, ao constituir um novo direito: o direito à exclusão, o direito a não mais

compartilhar um tempo e espaço comum, o direito de viver, da forma mais maximizada possível, a sua individualização.

Como resistir a essa forma de *governamentalidade neoliberal conservadora* que produz formas de vida pautadas por práticas de exclusão, individualização e responsabilização dos sujeitos? De acordo com Dardot e Laval (2017), uma alternativa diante dessa nova razão-mundo pode residir no que os autores denominam princípio político do comum. A compreensão desse conceito sustenta-se em quatro aspectos fundamentais: o primeiro, diz respeito a compreender o “comum” como princípio. Para os autores, princípio é um começo, é o que vem primeiro e fundamenta todo o resto. Não pode ser apagado ou substituído com o que vem depois.

É um verdadeiro começo, um “começo sempre a começar”, isto é, um começo que rege e domina tudo o que vem depois. O grego *arché* tem o sentido duplo de começo e comando: *arché* é a fonte da qual deriva todo o resto. O comum é um princípio político no sentido de ordenar, comandar e reger toda a atividade política. (Dardot e Laval, 2017, p. 10)

Além disso, comum não é apenas um princípio, mas um princípio político, que tem relação com fazer algo junto, compartilhado. Esse seria o segundo aspecto destacado pelos autores: o comum como princípio político. Para os autores a política é “a atividade de deliberação pela qual os homens se esforçam para determinar juntos o que é justo, bem como a decisão e a ação decorrentes dessa atividade coletiva” (Dardot e Laval, 2017, p. 10).

O terceiro aspecto enfatiza no caráter do *múnus* que compõe o conceito do comum. O *múnus* refere-se, ao mesmo tempo, a obrigação e a atividade, ou seja, compreende que a participação numa mesma atividade é uma obrigação política. Esse terceiro aspecto parece mostrar a importância da escola, como algo que não pode ser substituído por um processo individualizante que atenderá a interesses privados. Os autores salientam que nenhum tipo de

[...] *pertencimento* —etnia, nação, humanidade etc.— pode ser em si o fundamento da obrigação política. Disso resulta também que essa obrigação não tem nenhum caráter sagrado ou religioso, o que implica que qualquer fonte transcendente, qualquer autoridade exterior à atividade deve ser rejeitada. (Dardot e Laval, 2017, p. 10. Grifos do autor)

Um último aspecto se refere a “inapropriabilidade” do comum, ou seja, a forma como o comum não pode ser apropriada por alguém, como uma coisa ou um objeto. Segundo Dardot e Laval (2017, p. 13)

“inapropriável não é aquilo do qual ninguém pode se apropriar, isto é, aquilo cuja apropriação é impossível, mas aquilo do qual ninguém deve se apropriar, isto é, aquilo cuja apropriação não é permitida porque deve ser reservado ao uso comum”.

Ao utilizar o conceito de *comum* para pensar a educação parece ser possível sustentar o argumento de que a escola é esse espaço inapropriável! A escola é um espaço público e comum, que não deve ser apropriado. Então a escola mesma é inapropriável, os processos que ali acontecem não podem ser reproduzidos em outros lugares, como em casa ou pela instituição familiar, simplesmente porque eles se dão num espaço aberto de criação e invenção, o qual só pode ser produzido quando diferentes vozes, diferentes sujeitos, diferentes gerações, diferentes etnias, diferentes crenças e formas de vida, se encontram. Nesse encontro, compreende-se que a participação na atividade coletiva é uma obrigação política e como tal é capaz de produzir a escola, senão como único, mas talvez o mais potente espaço-tempo capaz de sustentar o comum como princípio político. Segundo Dardot e Laval (2016, p. 9) “o princípio político do comum remete a um sistema de práticas diretamente contrárias à racionalidade neoliberal e capazes de revolucionar o conjunto das relações sociais”. Assim, talvez seja justamente por meio desse princípio político que possamos encontrar forças capazes de resistir às imposições excludentes dessa *racionalidade de governo neoliberal*, que na sua face *conservadora* tem enfatizado formas de vida individualizadas, onde projetos comuns são cada vez mais difíceis e menos possíveis.

O princípio político do comum não é, nem pode se constituir num megaprojeto que vá substituir a racionalidade neoliberal, porém ele pode movimentar e produzir um conjunto de práticas que possibilitem outras formas de existência. Formas essas que rechaçam a individualização, o preconceito, a indiferença e a exclusão. Que se coloquem como resistência ou que criem formas outras de re-existência. “Resistir é re-existir, existir de novo, afirmar as potências da vida. Re-existir é recusar as subjetivações impostas e criar novas formas de subjetividade” (Gallo, 2017a, p. 91). No contexto de discussão que este texto mobilizou, resistir é existir de um modo distinto daquele preconizado por essa *governamentalidade neoliberal conservadora*. Trata-se de criar formas outras de existência que tomem o princípio político do comum, como um modo de vida, que nos convoque a viver junto com o outro, colocando o agir comum como mobilizador das nossas formas de ser, estar, viver e existir no e com o mundo.

Referências

- Beck, U. (2018). *A metamorphose do mundo: novos conceitos para uma nova realidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Dardot, P. e Laval, C. (2016). *A nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo.
- Dardot, P. e Laval, C. (2017). *O Comum é a revolução, dizem Dardot e Laval*. IHU on line. Unisinos: São Leopoldo, 26 out. 2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/573045-o-comum-e-a-revolucao-dizem-dardot-e-laval>.
- Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2003). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2008). *Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France: 1978- 1979*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gadelha, S. (2009). *Biopolítica, Governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Gallo, S. (2017a). Biopolítica e subjetividade: resistência? *Educar em Revista*, 66, 77-94.
- Gallo, S. (2017b). Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. *Revista Educação e Filosofia*, 31(63), 1497-1523.
- Gaúcha, ZH. (2019). "Pais de crianças com deficiência e autismo gostariam de educar filhos em casa", diz Damares ao defender ensino domiciliar. Reportagem da Gaúcha ZH. Disponível em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/04/pais-de-criancas-com-deficiencia-e-autismo-gostariam-de-educar-filhos-em-casa-diz-damares-ao-defender-ensino-domiciliar-cjue5f6d301oc01o1546wenuv.html>
- Kant, I. (1980). Fundamentação da metafísica dos costumes. Em *Textos selecionados*. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Pensadores).
- Lockmann, K. (2016). As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. *Revista Cadernos de Educação - UFPEL, Dossiê, 1(55)*, 19-36.
- Lopes, M., Lockmann, K. e Hattge, M. (2013). Políticas de estado e Inclusão. *Pedagogia y Saberes*, 38, 41-50.
- Lopes, M., Lockmann, K., Hattge, M. e Klaus, V. (2010). Inclusão e Biopolítica. *Cadernos IHU Ideias*, 144, 1-30.
- Marín-Díaz, D. (2013). Em búsqueda de la felicidad y el éxito: vidas ejercitantes y educación. *Revista Colombiana de Educación*, 65, 177-198.
- Masschelein, J. e Simons, M. (2013). *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica.

Autor: Guillermo Quintero - Título: Florero de amor - Dimensiones: 80 x 60 cm - Técnica: Óleo sobre lienzo



El arte del hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia*

Artículo de investigación

77

The Art of Doing in Teaching Social
Sciences and History

A arte de fazer no ensino de ciências sociais e história

Diego H. Arias Gómez**

Fecha de recepción: 12 de julio de 2019
Fecha de aprobación: 19 de noviembre de 2019

Para citar este artículo:

Arias, D. (2020). El arte del hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. *Pedagogía y Saberes*, 52, 77–92. doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10289>

* El presente artículo es resultado de la investigación titulada “Perspectivas docentes sobre enseñanza de la historia reciente en Colombia”, código: 4-155-533-16, financiada por el CIDC de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

** Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional e investigador del Grupo Educación y Cultura Política.

Correo electrónico: dhariasg@udistrital.edu.co
Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0116-0896>



Resumen

El presente escrito busca contribuir a la conceptualización sobre la enseñanza de lo social y lo histórico en el país. En concreto, se resalta la especificidad de este tipo de saber en la educación básica y media; así, un saber escolar y una práctica escolar confluyen en la enseñanza de las ciencias sociales, cuya naturaleza, método y objetivos distan de las disciplinas científicas que con frecuencia le reclaman paternidad. Para responder a este itinerario, en primera instancia, se insinúan algunos momentos clave en la historia de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, como telón de fondo para llegar, en un segundo momento, a la conceptualización del conocimiento escolar como un saber específico producido y pensado para la escuela, del cual bebe la teorización sobre enseñanza de la historia. Finalmente, se presentan algunas características del tipo de quehacer propio de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia acompañados de relatos docentes y seguidos de un breve cierre a manera de colofón.

Palabras clave

enseñanza de las ciencias sociales; enseñanza de la historia; ciencias sociales escolares; educación social; escuela

Abstract

The present paper seeks to contribute to the conceptualization of the teaching of the social and the historical in the country, specifically highlighting the specificity of this type of knowledge in basic and secondary education; thus, school knowledge and school practice converge in the teaching of social sciences, whose nature, method and objectives are far from the scientific disciplines that often demand paternity. To respond to this itinerary, in the first instance, some key moments in the history of social science teaching in Colombia are suggested as a backdrop to reach, in a second moment, the conceptualization of school knowledge as a knowledge specific produced and thought for the school, from which drinks theorization about history teaching; finally, we arrive at the thesis of the paper where some characteristics of the type of work typical of the teaching of social sciences and history are presented, accompanied by teacher stories and followed by a brief closing as a colophon.

Keywords

social sciences teaching; history teaching; school social sciences; social education; school

Resumo

O presente trabalho busca contribuir para a conceituação do ensino do social e do histórico no país, destacando especificamente a especificidade desse tipo de conhecimento no ensino fundamental e médio; Assim, o conhecimento e a prática escolar convergem para o ensino das ciências sociais, cuja natureza, método e objetivos estão distantes das disciplinas científicas que frequentemente exigem paternidade. Para responder a esse itinerário, em primeiro lugar, sugerem-se alguns momentos-chave da história do ensino das ciências sociais na Colômbia como pano de fundo para alcançar, em um segundo momento, a conceituação do conhecimento escolar como conhecimento específico produzido e pensado para a escola, a partir do qual bebe a teorização sobre o ensino da história; finalmente, chegamos à tese do artigo, onde são apresentadas algumas características do tipo de trabalho típico do ensino de ciências sociais e história, acompanhadas de histórias educacionais e seguidas de um breve fechamento como ponto culminante.

Palavras-chave

ensino de ciências sociais; ensino de história; ciências sociais da escola; educação social; escola

La educación es rica en prescripciones y pobre en descripciones. No hay lugar donde esto sea más evidente que en el caso de los dos millones de personas que imparten clases en las escuelas públicas. Por lo general se acepta que la transacción fundamental de la educación se produce en el lugar donde se encuentran profesores y alumnos. [...] Pero aunque existen multitud de libros y artículos que dicen al profesorado cómo debe comportarse, los estudios empíricos sobre el trabajo de los enseñantes (y sobre quienes componen las planillas de las escuelas) siguen siendo escasos.

Lortie (1975, citado por Goodson, 2004, p. 47).

Introducción

Las ciencias sociales y la historia escolares en Colombia han entrado a debate en los últimos meses gracias a dos importantes hechos noticiosos: el engavetado proyecto de ley del Senado sobre limitaciones a la libertad de cátedra y la información en redes sociales, acerca de cómo aparece la política de seguridad democrática en algunos libros de texto de reputadas editoriales.

Ambos hechos han puesto de manifiesto el carácter polémico que siempre han representado los contenidos en la escuela, especialmente los ligados a las ideas políticas, por cuenta del deseo de regular lo que en ella circula, pero también, la vieja sospecha que ciertos sectores guardan hacia los maestros de esta área, ahora revestidos como adoctrinadores y pervertidores de las conciencias de las nuevas generaciones o replicadores ciegos de lo que dicen los libros de texto.

El presente escrito busca contribuir a la reflexión sobre la enseñanza de lo social y lo histórico en el país; en concreto, se resalta la especificidad de este tipo de saber en la educación básica y media, profundizando en que también es un tipo de quehacer; así, un saber escolar y una práctica escolar confluyen en la enseñanza de las ciencias sociales cuya naturaleza, método y objetivos distan de la lógica de las disciplinas científicas que con frecuencia le reclaman paternidad. Para responder a este itinerario, en primera instancia, se insinúan algunos momentos clave en la historia de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, como telón de fondo para llegar, en un segundo momento, a la conceptualización del conocimiento escolar como un saber específico producido y pensado para la escuela, del cual bebe la teorización sobre enseñanza de la historia; finalmente se llega a la tesis del escrito donde se presentan algunas

características del tipo de quehacer propio de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia, seguidos de un breve cierre a manera de colofón.

Fragmentos históricos sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales

Históricamente es posible rastrear la manera como el saber sistematizado referido a lo sociopolítico e histórico en América Latina fue elaborado inicialmente como material escolar, por lo menos en casi todo el siglo XIX y los inicios del XX. Así lo constata para Argentina Silvia Finocchio (2010), con los manuales patrios utilizados para argentinizar a la población ante la urgencia de unificar diferentes lenguas y nacionalidades; María Schmith (2000) para Brasil, con la importancia de la difusión del sentimiento nacionalista para ese país, y para el caso chileno, Sol Serrano (2014), aunque no tanto vinculada a la identidad nacional, quien indica que la enseñanza de la historia priorizó la formación ciudadana desde el escenario escolar.

Para el caso colombiano, son conocidas las tesis de Alejandro Álvarez (2013), quien afirma que pseudohistoria escrita durante el siglo XIX obedeció a la estructura de crónicas que narraban fragmentariamente episodios puntuales para inflamar el sentimiento patrio y cuyos destinatarios eran fundamentalmente los escolares. Para el autor, “el patriotismo que se procuraba acudir a los recursos que les eran propios a las lecciones religiosas o de moral, por eso los textos y manuales escolares se llamaron también *catecismos*” (p. 37). Según Álvarez (2013), la enseñanza de la historia precedió por muchos años la configuración en el país de la disciplina histórica, que habrá de esperar los principios del siglo XX para dar sus primeros pasos al calor de varios hechos: la influencia de los ideales positivistas, la crisis ocasionada por la guerra de los Mil Días y la separación de Panamá, y la imperiosa necesidad de las élites de construir un relato unificado y glorioso del pasado nacional. Así, agrega el autor, la búsqueda de cientificidad de la historia se tradujo en 1902 con la creación de la Academia de Historia y Antigüedades Colombianas, más adelante llamada Academia Colombiana de Historia.

La Academia, señala Sandra Rodríguez (2017), fungió por muchas décadas como órgano consultivo del Gobierno nacional en asuntos históricos, específicamente en la producción de textos oficiales para la enseñanza escolar y en la ocupación de cargos

oficiales de sus representantes como directores de instrucción pública. En este sentido, para la autora, la narrativa que impone la Academia en gran parte del siglo XX estuvo marcada por cuatro ejes:

La selección de contenidos específicos en los planes de estudio y los textos escolares (lo que se debe enseñar), la construcción de una propuesta pedagógica basada en la ejemplaridad (lo que se debe saber y recordar), la reglamentación de una liturgia escolar para celebrar los festejos patrióticos mediante el ejemplo cívico (lo que se debe conmemorar), y la corrección o exclusión de contenidos y temáticas que puedan alterar los principios de la nacionalidad (lo que se debe olvidar). (pp. 302-303)

Dicha iniciativa tuvo un fugaz intento de contención en la república liberal de la década de 1930 y principios de la de 1940, no solo vigente para los libros de texto sino para la formación docente, los índices de matrícula y otros aspectos del precario sistema educativo de entonces. En los años posteriores a 1948, la Academia tuvo un nuevo ímpetu en el sentido de desmontar la propuesta pedagógica de los gobiernos liberales y retomar la tradición, “que, según Rafael Azula Barrera, segundo ministro de Educación de Laureano Gómez y miembro correspondiente de la ACH, había sido ‘fría y hábilmente deformado en las últimas décadas por un hispido y corrupto materialismo’” (Rodríguez, 2017, p. 380).

Como último referente para estos rodeos históricos sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la historia, Mireya González (2012) informa que entre las décadas de 1960 y 1990 se transitó por el reino de la ciencia y el desarrollo, en el que el rol del Estado se centró en los contenidos y las metodologías por medio de la formulación de planes de estudio para optimizar el control del ejercicio docente. Para la autora, el Estado también “compartió la inspección sobre los textos escolares con la Academia Colombiana de Historia y se desentendió, casi completamente, de la formación inicial de docentes, pues esta quedó en manos de las nacientes facultades de educación” (p. 68).

Según González, desde 1990 hasta la primera década del 2000, se vive una crisis de discursos referidos al saber, los sujetos y las instituciones encargados de la enseñanza de lo social e histórico en Colombia, expresados en la confrontación entre ideales morales, identitarios, sentimentales y patrióticos de la asignatura, por un lado, y la función científica y de formación del pensamiento, por otro; en este último componente caben los conocimientos disciplinares y las competencias para el mercado. Además, en

los últimos años, dice la autora, la enseñanza de la historia es complejizada por la propia dinámica que sufrieron las ciencias sociales en general, en el sentido que no solo otros saberes distintos al histórico son convocados al aula, sino que nuevas y viejas problemáticas sociales y políticas son objeto de atención educativa, algunas de las cuales se vuelven cátedras, contenidos transversales o temas obligantes. Para González (2012), el nuevo profesor, supuestamente necesario para esta nueva amalgama de conocimientos, debía reunir demasiadas condiciones:

El saber pedagógico toma forma a través de los sujetos de la enseñanza, y a la vez ellos se han configurado en su relación con el saber de diversas formas: como habilidosos artesanos cuidadores de su oficio que pacientemente tejían los relatos sobre la historia; expertos planeadores que dosifican y proponían un ordenamiento “lógico” a los contenidos de la historia; trabajadores culturales incansables que se ocupan de mediar entre la historia “científica” y la historia “popular”; facilitadores que acondicionan los ejes curriculares o las preguntas problematizadoras para administrar un currículo; el investigador que hace de la ciencia social su práctica de enseñanza; el intelectual que hace consciencia de su condición histórica y la vuelve el eje de su crecimiento, o el profesional al que se le pide ser competente en los asuntos a su cargo. (p. 71)

Falta en estos saltos por el tiempo hacer mención a la influencia de la Nueva Historia en la enseñanza de las ciencias sociales en las décadas de 1970 y 1980 (Arias, 2015), y quizá a la propia transformación que tuvo la enseñanza de la geografía en el país, que ha transitado un camino propio que no necesariamente corresponde el de las otras ciencias sociales, aspectos que el presente escrito no alcanza a tratar.

La enseñanza de las ciencias sociales como saber y quehacer escolares

En el marco del anterior recorrido histórico se justifica presentar la enseñanza de las ciencias sociales como un saber y una práctica escolar particular, en el sentido de ser considerado un producto específico de la dinámica escolar. Debemos al Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica una larga puja por reivindicar el saber pedagógico más allá de las pesquisas científicas y de los pruritos disciplinares. Según Saldarriaga (2006) la sutil subordinación de los maestros a los expertos es de vieja data, y tiene que ver con el gobierno de las epistemologías científicas

modernas desde el siglo xvi en adelante, pasando por los humanistas del Renacimiento, que asignaron a la escuela el papel de reproducir ciertos procedimientos propios de las disciplinas científicas, en el marco de la clásica división social del trabajo aplicado al conocimiento. Pese al paso de los tiempos y los avances pedagógicos, conceptuales y tecnológicos, para el autor, la estructura escolar sigue inalterada, pues “los formatos de la organización cotidiana de la escuela —tiempos, espacios, disciplina, número de alumnos por profesor, encierro de los salones, uniformes y trajes, autoridad jerárquica, etc.— se han mantenido prácticamente estáticos desde las épocas de su diseño original” (p. 62).

Así, se le endilgó a la escuela el secundario lugar de aplicación de la teoría, esta última generada en otros espacios y por personas eruditas, de aquí la primera culpabilización al maestro como intelectual fallido. La segunda culpabilización, según Saldarriaga (2006), viene del espíritu experimental de la ciencia moderna, que anuncia que en la escuela se experimenta con un saber duro, ajeno a ella, en la que la pedagogía debe ser entendida a lo sumo como una destreza técnica para aplicar en la enseñanza. Dicha vertiente se refuerza en algunos países latinoamericanos, incluida Colombia, en la que la escuela pública nace originalmente como lugar de confinamiento para los sectores más excluidos de la sociedad (Martínez, 2008). La escuela es vista históricamente como una institución que, aunque necesaria, carga con el doble estigma de albergar cierto marginamiento social: la versión deformada del conocimiento científico, y el desprecio o, por lo menos, la sospecha hacia las posibilidades de los sujetos que la habitan.

Respecto al conocimiento social e histórico que la escuela imparte, Raimundo Cuesta (2002) considera que estos, así como otros conocimientos elaborados por y para la escuela, han de ser desnaturalizados en su construcción y circulación social. Según el autor, la asignaturización del saber obedece a un proceso sociohistórico “que tiende a jerarquizar el conocimiento y a conceder un reparto de papeles entre quien sabe los “misterios” de la asignatura (el profesor, que ya la recibe hecha por sus colegas universitarios) y quien, no sabiendo (el alumno), aspira a conocerlos en un lejano día” (p. 222).

De manera que el conocimiento por disciplinas es un rasgo básico del saber escolar, cuya relación con las disciplinas científicas es dinámico y en ocasiones contradictorio. La historia social de las disciplinas escolares alerta sobre la improcedencia de conceptos como transposición didáctica (Chevallard, 1997) o mera reproducción del saber (Bourdieu y Passeron,

2001), en los que desde distintas tradiciones de la sociología del currículo le asignan al saber escolar un lugar subsidiario de las disciplinas científicas, en tanto en el aula solo de adapta o de duplica lo que en otros sectores se factura con mucho mayor nivel. Para Cuesta (2002),

[...] las disciplinas escolares constituyen conjuntos culturales originales que pugnan por ocupar, con diversos apoyos y estrategias sociales, nichos curriculares en donde asentarse y perpetuarse en tradiciones discursivas y prácticas. Son, en efecto, construcciones sociohistóricas, esto es, tradiciones sociales inventadas históricamente, que forman parte esencial del conocimiento escolar y que, por sus rasgos peculiares, propenden a durar en forma de estereotipos de pensamiento y de acción. Por estas razones, la historia o cualquier otra disciplina que se imparte en los establecimientos de enseñanza obedece a una lógica sui géneris que se encuentra profundamente unida al carácter y función social que desempeña la escuela dentro de la evolución del capitalismo en sus diversas fases. (p. 225)

Por ello, para el autor, contra algunos estereotipos, lo que sucede en la escuela no es una vulgarización de la ciencia, sino un tipo de saber con un estatuto propio, dada su naturaleza, metodología y destinatarios. Es una creación social pensada y practicada en función del intercambio específico entre profesores y estudiantes. Cuesta (evocando a Kliebard) afirma que la asignatura escolar se ha visto sometida a tres grupos de opinión cuya intersección y fuerza varía en cada país: los humanistas, defensores de la cultura clásica y las disciplinas tradicionales; los eficientistas, ligados a la versión pragmática de la ciencia y el beneficio económico; y los igualitaristas, defensores del ascenso social que posibilita la escuela. De allí que el significado cultural de las ciencias sociales escolares no puede ubicarse solo en las políticas educativas, los planes de estudio, las ideas de prestantes pedagogos o los libros de texto, sino en los caminos intrincados y desconocidos de las prácticas de enseñanza.

En este marco, el autor insta el término de *código disciplinar*, para referirse al “conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito). En suma, el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de las materias de enseñanza dentro del marco escolar” (p. 231). Este *código* contempla los discursos, los contenidos y los modelos de práctica docente considerados válidos y legítimos, que interaccionan y se transforman “impelidos por los usos sociales característicos de las instituciones escolares” (p. 231).

La categoría *código disciplinar*, si bien tiene la potencia heurística para entender las razones por las que en determinados momentos de la historia las ciencias sociales escolares estuvieron jalonadas por ideales patrioterros, románticos y nacionalistas, como se observó en el primer apartado, y también por discursos eugenésicos, racistas y cristianizantes (Herrera, Pinilla y Suaza, 2003) propios de décadas pasadas, alerta sobre la importancia de rastrear los consumos y las construcciones de conocimiento en el aula, sobre lo que poco hay evidencias. Así como hoy se comprende la incidencia de las fuerzas globalizadoras de finales del siglo xx en función de perspectivas cosmopolitas, holísticas y retóricamente respetuosas de los derechos humanos y el medio ambiente, vale la pena un acercamiento a sus dinámicas y concreción en el salón de clases. Aunque la escuela no es ajena las modas sociopolíticas, ellas se ponderan a partir de documentos, normas, registros de planes oficiales y biografías de los docentes que llevan al aula este saber. De este conjunto se sigue con pocos datos alusivos a las prácticas escolares. Hay argumentos para pensar que en muchas aulas imperan las rutinas y la cultura escolar por años asentada. Ejemplo de ello es el panorama de los últimos veinte años respecto a la vieja nominación de objetivos transmutada luego en logros, indicadores, desempeños y en ahora en competencias, cuyo cambio en los títulos parece que poco afectó las prácticas escolares (Vasco, 2003).

El *código disciplinar*, aunque subraya el carácter refractario de la realidad educativa en el sentido de ser relativamente impermeable a los influjos externos, también posiciona el saber y la práctica docente a otro nivel del considerado por las políticas educativas y el saber académico, que infantiliza lo que produce la escuela como deformado y deficitario, y por tanto, objeto de intervención, vigilancia, evaluación y monitoreo. También recusa las elaboraciones conceptuales que expertos hacen para que los profesores de educación básica y media apliquen o adapten lo que ellos conciben. La capacidad de agencia de los docentes allí no es reconocida, quienes han de recrear los estándares y conocimientos básicos que especialistas han hecho para el supuesto beneficio de sus escuelas. El *código disciplinar* se convierte en una herramienta política para reivindicar la capacidad del profesor como intelectual de la educación (Giroux, 1988) y no como operario del conocimiento al que diferentes lógicas le quieren reducir.

Por otra parte, la preocupación por la comprensión del *código disciplinar* revela la importancia de las prácticas escolares, que saca a la luz las accio-

nes ordinarias poco controladas de los entornos educativos. María Paula González (2018) plantea la distancia existente entre las normativas y las prácticas escolares no como un asunto de deformación sino como la manera de reconocer un ámbito de la realidad distinto, en el que la práctica corresponde a “los gestos, comportamientos y afectos, así como a las emociones, las ideas, representaciones, significaciones y apropiaciones. Es decir, pensar las prácticas como ‘artes de hacer’ tal como propuso Michel de Certeau” (p. 12). Para la autora, las prácticas ordinarias difícilmente se prestan para establecer modelos, pues en lo cotidiano irrumpen muchos imprevistos y situaciones que cuestionan las tradicionales lógicas que delimitan el saber teórico. En esta línea, el docente de ciencias sociales realiza una práctica activa de apropiación de un conjunto de factores: normas, diseños curriculares, discursos didácticos, saberes académicos, coyunturas políticas y opciones personales, en y para el aula, así “se producen saberes y prácticas oportunas, situadas, contingentes” (p. 34). Para la pedagoga argentina, los docentes negocian día a día un margen de juego que habilita la heterogeneidad regulada de los quehaceres posibles, en que las prácticas consisten en gestos y palabras autorizadas para ser producidas en el aula, “con lo que cada uno evalúa empíricamente como satisfactorio, esto es, con lo realizable en el aquí y el ahora de la clase” (Chartier, citada por González, 2018, p. 34).

De esta forma se produce una tensión entre lo deseado y lo posible, entre lo prescrito y lo realizado, entre lo que la ley o la institución ordena o el deber ser y lo que realmente se hace en el aula, cosa que se ejemplifica con los conceptos “decerteauianos” de *tácticas* y *estrategias*. La *estrategia* vendría a ser el componente estructural que presiona para que determinado tipo de palabras y comportamientos reinen en la clase de ciencias sociales. Este nivel estratégico es agenciado por las políticas educativas, las modas didácticas y los expertos que representan las estrategias del poder, que invierten importantes recursos económicos y simbólicos para definir el quehacer docente. Pero, por su parte, la *táctica* encarna el carácter productivo del uso que el docente hace de aquellos dispositivos, pues si bien no cuenta aparentemente con algo propio

[...] es una victoria del lugar sobre el tiempo [...]. Necesita constantemente jugar con los acontecimientos para hacer de ellos “ocasiones”. Sin cesar el débil debe sacar provecho de fuerzas que le resultan ajenas. Lo hace en momentos oportunos en que combina elementos heterogéneos. (De Certeau, 1990, p. L)

Las *tácticas* son las maniobras y formas que el docente ejecuta con los elementos que toma del medio para la puesta en escena de su clase. Es el arte del hacer, en el que el docente materializa el margen de acción que le queda frente a las fuerzas que consciente o inconscientemente lo constriñen.

En síntesis, la peculiaridad de la enseñanza de las ciencias sociales se define por un saber y un quehacer escolares que la docente porta y ejecuta, y que, como se ha mencionado, implica un conjunto de aspectos propios, diseñados en y para la escuela, cuestión que desborda las clásicas exigencias disciplinares y científicas, aunque no las desconoce.

El hacer escolar aludido es menor a la configuración histórica de la especificidad de la enseñanza de las ciencias sociales, que concierne a la conceptualización de las disciplinas y los saberes escolares, documentado con suficiencia en el país por autores como Alejandro Álvarez (2013) y Orlando Silva (2018), entre otros. Para Silva (2018), el concepto foucaultiano de *umbrales de saber* permite distinguir una forma de conocimiento distinto al científico, surgido en el marco de los sistemas educativos modernos, que históricamente ha contado con fuertes bases institucionales en la administración pública de la escuela, en tanto dispositivo de gobierno de la población. Para el autor, la configuración del campo de los saberes escolares en Colombia pasa por la profesionalización como producto de la implementación de “políticas de formación de maestros y docentes bajo las formas institucionales de escuelas normalistas (finales del siglo XIX) y facultades de educación (a partir del tercer decenio del siglo XX)” (p. 85). Así, la conflictiva confluencia histórica de enunciados, normas, decretos, leyes, burocracias, debates públicos, regulaciones, noticias, prescripciones, instituciones, producción académica, profesionalización, recomendaciones, empleos, opiniones, etc., en cuanto registros de acontecimientos de saber y poder sobre el quehacer docente y escolar, perfilan la emergencia de un discurso no homogéneo que habilita la nominación de saber escolar, entendido como un campo de luchas y tensiones por imponer significaciones y orientaciones, y por posicionar la legitimidad y validez de lo que debe ser la escuela, el docente, su formación y el conocimiento oficial escolar.

Artes del hacer en la enseñanza de las ciencias sociales

En aras de avanzar en la consideración que estimula el estatus de enseñanza de las ciencias sociales escolares como un saber y quehacer escolar particular, y

con una entrada complementaria a la descrita hasta ahora, a continuación se esbozan algunos componentes que profundizan en la especificidad que implica este hacer en la interacción escolar en un contexto específico, como un aporte a la dimensión oculta del *código disciplinar*, esto es las prácticas docentes, aspectos que vienen siendo abordados por algunos programas de formación de docentes en el país, no como elementos aleatorios del quehacer docente, sino como núcleo que atañen a la profesión.¹ La exposición de estas aristas, cuya idea original es retomada de María Paula González (2018), se presenta a continuación como una sistematización de observaciones, diálogos, lecturas y experiencias personales, y son ilustradas en el presente escrito por relatos de docentes a propósito de la enseñanza del pasado reciente tratados en una investigación terminada (Arias, 2018), en su momento centrada en presentar las prácticas docentes ocupadas por tratar el tema de la violencia política en clase de sociales de educación básica y media. En otras palabras, considero que los propósitos pedagógicos, la contextualización del saber, los estudiantes, los recursos, las políticas educativas y la biografía configuran aspectos clave del quehacer del docente de ciencias sociales. Estos elementos se profundizan a continuación.

Inicialmente, existe un conjunto de *propósitos* que la enseñanza de las ciencias sociales contempla más allá de los objetivos propiamente disciplinares, y que la literatura sobre el tema suele reducir a la confrontación de los aspectos románticos e ilustrados (Carretero, 2007). Esta reiterada tensión indica que, recientemente, las tradicionales intenciones nacionalistas del siglo XIX y principios del XX chocan con los reclamos científicos a las que se ha visto impelido el saber escolar de las ciencias sociales; sin embargo, es claro que en las últimas décadas nuevos propósitos son invocados para la dinámica escolar, como la formación ciudadana, la educación ético-política, el cuidado medioambiental y la conciencia crítica, entre otros.

En una investigación reciente (Arias, 2017), encontré que un grupo de docentes de Bogotá y municipios aledaños invocaban en su práctica docente

1 Las prácticas vienen siendo visibles gracias a la sistematización de relatos de vida de profesores, estrategia metodológica por la que se opta en el presente ensayo. Aunque existen publicaciones que recuperan las experiencias de docentes desde sus propias voces (Moreno, 2007; Murillo, 2008), pocas se centran en la experiencia de la enseñanza de las ciencias sociales (Castillo et al., 2002) y menos desde la perspectiva de historia de vida (Goodson, 2004) cuyo foco está en la *genealogía del contexto*, es decir, en el diálogo de testimonio con el contexto sociohistórico en el que emerge el relato biográfico.

tres tipos de propósitos: científicos, en el sentido de enfatizar la importancia del conocimiento disciplinar dependiente de la geografía y la historia; axiológico, en cuanto muchos docentes priorizaban la formación en valores y de la estructuración moral; y político, bajo el entendido que algunos profesores dicen centrar su quehacer en la educación para la participación política y la transformación social.

En consecuencia, es posible afirmar que las ciencias sociales escolares no cargan un carácter unívoco al momento de definir sus objetivos pedagógicos a lo largo del tiempo, ni cuentan con un consenso respecto a su razón de ser, pues su condición de campo de saber confronta diferentes reclamos respecto a su horizonte, sino que la intencionalidades pedagógicas son invocadas en función de intereses de variada índole, que recientemente tienen en las políticas educativas y en el conocimiento disciplinar fuertes vectores de incidencia. A manera de ejemplo, a continuación se presenta un relato de una profesora de ciencias sociales en respuesta a la pregunta por sus propósitos formativos al abordar el conflicto armado como tema de clase:

Yo soy muy dada siempre a que todo lo explico, todo con detalle, de dónde partió, cuál es su origen. A los estudiantes los mando generalmente a consultar todo el contexto histórico, de dónde surgió, por qué se dio, y desde ahí es que se abordan los temas. Pero si son polémicos, estos temas se deben abordar con ellos, porque es la realidad del país y a ellos hay que hacerlos conscientes de que tienen un país que deben cambiar. No es solamente verlos allá como en la burbujita, aisladitos y que no se enteren de lo que pasa, no, es parte de lo que tienen que vivir y ellos de hecho viven en esos contextos. Ellos llegan a contar cómo a uno de sus amigos o algún conocido del barrio se lo llevaron, no volvió, no saben de él. Entonces, eso hay que mostrárselo, hay que trabajarlo con ellos. Mostrarles que la educación es una opción, que si ellos quieren cambiar su estilo de vida, mejorar su vida, su calidad de vida, es estudiando, es leyendo, o es siendo partícipes de los procesos que tienen a nivel de colegio y a nivel de comunidad. [...] El objetivo siempre ha sido que ellos estudien, que ellos se formen como sujetos de derechos, como sujetos políticos. En el área estamos enfocados en eso, que ellos se vuelvan sujetos políticos, que se vuelvan líderes, en que ellos tienen que incidir en la toma de decisiones, en que ellos no pueden dejar de lado lo que está sucediendo y deben ser partícipes. De hecho, ya lo vivieron, el colegio tuvo una toma y fueron los estudiantes los que se tomaron el colegio y de ahí empezó a

cambiar un poquito esa manera de ver que es “yo no participo, yo no opino”. Ahí está cambiando y ese es el objetivo. Mi objetivo es ese. (Gina)²

La profesora del relato anterior tiene como objetivo la formación del sujeto político y para ello da ejemplos y toma situaciones del contexto, porque quizá siente que el sentido de su tarea pedagógica debe dar respuesta a las demandas respecto a la violación de derechos humanos y al liderazgo que debe suscitar en sus estudiantes para que asuman su realidad.

Para Pérez (1992), existen cuatro modelos respecto a los propósitos de la enseñanza: la transmisión a las nuevas generaciones del cuerpo de conocimientos disciplinares; el entrenamiento en habilidades y capacidades formales independientes de los contenidos; el fomento del desarrollo natural y espontáneo del ser humano sin mayor intervención docente; y, finalmente, la enseñanza centrada en la generación de cambios conceptuales, en el sentido de buscar la cualificación de las estructuras formales de pensamiento.

En definitiva, la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia está atravesada por unos propósitos pedagógicos que se establecen en función de la formación deseada para los estudiantes y que cambia con las coyunturas y los sujetos con los que el docente interactúa. También, los propósitos materializan las opciones básicas de este, y aunque dichos objetivos no siempre se logren, sí configuran el querer ser de la enseñanza y una fuerza que jalona el sentido formativo de la educación. Los propósitos despliegan la formación la persona proyectada y, por tanto, carga inevitablemente un ideal de futuro y delinea un tipo de sociedad deseada, por ello, su esencia política.

A diferencia del conocimiento científico, que pretende una responsabilidad con la verdad, con el conocimiento verificable y una correspondencia con las fuentes, cuya coherencia se intenta salvaguardar de la subjetividad del investigador, el propósito educativo del docente de ciencias sociales es más explícito en su sesgo y se establece en pro de los estudiantes con quienes se relaciona. La formación del sujeto que con frecuencia se exhibe no es más que el esfuerzo por aprovechar los múltiples accesorios culturales del que el docente echa mano en la búsqueda porque las personas que tiene a su cargo se transformen.

2 Este y los relatos que siguen fueron tomados de una investigación (Arias, 2018) con un objetivo diferente al esbozado en el presente escrito.

El segundo aspecto que particulariza la enseñanza de las ciencias sociales escolares y que se conecta con el anterior, consiste en la importancia de *contextualizar* el saber. Los profesores cuentan que es supremamente importante identificar el medio en el que se trabaja, no solo en lo concerniente a los estudiantes (aspecto que se tratará más adelante), sino para establecer la pertinencia de los temas a tramitar en relación con la realidad institucional, local y nacional. No es lo mismo dar clase en primaria que en bachillerato, en una institución pública que en una privada, y siendo privado no es igual un colegio confesional a uno laico. Es diferente enseñar en una institución obsesionada por las evaluaciones que en una cuyo PEI apunta al arte. No es igual estar en un medio rural que en uno urbano. Las expectativas, los padres de familia, el contexto sociocultural y los escenarios de acción son diferentes y, por tanto, reclaman del profesor o profesora respuestas distintas.

Con frecuencia coyunturas políticas, sociales o culturales de carácter local o nacional forman parte de la lectura del contexto que el docente hace y, que por tanto, capitaliza para hacer significativas sus lecciones. Hablar de pobreza, hambre o abandono no es igual a quien lo padece y a quien no. Enseñar temas vinculados a la violencia política en medio de una comunidad que ha visto esporádicamente este drama por televisión es diferente que presentarlo en una escuela afectada directamente por el conflicto, y que exige, por tanto, cuidado y tacto por parte del profesor para ser abordado, en el caso de que sea posible hacerlo. A continuación un relato que plantea este dilema:

Nosotros casi no tratamos los temas de violencia. Además que el contexto de ellos es violencia, entonces meterles el mismo asunto es como repetirles el casete, otra vez lo mismo, repitan. De alguna manera se utiliza la otra estrategia de ojalá no se acuerda de dónde vive usted para que no lo repita. [...] El colegio queda sobre la zona plana, arriba el Centro Cultural, de la Casa de la Cultura, pero los estudiantes vienen de todos los sectores altos, entonces son sectores que tienen cierto problema de violencia, violencia juvenil de atraco, de “mataron a mi amigo”, de ese tipo de cosas. Entrarles a hablar de violencia es como repetirles lo mismo que ellos viven todo el tiempo. En mi parecer, se los satura más. (Nubia)

La profesora del fragmento anterior interpreta el contexto y toma decisiones respecto a qué contenidos es posible o no enseñar. A los ojos de un científico social es imperdonable que a un estudiante a

determinada edad no se le haya explicado tal o cual contenido, pero es al docente al que le toca lidiar con las condiciones del medio, cruzar las diferentes necesidades y establecer no solo qué quiere sino qué puede enseñar. Además, todo docente sabe que fruto de la contextualización de su quehacer, dedica la mayoría de su tiempo a crear ambientes favorables en el sentido resolver inicialmente asuntos lejanos a la construcción específica del conocimiento, como la convivencia o los conflictos de grupo, entre otras cosas, porque hace rato la escuela dejó de ser base depositaria del conocimiento (Martín-Barbero, 2002) y porque, desafortunadamente, la escuela tiene que resolver múltiples afugias sociales (Corea y Lewkowitz, 2000).

Gimeno Sacristán (2013) alerta sobre las fuertes transformaciones culturales de los últimos años que replantean el quehacer docente en los siguientes términos:

[...] No podemos dejar de ocuparnos del papel que juegan las lenguas extranjeras en las sociedades modernas globalizadas. No podemos pasar por alto que ha habido una transformación radical de las relaciones en la familia (¿qué familia?) y que ese fenómeno tiene una proyección no neutra en las actitudes y comportamiento del alumnado. No podemos ignorar que las nuevas tecnologías han penetrado en la vida de los menores por vías que no son las escuelas y no sabemos muy bien cómo integrarlas. No se debe quitar importancia al papel que cumplen los medios de comunicación para presentar y ocultar el mundo. No podemos abandonar a quienes son inmigrantes procedentes de otras culturas. (p. 178)

La enseñanza de las ciencias sociales escolares no cuenta con dispositivos neutrales y universales de aplicación, por el contrario, en busca de su pertinencia, se encarna en contextos específicos que el docente interpreta, y que funge a la vez como filtro para seleccionar temas, escoger ejemplos, establecer analogías, plantear contrastes y comparaciones. El contexto escolar habilita énfasis, y por qué no, explica omisiones. Un docente experimentado sabe que lo que le resultó exitoso en un colegio donde trabajó en el pasado no necesariamente le funciona en la actualidad, o lo que le sirvió en un curso no siempre lo es para el de al lado, porque el contexto mutó. Mientras un científico social comparte sus hallazgos en un mismo formato (quizá con pequeñas variaciones) en múltiples auditorios, un profesional de la educación construye tantos ambientes de aprendizaje como cursos imparte en aras de contextualizar su saber.

La tercera característica, insinuada en el ítem anterior, que aporta a la comprensión la naturaleza de la enseñanza de las ciencias sociales escolares es la importancia de los *estudiantes*, en cuanto destinatarios del hacer pedagógico. En este nivel, el conocimiento de las culturas infantiles y juveniles es un aspecto que atraviesa el saber escolar, pues la enseñanza de la historia y las ciencias sociales puede quedar en mera erudición si no se piensan los lenguajes, las sensibilidades, los niveles y las expectativas de aquellos escolares que interactúan con este tipo de conocimiento.

La relevancia de los nuevos medios tecnológicos como configuradores de nuevos códigos culturales, las crisis generacionales, las ventajas digitales, los problemas de socialización, las comunicaciones emergentes, los nuevos escenarios de (des)encuentro son solo algunos de los enclaves que signan a los niños y jóvenes contemporáneos que asisten a las aulas y que un docente de ciencias sociales es convocado a conocer.

¿Qué hacer con unas generaciones para las que la escuela, como metáfora de ascenso social, ya no es válida? (Garay, 2018) ¿Qué lugar tiene la escuela para unos estudiantes que privilegian su asistencia a ella únicamente como espacio de socialización? ¿Qué hacer en una escuela pública confinada al hacinamiento y al desfondamiento por la intromisión de problemáticas sociales que otras instituciones estatales desatienden? (Corea y Lewkowitz, 2000). Isabelino Siede (2007) lo expresa en los siguientes términos:

Quienes transitamos las últimas décadas de la historia nacional sentimos que para vivir aquí hay que tener el cuero duro, y más aún para representar a la generación adulta en el proceso de transmisión educativa. En un contexto de instituciones frágiles y exclusión de vastos sectores de la población, la escuela ha sido, en muchos casos, la única cara visible del Estado, la que queda para recibir el cachetazo. (p. 237)

El quehacer de la enseñanza de las ciencias sociales sucede en escuelas que están inmersas en una sociedad que, como la colombiana, es profundamente inequitativa, conflictiva, desigual e injusta. Problemas de motivación, de interés, de ilusión y de convivencia son la carta diaria en muchas aulas del país, para los que el docente no tiene respuesta, pues la naturaleza de estos conflictos atañe a la atmósfera social que viven los sectores excluidos y a una cultura política asentada por años (Herrera, Pinilla, Díaz e Infante, 2005).

Adicionalmente, es importante identificar las predisposiciones temáticas y afectivas que los escolares guardan hacia las temáticas a tratar. El siguiente relato postula el dilema al que una profesora se enfrenta al tratar estas restricciones:

El año pasado, por ejemplo, hubo que cortar el tema del inicio de la guerra civil en Colombia. Yo les contaba que tengo una anécdota de que había un guerrillero que me prendió la viruela (yo fui de las últimas en Colombia en tener viruela). Pero entonces, cuando un niño de la clase empieza a llorar y a convulsionar, obviamente paré la clase, yo no me imaginé que había sido por eso, pero lo acompañé a tomarse una aromática, me siento a hablar con él y me dice: “Es que yo no quiero que hable de armas”. Yo le dije: “¿Por qué?”. “Es que yo vi morir a mi hermana porque no se quiso ir con un guerrillero”. Entonces, ahí inmediatamente abandoné el tema. (Esther)

La profesora, en el anterior relato, no solo recorta el tema organizado por la intempestiva reacción de un estudiante, sino que debe atender su situación personal ante el drama que cuenta. Este aspecto recalca que la enseñanza de las ciencias sociales, en cuanto práctica social, se dirige a unos destinatarios que imponen un quehacer particular, pues esta interacción con grupos humanos heterogéneos procura atender un conjunto de aspectos no siempre planeados, que paradójicamente forman parte de la cotidianidad, como desarrollar una clase diferente a la organizada, estar alerta a los cambios en el clima social del aula, alentar la participación, improvisar en el camino, reconocer a cada estudiante, leer los conflictos presentes y anticipar los futuros, retomar lecciones pasadas, reforzar las habilidades básicas de lectura y escritura que supuestamente son terreno conquistado, etc. Estos elementos, fundamentales en el hacer diario de la enseñanza, quizá no resulten tan relevantes a quien está obsesionado por la objetividad del conocimiento académico, cuyo centro de gravedad lo constituye la validez de los conceptos y la aplicación aséptica de teorías propias de su disciplina.

Para Davini (2015), “los alumnos son individuos heterogéneos entre sí, en sus estilos, modos de interacción, capacidades, intereses, así como en las situaciones personales o familiares que transitan” (p. 99). Como grupo, para la autora, los estudiantes conforman un sistema social sinérgico en el que lo personal y lo colectivo son polos de un mismo continuo, lo que requiere el armado de ambientes colaborativos para garantizar la enseñanza.

Las ciencias sociales y la historia impartidas en escuelas de educación básica y media (especialmente públicas) no es un ejercicio personalizado, sino que se efectúa mayormente en medio de la interacción de colectivos numerosos de estudiantes que asisten el aula con sus mundos a cuestas. El reconocimiento de sus valores, prejuicios, expectativas, sensibilidades y sueños implica un saber cultural y un vínculo emotivo de los docentes del área con sus estudiantes, sin el cual esta práctica escolar reduce ostensiblemente sus posibilidades. Aspectos frente a los cuales muchos docentes no tienen las herramientas suficientes para desenvolverse y que representan un enorme desgaste emocional.

Un cuarto componente clave de la enseñanza de las ciencias sociales escolares que se suma a los anteriores, atañe a los *recursos y estrategias* didácticas usadas en las clases para generar aprendizajes y para ilustrar, afianzar o problematizar los contenidos. Libros de texto, carteleras, videos, talleres, lecturas, audios, debates, foros, exposiciones, entre otros, no son un simple decorado de la rutina escolar, ocupan la mayoría del tiempo y el espacio del trabajo en el aula. Aunque dichos recursos deben estar supeditados a los propósitos para evitar la mirada instrumental que reduce la didáctica de las ciencias sociales a los procedimientos, un mal uso de estas estrategias metodológicas o su total ausencia con frecuencia dejan hueca la práctica escolar. La habilidad del profesor o profesora para generar preguntas, para provocar nuevas lecturas de los hechos, para contrastar fuentes, para suscitar posicionamientos, para develar intereses, para generar miradas estructurales de larga o corta duración, encuentran en los materiales pedagógicos que se diseñen para el trabajo en clase un gran aliado o un insalvable obstáculo.

Un relato en la dirección de los recursos pedagógicos como buenos apoyos:

Aquí hace varios años, con otro profesor, en un momento como de locura nos inventamos unas cosas que eran “Los mundos del conflicto” y eran todos los escenarios de representación (yo tengo una galería fotográfica espectacular) de todas las cosas que hacíamos. Entonces, era responder cuál era el horizonte político de los paramilitares, y luego qué hacía la guerrilla, qué hacía el Estado y esos salones los decorábamos completamente y hacían las puestas en escena de masacres, violaciones, e inclusive hacíamos recurrir a la misma memoria de los estudiantes y de sus familias, que dibujaran de qué lugares eran y que sientan que el país los está tocando, es decir, que los hechos que están sucediendo fuera de su entorno son hechos que los influyen, que los tocan. [...] Fue un trabajo

muy significativo, muy chévere, que tiene mucho reconocimiento dentro de los estudiantes, que cada año preguntan por él: “Bueno, ¿cuándo vamos a hacerlo?”. Además, porque les gustaba el ejercicio de “este año hice yo tal postura, el siguiente año voy a hacer tal otra y el siguiente año quiero apostarle a tal otra”, y hacer su propio trabajo de consulta, de investigación, de representación. (Oswaldo)

De acuerdo con el anterior fragmento es evidente que en los últimos años viene siendo utilizada la historia oral, las imágenes visuales y las salidas pedagógicas hacia el contexto como estrategias para provocar aprendizajes pertinentes y compromiso de los estudiantes con sus comunidades (Castaño y Velasco, 2002). Así, la enseñanza de las ciencias sociales y la historia se hace en y por medio de ciertos recursos materiales escolares que funcionan como cajas de herramientas pedagógicas sin las cuales este saber escolar difícilmente sería posible.

Para Davini (2015) la administración de la clase no solo tiene que ver con el tiempo y el espacio escolares, sino con la optimización de recursos como soportes para dinamizar las clases, pues estos tienen la potencia de “ofrecer distintos modos de representación del conocimiento” (p. 101); es decir, permiten identificar las diferentes materialidades por medio de las cuales el saber se produce, asume y circula, así como los distintos lenguajes de los que se han servido los grupos sociales relacionarse con el conocimiento.

A diferencia de las ciencias sociales disciplinares que exponen sus reflexiones en documentos y en tesis formalmente escritas para ser confrontadas en una comunidad de expertos, la enseñanza del saber escolar, aunque también incluye la narrativa escrita, privilegia otros medios en su representación, pues se juega en una puesta en escena diaria y delimitada en el tiempo y el espacio, en medio de pequeños grupos humanos con instrucciones, hojas, imágenes, carteleras, diapositivas, preguntas y respuestas, lecturas en voz alta o silenciosas, individuales y colectivas; también en libros de texto, fotocopias, explicaciones, refutaciones, excursiones, ilustraciones y documentales. En la línea de plantear la diferencia con el saber académico, Chervel (1991) afirma que, a diferencia del profesor de escuela, el profesor de universidad transmite directamente su saber, pues sus prácticas concuerdan con sus objetivos, aquí “el profesor ignora en este caso la necesidad de adaptar a su público contenidos de difícil acceso y también la de modificar dichos contenidos en función de las variaciones de su público: en esta relación pedagógica, el contenido es invariable” (p. 70). Además, según el autor,

[...] todos los problemas de enseñanza que pueden plantearse aquí se reducen a problemas de comunicación, siendo como mucho de orden retórico. Y todo cuanto se espera del alumno es que “estudie” la materia de que se trate hasta dominarla y asimilarla. (p. 70)

Los recursos y estrategias de la educación básica no solo son objeto de consumo recurrente en el aula, también sirven de plataforma de producción de saber de docentes y estudiantes que, con diferentes grados de profundidad y complejidad, aportan con sus elaboraciones a la comprensión de la realidad social e histórica en el mundo escolar.

Un quinto elemento que aporta a la especificidad del saber escolar sobre las ciencias sociales y la historia es la *normativa educativa* al respecto. Es decir, mientras otros tipos de conocimiento se relacionan epistemológica y metodológicamente con unas reglas de juego al margen de lo que estipula el Estado o este no traza directrices claras sobre su funcionamiento, la enseñanza de las ciencias sociales mantiene una tensión constitutiva con las políticas educativas, para el caso colombiano, con los *Lineamientos curriculares* (MEN, 2002), los *Estándares básicos de competencias* (MEN, 2004) y el último documento en construcción sobre los llamados *Derechos básicos de aprendizaje* (MEN, 2017) y sus mallas, sumado a otras cátedras y proyectos transversales de obligatorio cumplimiento, además de los documentos que regulan la formación docente en las universidades. Por otro lado, también están las evaluaciones masivas nacionales (MEN, 2003) e internacionales con las cuales aparentemente de miden los aprendizajes escolares en diferentes grados y niveles. Si bien esta constelación de decretos, leyes y mediciones hechas para las ciencias sociales enseñadas no reflejan mecánicamente lo que sucede en las aulas, son un insumo que el docente no oblitera en su práctica cotidiana.

La imposición de unos contenidos legítimos demandados desde el Estado es un referente ante el cual el docente toma posición, bien para acoger y reproducirlos, bien para rechazar o complementarlos. Algunas instituciones educativas exigen que el docente de ciencias sociales se pliegue totalmente a estas orientaciones, en tanto las clasificaciones anuales provenientes de evaluaciones censales definen su prestigio y su capacidad de oferta en el mercado educativo, otras disponen su propio horizonte e invitan a que los colectivos docentes construyan su propia propuesta, algunas otras generan situaciones mixtas, intentando responder a las políticas oficiales y, a la vez, dando espacio a iniciativas propias. En fin,

independientemente del impacto que estas consignas tengan en la realidad educativa de cada aula, constituyen un foco frente al cual inevitablemente el docente es interpelado a relacionarse.

El relato que sigue expresa la manera como un profesor de ciencias sociales entiende las políticas educativas, apropiado de temas controversiales.

Ahora a uno le exigen unos Lineamientos Curriculares básicos que son unos Estándares [sic], se supone que te dicen desde el Ministerio: “Esto debes enseñar”. Luego, tú miras cómo amoldas los Estándares a tu formación y a tu proceso. Algunos compañeros se valen de textos de colegio, artículos, revistas y otro tipo de cosas. En muchos casos, uno tiene la planeación de hace muchos años, entonces lleva la lógica más o menos de lo que debe dictar; en sexto, por ejemplo, dictas Antiguo Continente, primeras civilizaciones, luego vienes en séptimo con historia de los continentes y otra vez vuelves a repasar cosas de geografía. Ese es el gran problema que uno tiene en ciencias sociales y es un mal componente entre historia y geografía, entonces no se logra hacer la distinción entre qué es historia y qué es geografía. Entonces tú tienes que jugar con los tiempos, sobre todo a partir de qué es lo que más te gusta, si te gusta más la geografía vas por temas de geografía y dejas siempre la historia rezagada, o si eres más de historia, lo contrario. (Oswaldo)

El profesor amolda las políticas a su formación y a su propio proceso, también a sus gustos y afinidades personales. A diferencia de otras profesiones, las ciencias sociales escolares en el país son fuertemente reguladas en casi todos sus niveles (educación básica, media y formación de licenciados), con políticas que prescriben abiertamente los contenidos a impartir y con las correspondientes evaluaciones para todo el proceso de formación (pruebas Saber 3°-5°-9°-11°, Pre-Saber 11°, Validación del bachillerato académico, Saber TyT, Saber Pro, Saber Pro exterior, de ingreso a la carrera docente, de ascenso en el escalafón) (Arias et al., 2018). Esto sucede porque hace décadas los sistemas educativos nacionales vienen siendo objeto de intervención por parte de organismos internacionales centrados en el discurso del capital humano y, por ello, interesados en armonizar los diferentes estratos educativos con la lógica del mercado, el emprendimiento y la autogestión (Laval, 2004), asunto al que las políticas sobre la enseñanza de lo social e histórico no son ajenas.

Para Jairo Gómez (2015) los docentes de ciencias sociales del país poco referencian en la sistematización de sus prácticas los documentos de política pública educativa,

[...] lo cual pondría en evidencia que la gran mayoría aún considera que historia y geografía son áreas por antonomasia de las ciencias sociales, en oposición a los lineamientos vigentes que tienen un carácter más interdisciplinario, o que prefieran más los lineamientos institucionales. (p. 27)

Este hecho, empero, no implica desconocer que para algunos docentes constituyen el eje de su práctica o que en las planeaciones institucionales es un tema que aparece vinculado. Al respecto, se pregunta Isabelino Siede (2002) “¿no será inherente a la tarea docente estar siempre en contradicción con el mismo ‘sistema’ que integramos? ¿No será parte de la tarea educativa mantener siempre abierta la disputa por las condiciones materiales y simbólicas de nuestro trabajo?” (p. 236).

El último aspecto considerado en el presente escrito consiste en la *biografía docente*. Bajo el entendido que la enseñanza de las ciencias sociales cuenta con un elemento clave que la particulariza y ello es la trayectoria, vivencias y opciones que son parte de la vida del docente que imparte esta asignatura.

Un relato en esta dirección:

Alguien me decía que uno no podría ser profesor del Distrito si no había sido “ñero”, y yo decía: “Sí, pero usted tampoco puede ser profesora de sociales, si no ha militado en alguna huevonada, porque es que esto es muy difícil aprenderlo mirando por la ventana”. Entonces, lo que me lleva a mí a estudiar ciencias sociales no son inquietudes del orden intelectual ni académico, porque uno entra de primíparo a estudiar sociales y uno no sabe nada. La primera clase que me hicieron en la Universidad era Taller de Lengua, que era una vaina ahí de escritura, y yo pensé: “¡Uy!, pero esto de sociales es chévere”, yo pensé que eso era sociales. Pero hoy la motivación lo es la preocupación, la inquietud del orden político como tal. En la inquietud de orden político yo podría pensar que mi vida ha girado, primero, en mi juventud, desde una lógica vinculada al pensamiento anarquista. Me gustaba mucho la escuela de Ferrer i Guardia, el descreer en el mundo. Lo que pasa es que ya después me di cuenta que descreer en todo es una postura goda, en el sentido que lleva al quietismo. Luego una vinculación con las miradas que desde América Latina se han tenido con el mundo, la idea de construcción de poder popular. Es decir, la idea de construcción de poder popular pero que no es sinónimo del pueblo en armas, así que me parece que el poder se construye desde referentes de asociatividades, pero estos referentes no pueden estar en el plano de lo doctrinal, sino que vuelvan otra vez al plano de la comprensión del mundo. (Antonio).

El fragmento del profesor Antonio establece la importancia de mirar la relación entre las trayectorias individuales y la profesión docente, específicamente, en la enseñanza de las ciencias sociales. Con este ejemplo no se quiere universalizar la posición de compromiso sociopolítico y el quehacer docente, quizá válido para algunos, sino ahondar que la trascendencia de la experiencia, la trayectoria y la biografía como ser humano, se pone en juego en el instante del quehacer del docente de esta área.

Dice Larrosa (2006) que la experiencia, “eso que me pasa” (p. 88), implica varias cosas: en primer lugar, un acontecimiento extraño que afecta; pero también, un impacto subjetivo por cuanto “me afecta a mí, tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero” (p. 90), de aquí que las experiencias transformen; y también significa algo que deja huella, rastro, herida, que no me deja igual.

La experiencia del docente, su camino y su vida vivida dejan huellas en su quehacer. Aparecen en su práctica destellos de sus opciones, marcas de sus pensamientos más preciados; en lo que pasa en el aula hay vestigios de su pasado. La enseñanza de las ciencias sociales y la historia encuentran en esta dimensión biográfica, de nuevo, otro fuerte sesgo subjetivo, pues es la palabra y el gesto cotidianos de maestros concretos los que llevan este hacer al aula. Esta dimensión subjetiva de la práctica docente implica posturas cognitivas, morales, estéticas, éticas y políticas que consciente o inconscientemente le dan forma al saber escolar propio de las ciencias sociales en el aula, quehacer que, paradójicamente, pretende formar posturas y posicionamientos en los estudiantes. Dado que la materia prima de las ciencias sociales escolares está referida al devenir de la cultura, la historia y la sociedad, es la experiencia misma del docente objetivada como materia de enseñanza la que se lleva al salón de clase, por momentos revestida de conocimientos sociales. El docente de ciencias sociales porta una cosmovisión cuyos colores, olores, sabores y matices afectan el matiz de sus explicaciones y el carácter de su discurso.

Cierre parcial

He mencionado hasta el momento algunos hitos históricos sobre la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, igualmente he enfatizado en la importancia de considerar la historia y las ciencias sociales escolares como un saber y un quehacer práctico, cuyo estatuto propio concita perspectivas que trascienden el restringido canon disciplinar; además, he descrito

algunas aristas de este hacer escolar que contribuyen a configurar el sentido cognitivo y performativo que tiene el quehacer del docente de ciencias sociales e historia, como son los propósitos, los recursos, el contexto, la condición estudiantil y docente, y finalmente, el aspecto normativo.

No se trata de desechar el conocimiento científico en la escuela sentenciando que este no tiene sentido en las aulas. Por supuesto que la docencia de las ciencias sociales comporta la apropiación de elementos conceptuales y estructurales de las disciplinas, vinculados a la tradición cultural que contribuyen a la comprensión del medio local, nacional e internacional. Lo que resalta es que dichos contenidos se recrean, complementan y supeditan permanentemente en función de unas necesidades escolares distintas a aquellas que les dieron origen y que, por tanto, sufren una especie *alquimia escolar*, al decir de Popkewitz (2000), que modifica tradiciones intelectuales en prácticas docentes.³

Por otro lado, no se trata de idealizar la práctica y el hacer docentes, induciendo equivocadamente a pensar que solo se requiere formación e investigación a este nivel, o a concluir que todo aprendizaje escolar depende únicamente de la voluntad ingenua del docente, desconociendo que toda práctica social, en cuanto actividad regentada por seres históricos, está condicionada por la realidad sociopolítica que le precede, con imaginarios imperantes respecto a lo permitido, lo posible y lo deseado. Al decir de Romero (2014), tal error “tiende irremediablemente a concentrarse en las motivaciones subjetivas y en las conductas de estos agentes, a menudo en términos individualistas y autoindicativos” (p. 12). Subrayar la importancia del quehacer no significa, para el caso de la enseñanza de las ciencias sociales, indicar que todo el mundo escolar se reduce al encuentro intersubjetivo en el aula, o que el hacer encarna idealmente los auténticos postulados libertarios que anhelamos los pensadores críticos. Todo lo contrario, lo que las prácticas docentes nos dejan ver no es necesariamente una mejor escuela, tampoco una peor, sino los trazos, hasta ahora ocultos, de las intenciones, sensibilidades, miradas y dinámicas de la vida en el

3 Para el autor, “lo que aparece en la escuela como “ciencias”, “matemáticas”, “redacción” o “arte” presenta una vinculación muy tenue con el campo intelectual que lleva el mismo nombre, pero se trata de una construcción pedagógica que responde a las expectativas que implican el horario escolar, las concepciones acerca de la niñez y convenciones de la enseñanza que transforman el saber y la búsqueda intelectual en una estrategia de administración del “yo” que responde a la pregunta de cómo “crear” las disposiciones internas y las sensibilidades de un ser moral y ético (Popkewitz, 2000, p. 20).

aula narrada en las voces de uno de sus protagonistas. Precisamente es el aspecto al que este texto, a modo de fragmento, trata de contribuir con un dibujo quizá incompleto, pues faltan muchas más voces, no solo de los propios docentes, sino de otros agentes de la realidad educativa.

Para finalizar, en el marco de lo descrito, colijo que actualmente las ciencias sociales y la historia escolares enfrentan dos importantes retos: por un lado, una lucha teórica por reivindicar este saber y quehacer pedagógico en una disputa con otros campos por imponer significados y regular prácticas; parafraseando a Olga Lucía Zuluaga (1999) que hace años denunciaba la atomización al que era sometido el discurso pedagógico en el que las ciencias humanas lo repartían cual botín, hoy se observa que organismos multilaterales, el Estado, algunos medios e intelectuales pugnan por definir qué, cuándo y cómo deber ser enseñado lo histórico y lo social en la educación básica y media.⁴ Pero, por otro lado, enfrenta el reto político de posicionar la palabra y la práctica del docente del área como principal responsable de este saber y hacer, posicionamiento que se da en un escenario nacional que lo desacredita, lo invisibiliza, lo precariza, lo satura y lo ningunea.

El cariz político que históricamente ha tenido la enseñanza de lo social actualmente se revela con intensidad cuando el docente de este campo es impedido a defender su estatus como productor de saber al margen y en contra de los poderes y regímenes de verdad que lo quieren encorsetar, y de las tramposas formas de participación oficial que supuestamente lo involucran, y esta tarea, como es obvio, no se puede delegar.

Referencias

- Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas*. Bogotá: IDEP.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134-146.
- 4 Ejemplo de ello puede ser la reciente Ley 1874 de 2017 que dice restablecer la enseñanza de la historia como disciplina integrada en los lineamientos de ciencias sociales, y el Decreto 1660 de 2019 que reglamenta la Comisión Asesora de dicha Ley. De los seis integrantes de dicha Comisión solo se da cupo a un representante de los profesores de educación básica y media en ejercicio, para el cual se establecen taxativamente cinco requisitos, para los otros integrantes no se establece ninguna exigencia.

- Arias, D. (2017). Propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Una aproximación desde relatos docentes. *Revista Aletheia*, 9(1), 18-37.
- Arias, D. (2018). *La enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arias, D., Díaz, O., Garzón, I., León, A., Rodríguez, S. y Valbuena, É. (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: la formación inicial de profesores en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Castaño, R. y Velasco, G. (2002). *Aprender historia haciendo historia. Métodos y técnicas para la enseñanza de la historia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Castillo, E., Cortés, J., García, L., Ortiz, A., Vélez, G., Villadiego, Á. y Rivas, A. (2002). *Los maestros de ciencias sociales*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.
- Chevallard, I. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2000). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cuesta, R. (2002). La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas. En C. Forcadell e I. Peiró (coords.), *Lecturas de la historia: nueve reflexiones sobre historia de la historiografía* (pp. 221-252). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- De Certeau, M. (1900). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer (Vol. 1.)*. México: Universidad Iberoamericana.
- Garay, L. (2018). *(In-)Movilidad social y democracia. Algunas perspectivas teóricas, analíticas y empíricas a propósito de la experiencia de países de la OCDE y de Colombia*. Bogotá: Desde abajo.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, J. (2015). ¿Cómo enseñan los maestros colombianos en el área de ciencias sociales y filosofía? Análisis de las propuestas del Premio Compartir al Maestro. Bogotá: Fundación Compartir.
- González, M. (2012). La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar inestable. *Revista Praxis Pedagógica*, 13, 56-73.
- González, M. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Goodson, I. (2004). Profesorado e historias de vida. Un campo de investigación emergente. En I. Goodson (ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 45-62). Barcelona: Octaedro.
- Herrera, M., Pinilla, A. y Suaza, L. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M., Pinilla, A., Díaz, C. e Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Aloma, Filosofía de la educación*, 19, 87-112.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- Martínez, A. (2008). La escuela: un lugar para el común. En G. Frigerio y G. Dicker (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 153-172). Buenos Aires: Del Estante.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2003). *¿Cómo entender las pruebas saber y qué sigue?* Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares de competencias en ciencias sociales*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Derechos básicos de aprendizaje de ciencias sociales. Documentos en construcción*. Bogotá.

- Moreno, P. (comp.) (2007). *Los maestros cuentan... Experiencias de ser*. Bogotá: Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz.
- Murillo, G. (comp.) (2008). *Maestros contadores de historias. Relatos de vida*. Medellín: Gobernación de Antioquia.
- Pérez, Á. (1992). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno y Á. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-114). Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Perfiles Educativos*, XXII(90), 5-33.
- Rodríguez, S. (2017). *Memoria y olvido: usos públicos del pasado en Colombia, 1930-1960*. Bogotá: Universidad del Rosario, Universidad Nacional de Colombia.
- Romero, J. (2014). Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(21), 1-36.
- Saldarriaga, Ó. (2006). Del oficio de maestro. ¿De intelectual subordinado a experto subordinador? *Revista Educación y Ciudad*, 11, 53-70.
- Siede, I. (2002). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Silva, O. (2018). Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. *Revista Pedagogía y Saberes*, 49, 81-93.
- Vasco, C. (2003). Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias: ¿y ahora estándares? *Revista Educación y Cultura*, 62, 33-41.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad de Antioquia.

Tras las huellas de lo *común*. Significados de *enseñanza* en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Antioquia*

Artículo de investigación

After the Traces of the Common. Meanings
Attributed to Teaching in the Department of
Pedagogy of the University of Antioquia

Seguindo as pegadas do comum. Significados
atribuidos ao ensino no Departamento de
Pedagogia da Universidade de Antioquia

Michael Parada Bello**
Eliud Hoyos Almario***

Para citar este artículo:

Parada M. y Hoyos E. (2020). Tras las huellas de lo *común*. Significados de *enseñanza* en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Antioquia. *Pedagogía y Saberes*, 52, 93–104. doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10018>

* El presente trabajo es resultado de la investigación concluida, denominada “Análisis de los significados atribuidos a la enseñanza en la legislación de los programas de formación de maestros en Colombia, en los documentos analíticos y en algunos programas de los espacios de formación del Componente Común de formación inicial de maestros, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia”, asesorada por los profesores Hilda Mar Rodríguez Gómez y Jesús Alberto Echeverri Sánchez. Agradecemos los indispensables aportes al texto por parte del profesor Marlon Espinosa.

** Profesor de la Universidad de Antioquia, estudiante del Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral, (Argentina) e investigador del grupo Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis.

Correo electrónico: michael.parada@udea.edu.co
Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0778-3146>

*** Profesor de la Universidad de Antioquia, magister en Educación. Miembro del grupo de investigación Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis, e investigador del grupo Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis.

Correo electrónico: eliud.hoyos@udea.edu.co
Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3234-2913>

Resumen

En el presente artículo, resultado de investigación, se analizan diversas significaciones que adquiere la enseñanza en la formación contemporánea de maestros colombianos. Para ello se revisaron, a partir de un análisis documental riguroso, que tiene como base la lectura intratextual, documentos analíticos que forman parte del Componente Común de formación de maestros del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. El estudio permitió reconocer una amplia diversidad de significaciones, caracterizada por una proliferación desarticulada y difusa de las maneras de entender la enseñanza en el contexto de la formación de maestros. Con estas significaciones, arribamos a una discusión acerca de la enseñanza que pone en tensión una idea de lo *común* en la formación de maestros en dicha institución.

Palabras clave

pedagogía; formación de maestros; enseñanza; oficio

Abstract

The following article analyzes the diverse significances that teaching acquires in the contemporary education of Colombian teachers. For such purpose, this work carried out a rigorous documentary analysis on the analytical documents that belong to the 'Common Component of teachers' training from the Department of Pedagogy of the Faculty of Education of the University of Antioquia. The analysis allowed the recognition of a wide variety of significances, characterized by a diffuse and disjointed proliferation of ways of understanding teaching in the context of teacher training. Thus, we arrive at a discussion about teaching that puts an idea of what is *common* in teacher training in tension.

Keywords

pedagogy; teacher training; teaching; profession

Resumo

O artigo a seguir analisa os diversos significados que o ensino adquire na formação contemporânea de professores colombianos. Para tanto, este trabalho realizou uma análise documental rigorosa sobre os documentos analíticos que fazem parte do 'Componente Comum de Formação de Professores' do Departamento de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Antioquia. A análise permitiu o reconhecimento de uma ampla variedade de significados, caracterizada por uma proliferação difusa e desarticulada das formas de compreender o ensino no contexto da formação de professores. Assim, chegamos a uma discussão sobre o ensino que coloca uma idéia do que é *comum* na formação de professores em tensão.

Palabras-chave

pedagogia; formação de professores; ensino; profissão

Introducción

Históricamente, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia ha tenido entre sus propósitos la formación de maestros.¹ En el empeño de alcanzar dicho logro, ha puesto en circulación diversos tipos de saberes: los científicos específicos de cada programa; el cognitivo; el de la orientación y la consejería (dentro del cual, a su vez, se hicieron presentes pluralidad de tendencias); el didáctico y el pedagógico, entre otros.

De un tiempo para acá, ha habido un esfuerzo por consolidar un componente de formación común que encuentre en la pedagogía el fundamento para la formación de los licenciados. En un momento determinado, por ejemplo, se intentó asumir y concretar este propósito bajo el presupuesto de entender a la pedagogía como el *saber fundante*² de la formación de maestros. Según Rafael Ríos (2006), la concepción de la pedagogía como saber fundante de los maestros fue un efecto político de los trabajos de investigación que hasta ese entonces había desarrollado el colectivo Historia de la Práctica Pedagógica, uno de los grupos de investigación que ha tenido influencia en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

En la extensa obra del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) —que ha logrado consolidarse como una tradición preponderante en la facultad y en el país— se puede apreciar que, a pesar de que ha sido producida en distintos momentos y que responde a diversos intereses, una vertiente de reflexión sobre la enseñanza ha estado presente, incluso, hasta nuestros días. Sobre todo, teniendo en cuenta uno de los planteamientos básicos sobre el cual se ha estructurado dicha reflexión: para la profesora Olga Lucía Zuluaga Garcés existe una “permanencia de la enseñanza como problema del saber pedagógico” (1999, p. 45). Esta no puede ser entendida, según la autora, como invariabilidad y ello permite afirmar, justamente, que la enseñanza es un problema constitutivo del pensamiento pedagógico, aun cuando su conceptualización varíe en el devenir del tiempo.

Así, en un contexto más contemporáneo, algunos miembros del GHPP y personas afines a él hallan que aquellos presupuestos iniciales acerca de la enseñanza admiten matices con el desarrollo, la preponderancia o presencia de otros discursos que *aleján* la reflexión sobre la enseñanza y *enrarecen* la

pedagogía. Dicha tensión estriba en que algunos de estos autores consideran, entre otras cosas, que la enseñanza “pierde tempranamente su hegemonía frente al aprendizaje” (Echeverri, 2015, p. 156). Para la profesora Araceli de Tezanos, que ha aportado reflexiones a lo que se podría denominar el campo pedagógico colombiano, la inclusión de conceptos de otros campos de las ciencias sociales al campo pedagógico —particularmente de las que llama *corrientes psicológicas* principales, esto es: el conductismo y el psicoanálisis, en tanto su “descubrimiento y reconocimiento de la existencia de la infancia” (2007, p. 11)— desvía la reflexión sobre la enseñanza y centra “la acción pedagógica en el alumno, en tanto sujeto que aprende” (p. 11). Esta incursión conceptual, susceptible de historizar, de *corrientes psicológicas* al campo pedagógico, exige “del maestro una apertura hacia el conocimiento de los procesos que se generan en el niño y a aceptar este conocimiento como un nuevo parámetro para su acción” (Martínez, 2010, p. 155), en oposición a la pedagogía, en su versión de disciplina que estudia los conocimientos referentes a la enseñanza. Esto trae, según De Tezanos, al menos dos consecuencias: primera, un “desplazamiento del eje de la discusión sobre la formación —en la escuela— desde el maestro hacia el alumno, abandonando toda discusión e inhibiendo el progreso de la investigación y producción de conocimiento sobre la enseñanza” (2007, p. 11); pero también, segunda, generaría una confusión conceptual entre los maestros, confusión que enrarecería la producción y el debate acerca de la enseñanza (p. 21).

Por su parte, el profesor Andrés Klaus Runge ha establecido un debate acerca del lugar del concepto de enseñanza en la pedagogía. Para Runge, la enseñanza es una forma particular que ha tomado la práctica educativa —entre otras— como una “interacción entre enseñantes y aprendices en la que a estos últimos se les ayuda, mediante diferentes métodos, a acceder al conocimiento y a desarrollar ciertas disposiciones” (s.f., pp. 2-3). Esto para decir que la enseñanza no es el concepto central de la pedagogía, sino uno más de los que se ocupa.

En la formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia pueden aparecer estos y otros significados acerca de la enseñanza, debido a la pluralidad de enfoques teóricos presentes en los espacios de formación que pertenecen al Componente Común de formación de maestros. Entendimos, pues, en la investigación, que establecer dichos significados resulta relevante toda vez que la enseñanza es, como lo muestran los autores, al menos uno de los conceptos centrales para pensar la formación de los maestros, en cuanto enseñantes;

1 De aquí en adelante utilizaremos la expresión *formación de maestros* incluyendo también, obviamente, a las maestras.

2 Como se establece en los Decretos 3012 del 19 de diciembre de 1997 y 272 del 11 de febrero de 1998. Es preciso aclarar que ninguno de los decretos tiene vigencia en la actualidad.

es importante, visibilizar los trabajos y significados que, acerca de la enseñanza, hacen presencia en el Componente Común de formación de maestros. En consecuencia, el trabajo de investigación del cual emerge este artículo buscó analizar de qué maneras se significa la enseñanza en la legislación de los programas de formación de maestros en Colombia, en los documentos analíticos y algunos programas de los espacios de formación del Componente Común de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Si bien hacemos mención a otras dos fuentes de indagación, como lo son la legislación y los espacios de formación del componente común, los hallazgos aquí presentados únicamente estarán relacionados con lo encontrado en los documentos analíticos del Componente Común.

Horizonte conceptual

Así pues, en busca de explorar cuáles son, hoy, las formas de presencia concretas que logra la enseñanza en dichos documentos analíticos, nos inscribimos conceptualmente en unos trabajos recientes que apuntan a visibilizar la importancia que tiene una formación de maestros apuntalada en la enseñanza —tanto en su dimensión práctica, como teórica—.

En esta línea, encontramos que Andrea Alliaud (2017) se propone reconocer el lugar que tiene, en la formación de maestros noveles, lo que ella denomina los *saberes de la experiencia* de los maestros. Hasta ahora, estos trabajos le han permitido advertir a la autora, por ejemplo, que “los docentes actuales no pueden o les cuesta enseñar porque nadie les ha enseñado a enseñar” (p. 95). Alliaud ofrece como hipótesis la idea de que esto quizá se debe a que la formación de maestros aporta “conocimientos, destrezas, habilidades, prácticas, pero no saberes” —que ella denomina *de la experiencia-de oficio*— que “parecen ser los grandes ausentes” (p. 73) del ámbito de la formación pedagógica de los maestros. De este modo, aprender el *oficio* de enseñar requiere de formación; es necesario, entonces, estar formado para enseñar, pero “formado no de cualquier manera” (p. 88). Para Alliaud (2017), el *oficio de enseñar* tendría que formar parte de *todo* el proceso formativo de los maestros y debería convocar el “saber que se produce al enseñar” (p. 82). Así pues, ¿qué tipo de formación es posible para los maestros si se tiene como horizonte la enseñanza?

La preocupación que alcanza la pregunta por la enseñanza en la formación de maestros requiere, a juicio de Alliaud (2017), “crear las condiciones pertinentes” para enseñar a enseñar (p. 96). En ese lugar,

encuentra, al menos, tres condiciones: la primera se cifra en la responsabilidad de los formadores de maestros; la segunda, en lo que pueden aportar los conocimientos pedagógicos como apoyo al oficio de enseñar; y, la tercera, en lo que denomina —junto con Estanislao Antelo— una *pedagogía específica* de la formación de maestros.

En el primer caso, Alliaud (2017) afirma que la responsabilidad de “transmitir el oficio a quienes se están formando” (p. 96) es de los formadores de maestros, porque la enseñanza del oficio de enseñar exige formas de transmisión específicas y “situaciones especialmente creadas para que quienes se están formando puedan apropiarse de aquello que se transmite” (p. 88).

En la segunda condición, Alliaud y Antelo (2009) refieren que saber enseñar implica ensayar, ejercitar, probar. Pero “no se trata de probar de la nada o porque sí” (p. 98). Para que el ensayo, el ejercicio y la prueba, esto es, la práctica, se dé, hay que abrirle a la enseñanza una disponibilidad de saber, “hay que otorgarle una apoyatura específica, sobre la que será posible sostenerse” (p. 98). Alliaud (2017) asocia esta apoyatura a unas *orientaciones* previas a afrontar situaciones de enseñanza, *cimientos necesarios* para saber y poder enseñar hoy, que son “una responsabilidad que la formación docente inicial no puede eludir” (p. 71). A la manera de ver de Alliaud, (2017) dichos *cimientos necesarios* —que bien podrían denominarse *conocimientos pedagógicos*— son una *referencia*, “pero siempre estarán sujetos a ser revisados, re-creados, en función de lo que no sabíamos que iba a ocurrir y efectivamente ocurre” (p. 73), razón por la cual es necesario que dichos conocimientos “estén puestos al servicio de situaciones de enseñanza que permitan interrogarlas, enriquecerlas, imaginarlas de otra manera” (p. 158).

Esta última preocupación es la que lleva a Alliaud y Antelo a pensar en una formación específica de maestros —tercera condición— que incluya particularmente a la enseñanza. Se trata de una formación de maestros en la que no se pretenda que la pedagogía ocupe el lugar de teoría totalizante que dé respuestas anticipadas a lo que va a acontecer. Antes bien, se trata de una formación que favorezca precisamente “procesos formativos y de acompañamiento que brinden los *gajes* del oficio, es decir, prendas o señales de que se está preparado para aceptar el reto de enseñar” (Alliaud y Antelo, 2009, p. 100), en los que la pedagogía sería, más bien, “un discurso integrador y abarcador en el que los abordajes políticos, históricos, filosóficos y culturales del campo educativo adquieran sentido en la medida en que den sentido

[sic] a las prácticas de enseñar” (Alliaud, 2017, p. 96). Así mismo, Alliaud y Antelo (2009) consideran que es posible contribuir al diseño de una formación de maestros poniendo a “la enseñanza y al oficio en el centro de la reflexión” (p. 93). Aquí, se entiende la formación docente inicial no solo como una instancia pertinente para difundir los cambios educativos, sino como un ámbito “*definido conforme a* las necesidades emergentes de los nuevos procesos de trabajo y de las nuevas y complejas condiciones escolares en que la enseñanza se ejerce” (Alliaud y Antelo, 2009, p. 93).

Somos nosotros quienes resaltamos la idea de una formación docente *definida conforme a* la enseñanza. En este sentido, Flavia Terigi (2004) realiza un planteamiento que califica de *provocador*: asegura que se puede pensar la enseñanza como un problema político. Esto significa, al decir de la autora, que la enseñanza puede ser entendida como “un problema que requiere un nivel de reflexión y de propuesta en un plano en el que su aparición es inusual: el plano político” (p. 192), lo cual implica inaugurar una perspectiva en que la enseñanza “acceda al rango de problema institucional” (p. 192). Y aunque la autora inscribe lo institucional en el plano de las políticas públicas, también es posible, creemos, que una Facultad de Educación funja como *plano institucional* en el que se perfile la enseñanza como problema político. Esto se puede pensar así toda vez que, asegura, “en el nivel local de la práctica pedagógica se juega el proyecto político” (Terigi, 2004, p. 193). Por tanto, politizar la enseñanza significa instalarla en un nivel de discusión que alcance un plano político e institucional.

Por su parte, el desconocimiento de la enseñanza como problema político por parte de las políticas educativas públicas tiene, para Terigi, al menos tres consecuencias. En primer lugar, crea discursos y estrategias para una formación de maestros sin ligarla concretamente con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza (Terigi, 2004). Por otra parte, empobrece la planeación en relación con el conocimiento fundado existente al respecto de las formas específicas en que la educación se convierte en experiencia para los sujetos. Pero “esa pobreza no resulta tanto de la ausencia de saber fundado, sino del persistente desconocimiento de ese saber por parte de muchos de quienes asumen la responsabilidad del diseño de las políticas” (Terigi, 2004, p. 195). Finalmente, tercera consecuencia —y derivada de la anterior—, es que algunos proyectos de política educativa tienen que asumir una responsabilidad “*ineludible* cuando la evaluamos en relación con la disponibilidad de saber” (p. 198).

Esto último nos permite decir que la indagación por el saber disponible acerca de la enseñanza en los documentos analíticos del Componente Común permitirá también explorar y establecer la (posible) responsabilidad institucional, en lo relativo a la enseñanza, de una instancia crucial en dicha formación: la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Lo anterior significa atender especialmente a lo que se habilita desde su Componente Común de formación de maestros para —posiblemente— pensar la enseñanza como problema político inscrito en un plano institucional particular.

Así pues, en la presente investigación se trató de explorar los significados que se le atribuyen a la enseñanza en el marco de la formación pedagógica de los maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, puesto que saber y poder enseñar es un oficio que tiene un valor no solo individual sino que compete a todos: tanto a los maestros y a sus formadores, como también a las políticas públicas, a las instituciones educativas —dentro de las cuales incluimos a las de formación de maestros— y a sus integrantes. Para Alliaud (2017) lo más interesante de saber acerca de las concepciones, “representaciones e ideas que tengamos o intentemos promover acerca de la enseñanza” (p. 101), es reconocer que esto no se queda sin consecuencias en las decisiones formativas que se toman, las cuales *afectan* las clases que se imparten en el contexto de la formación de maestros. “De modo que, si la posibilidad de enseñar, obrar, intervenir se interrumpe o se degrada, los docentes se verán perjudicados, amenazados, no realizados, pero las consecuencias alcanzan a todos” (Alliaud, 2017, p. 105).

Metodología

Las fuentes de indagación elegidas para realizar el presente estudio fueron: 1) la legislación colombiana que rige los programas y las instituciones de formación de maestros en el país; 2) algunos programas de algunos espacios de formación del Componente Común de formación inicial de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; y 3) los documentos analíticos del Componente Común de formación inicial de maestros de dicha Facultad. Sin embargo, tal como lo mencionamos anteriormente, los hallazgos aquí presentados serán solamente aquellos relacionados con la última fuente de indagación.³

3 Los documentos analíticos fueron escritos en el año 2010 por profesores adscritos al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Antioquia. Los documentos trabajados fueron: *Documento analítico del espacio de formación Infancias y culturas*

El paradigma de esta investigación fue cualitativo, de tipo documental, fundamentado en la hermenéutica, la cual realiza una interpretación crítica de textos. Este paradigma sugiere una “producción de interpretaciones reconstruidas del mundo social” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 29), con lo cual no se pretendió llegar a la verdad última de los textos analizados sino a unas interpretaciones que permitieran enriquecer la comprensión de las maneras en que se significa la enseñanza en los documentos analíticos del Componente Común de formación inicial de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Para este análisis riguroso de los textos se tuvo en cuenta una propuesta de temporalidad lógica hecha por Jacques Lacan (Pérez, 1997), la cual rige una indagación en tres momentos: el instante de ver, el tiempo para comprender y el momento para concluir. Ello significa que, si bien se pueden prefigurar unos tiempos metodológicos de modo lineal, ellos pueden entrecruzarse en cada tiempo de la investigación. En ese sentido, tuvimos un instante —confrontación general con el objeto— para identificar los significados que los documentos analíticos del Componente Común atribuyen a la enseñanza. Un tiempo —análisis y formulación de preguntas a los textos— donde analizamos esos textos, íbamos tras la huella de los autores, conceptos y teorías que fundamentan las maneras de significar la enseñanza. Y, por último, un momento —construcción de interpretaciones, síntesis— donde construimos conclusiones relativas a los alcances y límites de las formas en que es significada la enseñanza en el Componente Común de formación inicial de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Además de tener en cuenta los tres tiempos lógicos para trabajar los textos, nos servimos de los desarrollos del profesor Juan Fernando Pérez en su artículo “Elementos para una teoría de la lectura” (1997). Allí, él desarrolla de manera precisa tres tiempos en la interpretación de los textos. Para nuestro fin, también recurrimos a la lectura intratextual, la cual supone producir sentido solo a partir de los significantes que proveen los documentos analíticos objetos de esta investigación, puesto que nuestro

principio investigativo fue determinar qué se dice allí, antes que anteponerle, a los significados que estos documentos otorgan a la enseñanza, una norma ideal que la caracterizaría, o su definición última.

La lectura intratextual es, pues, un tiempo de lectura que no impulsa la restitución de *la verdad* de los textos, sino la exigencia de atender a lo que el otro dice. De ahí que este tipo de lectura le implica al lector, además de un conocimiento de los códigos lingüísticos que allí se utilizan (erudición exigible), una “suspensión de toda lectura o referencia adicional” (Pérez, 1997, p. 113), aun cuando se le presente el caso en el que, para comprender adecuadamente su dimensión denotativa (es necesario que disponga de ella, mas no de todas sus connotaciones), tenga que recurrir a lo que la erudición le invoque a modo de requisito de lectura. Entonces, la intratextualidad supone eclipsar saberes previos, para así dejar que sea el texto mismo el que responda a las preguntas que se le formulan.

Hallazgos

A continuación presentaremos los hallazgos logrados a partir de la lectura de los documentos analíticos (Departamento de Pedagogía, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e, 2010f). No sobra decir que resguardaremos los nombres particulares de los espacios de formación, pues lo que interesó a esta investigación fue analizar cómo se significaba la enseñanza en la formación —pedagógica— de los maestros en los espacios de formación del Componente Común, antes que un señalamiento particular a cada uno de dichos espacios.

Enseñanza y campo de la pedagogía

Veremos en esta categoría la enseñanza como un concepto del campo de la pedagogía en general, y del campo conceptual y narrativo de la pedagogía, en particular. De otra parte, también, la enseñanza como un concepto de lo que el documento analítico denomina *saber didáctico*.

La enseñanza como un concepto del campo de la pedagogía

Para algunos de los documentos analíticos, la enseñanza es significada como uno de los conceptos de los que se ocupa la pedagogía. De esta manera, un documento analítico (Departamento de Pedagogía, 2010a) busca significar la enseñanza específicamente como *concepto articulador* de la pedagogía, en relación con

juveniles; Arte, estéticas y educación; Ciberculturas, medios y procesos educativos; Cognición, cultura y aprendizaje; Educación y sociedad: teorías y procesos; Historia, imágenes y concepciones de maestro; Pedagogía, inclusión y discapacidad; Políticas públicas y legislación educativa; Seminario Interdisciplinario Pedagogía-Saberes, y Sujetos en el acto educativo.

las ciencias y los saberes; para esto, acoge la idea de *diálogo de saberes*. Así, este documento asegura que dicho diálogo es posible, en el caso concreto del vínculo de la pedagogía con la ciencia y los saberes, si se piensa “el cuerpo de interrogantes o la problemática pedagógica que permita ligar lo teórico, lo conceptual y lo práctico en relación con la enseñanza y su articulación a los saberes específicos” (Departamento de Pedagogía, 2010a, p. 3). De tal manera que el problema central de esta perspectiva es pensar “la articulación de la enseñanza con los saberes y tratar de precisar los problemas que implica dicha articulación como acontecimiento político discursivo” (p. 3).

Conviene subrayar, para la presente investigación, que, al parecer, en esta propuesta de *diálogo de saberes*, la enseñanza es el concepto de la pedagogía que vincula a esta última con la ciencia y los saberes. Llama la atención que la enseñanza sigue designada —y, tal vez, limitada, restringida, relegada— en su relación con lo que en unas ocasiones es nombrado como *saberes específicos*, en otras, *problemas científicos*, *objetos de enseñanza*, *enseñanza de las disciplinas* u *objetos de conocimiento de las disciplinas*. Es preciso resaltar, también, que a la relación de la enseñanza con los saberes y a los problemas que esa relación implica, se les otorgue el estatuto de *acontecimiento político discursivo*. Sería interesante que esto último alcanzara mayor desarrollo en el texto (Departamento de Pedagogía, 2010a).

A pesar de lo anterior, otro documento analítico asevera que la pedagogía no se restringe *simplemente* a enseñar conocimientos. Así, en la línea de pensar el *acto educativo* en su relación con el saber pedagógico, el documento asegura que, en una entrevista sobre Henry Giroux, Ramón Flecha afirma que la pedagogía no se reduce *simplemente* a enseñar conocimientos (Departamento de Pedagogía, 2010b, p. 14) sino que implica la *formación de subjetividades humanas* (p. 14), la producción de prácticas que ayudan a crear un *mundo mejor* y escuchar la voz de los otros. De este modo, resulta interesante que se invoque a la pedagogía para intentar precisar las posibles relaciones entre *acto educativo* y *saber pedagógico*. Aquí se ve cómo se plantea que *enseñar conocimiento* entra en tensión con la formación, la creación de un *mundo mejor* y la escucha de los otros. Lo anterior nos induce unas preguntas: ¿Se puede pensar una enseñanza encaminada a la formación? ¿Se puede enseñar sin desconocer las voces de los otros? ¿Se puede enseñar y escuchar a los otros? ¿Enseñar conocimientos es *simple*? Esta postura acerca del enseñar, ¿qué tradiciones pedagógicas (o didácticas) tiene en cuenta?

La enseñanza como un concepto del campo conceptual y narrativo de la pedagogía

Un documento analítico se suscribe particularmente a la propuesta de campo conceptual y narrativo de la pedagogía. Allí se dice que el seminario tiene por objetivo general *conformar con los estudiantes* un espacio para analizar y reflexionar las problemáticas que se presentan en “los diálogos del campo conceptual y narrativo de la pedagogía con las ciencias y saberes como condición de posibilidad para los procesos de construcción y funcionamiento de la didáctica” (Departamento de Pedagogía, 2010a, p. 1). Además, declara la necesidad de configurar, desde el campo conceptual y narrativo de la pedagogía, “una mirada sobre la enseñanza de las ciencias y de los saberes [que] posibilite una posición para el sujeto de la pedagogía que le permita plantear nuevas formas de ver y de decir para el desarrollo de las prácticas de enseñanza” (p. 1).

Para esta investigación, llama la atención que la posición que se procura en el seminario no ha de ser sin fundamento. Quizá lo que parece plantearse es una posición fundamentada —en los diálogos del campo conceptual y narrativo de la pedagogía con las ciencias y saberes— con consecuencias en las formas de ver y de decir del *sujeto de la pedagogía* acerca de las *prácticas de enseñanza*. Sin embargo, no hay elementos textuales que permitan establecer quién sería el *sujeto de la pedagogía*. Resulta oportuno esclarecer, además, si por entender la pedagogía como campo —conceptual y narrativo— sería preciso considerar a alguien como *el sujeto* de la pedagogía, o si la noción —o concepto— de *campo* admite atribuir su agenciamiento a *un* sujeto en particular. Esto último nos pone en la dirección de preguntarnos entonces por la relación entre la noción —o concepto— de campo conceptual y narrativo de la pedagogía con la enseñanza, en el sentido de pensar si el *sujeto de la pedagogía* sería el mismo *sujeto de la enseñanza*.

La enseñanza como un concepto del saber didáctico

En la orientación de entender la enseñanza como concepto del saber didáctico, un documento analítico, en el marco de pensar la *irrupción* de lo que el texto llama régimen de saber científico en el denominado régimen de saber *pedagógico-didáctico* (Departamento de Pedagogía, 2010a, p. 4), dice que dichas irrupciones condicionan el concepto científico cuando se lo *pasa* a la racionalidad constitutiva de la didáctica, lo que implica trabajar interrogantes propios de *los*

diálogos entre saberes y sus reglas de juego. Así, la *construcción del saber didáctico* implica lo cultural, lo social y lo científico de la ciencia a enseñar, pero también de “otras ciencias y saberes que pueden entrar a colaborar en el proceso que permite hacer explícita la enseñanza” (Departamento de Pedagogía, 2010a, p. 4). Esta implicación exige renovación y actualización del saber didáctico —que junto a esas otras ciencias y saberes permite hacer explícita la enseñanza— para que no sea caduco.

Por otra parte, en correspondencia con una imagen de ciencia como “proceso siempre inacabado de sentidos y finalidades diversas” (p. 4), la didáctica es presentada en este mismo documento como algo que no se puede confundir con el *método o los medios* (p. 4) de enseñanza. El texto asegura que el saber que se enseña también exige un movimiento permanente para mantener una *coherencia* (p. 4) entre el sistema de enseñanza y su entorno.

Como se puede advertir, resalta el hecho de no dejar relegada la didáctica al método o a los medios y de concebir el saber didáctico como algo dinámico, por cuanto complejiza a la enseñanza al ponerla en relación con otras ciencias y saberes. Queda por pensar lo que podría significar la llamada *coherencia* entre el sistema de enseñanza y su entorno.

Lo anterior nos sugiere algunas preguntas: ¿El *entorno* se refiere al disciplinar, al institucional, al de la enseñanza, al del saber que se enseña? Y si es así, ¿con cuál de todos es necesario que el sistema de enseñanza esté en *coherencia*?, ¿con todos? ¿La exigida *coherencia* no entra en conflicto y contradicción con las tensiones propias de las irrupciones que se reconocen cuando del régimen de saber científico se pasa al régimen de saber pedagógico-didáctico?

Relación (tensa) entre la enseñanza y el aprendizaje

En algunos documentos analíticos se refiere a la enseñanza y el aprendizaje como una relación. Veremos, a continuación, tres maneras diversas de presentarla.

Relación directa: proceso de enseñanza/aprendizaje

En el marco de la pregunta por el concepto de *cibercultura*, entendida como *campo de conocimiento* (Departamento de Pedagogía, 2010c, p. 5), uno de los documentos analíticos plantea la necesidad de *desarrollar* las implicaciones que este campo tiene en *lo pedagógico y educativo* (p. 6). Sobre todo, cuando “predomina la tendencia en la que se han impuesto los discursos tecnológicos sobre los pedagógicos”

(p. 6). La *cibercultura* como *fenómeno tecno-socio-cultural* es, entonces, una estrategia que todavía no se integra “formalmente a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel universitario” (p. 6).

Reconstruir la idea de este modo permite, al menos, tres comentarios. Por un lado, la enseñanza aparece ligada explícitamente al aprendizaje. Por otro, al aunar los procesos de enseñanza/aprendizaje al ámbito universitario, parece sugerirse un descuido de la escuela y otros espacios educativos, que es uno de los lugares a los cuales los maestros de la facultad podrían dirigirse. Esto advierte que la formación en cibercultura por parte de los maestros puede restringirse al ámbito de su propio aprendizaje, sin que ello implique, necesariamente, una reflexión por su enseñanza. Y, por último, es posible reconocer que entender como un proceso directo la enseñanza y el aprendizaje es un debate que algunos trabajos pedagógicos permiten superar.

Hay relación enseñanza y aprendizaje, pero asincrónica

Un documento analítico refiere que la enseñanza tiene relación con el aprendizaje, pero de manera asincrónica. En el ámbito de pensar y proponer conexiones posibles entre el espacio de formación y otros del Componente Común, este documento analítico asevera que las posibilidades de nexo con uno de los cursos precisan de un “exigente trabajo de recontextualización que tiene como tarea central la lectura de saberes, prácticas, lenguajes y sujetos, todo lo cual se entreteje de manera compleja dando configuración al contexto en el que se instalan las prácticas educativas” (Departamento de Pedagogía, 2010d, p. 13). En ese trabajo de recontextualización puede tener presencia, entre otros aspectos, la relación que, aunque asincrónica, se presenta entre el aprendizaje, como concepto y como práctica, con la enseñanza, ambas agenciadas por sujetos inscritos en prácticas, saberes y lenguajes. Así pues, la “condición de posibilidad del enseñar depende de la existencia de un sujeto *dispuesto* para la construcción de una relación de saber y *dispuesto para el aprender* (p. 13).

Para el presente trabajo estimamos pertinente destacar el reconocimiento del enseñar como algo distinto del aprender, aunque en relación. Es posible reconocer allí una distinción que puede tener un sustento teórico —que no se hace explícito— pues reconoce que existe una *acción vinculante* entre el *enseñar* y el *aprender* aunque constituyan una relación asincrónica. Esto nos advierte la imposibilidad de relacionar directa y proporcionalmente a la enseñanza con el aprendizaje; ambas se dan en

un tiempo que no necesariamente coincide, pero ello no descarta una relación. A su vez, esto permite interrogar el renombrado *proceso de enseñanza/aprendizaje*. Por otra parte, al menos en el apartado presentado del documento se toman como sinónimos el *enseñar* y la *enseñanza*. Aunque en un fragmento anterior se entiende esta última como *formas de enseñar*, el documento no precisa si se restringe a entender la enseñanza solo como las *formas* que adopta el enseñar.

Relación enseñanza y aprendizaje como coincidencia de sus términos

Para concluir este apartado, en la idea de establecer —a propósito de la enseñanza— las posibles diferencias que existen entre lo que denomina *acto educativo* y *saber pedagógico*, un documento analítico dice que el acto educativo “debe ser esencialmente pedagógico” (Departamento de Pedagogía, 2010b, p. 13). De este modo, el profesional de la pedagogía —que el documento equipara al docente— es aquel que “busca hacer coincidir en un acto la enseñanza y el aprendizaje” (p. 13). Citando a Marcel Postic, el documento dice también que Skinner define “la enseñanza como la organización del aprendizaje” (p. 13).

En lo concerniente al presente trabajo, conviene señalar que el documento analítico reconoce como *acto educativo* a la enseñanza, al tiempo que la vincula con la pedagogía. Equipara al docente con el pedagogo sin mayores precisiones al respecto. En este sentido, podemos preguntarnos: ¿Qué hace al docente un pedagogo?, ¿qué hace al pedagogo un docente? ¿Qué hace al pedagogo, pedagogo? Pero, además, funde en un mismo acto a la enseñanza y al aprendizaje, lo cual alienta otras preguntas: ¿Lo que se enseña coincide con lo que se aprende, en caso de que se aprenda? ¿El aprendizaje es inmediato a la enseñanza? Es interesante la definición que, se dice, tiene Skinner acerca de la enseñanza. Esta nos suscita algunas preguntas más: ¿Qué significa *organizar* el aprendizaje? ¿Es *organizar* un sinónimo de *controlar*? ¿La enseñanza puede organizar el aprendizaje? ¿Si la enseñanza *organiza* el aprendizaje, se puede hablar de una relación?, ¿en qué términos? ¿Es el aprendizaje la medida de la enseñanza?

El maestro como enseñante

En consonancia con las dimensiones constitutivas de la formación y la acción pedagógica formuladas en la propuesta de Componente Común, particularmente con la segunda dimensión, a saber: el maestro como enseñante de las ciencias, las artes y la tecnología,

fueron varios los documentos analíticos (Departamento de Pedagogía, 2010e, 2010f, 2010a) que acogieron la hipótesis del maestro como enseñante, aunque con algunas variaciones, como lo veremos a continuación.

El maestro es competente para enseñar un saber, pero hay que pensarlo más allá de la simple enseñanza de la disciplina

El eje sobre el cual reposan las reflexiones de un espacio de formación es la pregunta por la configuración histórica del sujeto/maestro, de ahí que su documento analítico (Departamento de Pedagogía, 2010e) muestra la importancia de pensar al maestro en la actualidad. Siguiendo la idea de que la *época contemporánea* plantea unos *desafíos* a la pedagogía y al maestro hoy, el documento analítico afirma que el *sistema educativo* colombiano está inmerso en *permanentes cambios* que cuestionan, entre otras, las funciones del maestro y “sus competencias para enseñar un saber” (Departamento de Pedagogía, 2010e, p. 3). Esta “actualidad [...] una reflexión crítica sobre las diversas formas de existencia del maestro y sobre los procesos que orientan su formación” (p. 3). Es así como el documento se apoya en Alberto Martínez Boom para pensar al maestro en relación con las preguntas y problemáticas actuales, “desde lo múltiple, desde lo diverso, desde otros escenarios que permitan reflexionarlo en y más allá del salón de clase, más allá de la simple enseñanza de la disciplina” (p. 3).

Para el presente estudio conviene resaltar que el documento analítico establezca que son los *permanentes cambios* sociales, culturales y políticos —y no *nuestro sistema educativo*— los que interpelan al maestro en sus *competencias* —y no en su saber— para enseñar. Llama la atención entonces que el *enseñar un saber* sea producto de la adquisición de unas *competencias* y no el resultado de un proceso de formación que contenga problematizaciones acerca de qué significa enseñar, cuál ha sido la historia de dichas problematizaciones y qué lugar ha tenido el *enseñar* en los modos en que se ha configurado el oficio del maestro históricamente. Además, llama la atención que el *enseñar* queda ligado a *enseñar un saber*, con lo cual parece suscribirse la idea de que la reflexión acerca del *enseñar* es propia de unos saberes específicos. Al mismo tiempo, al subrayar el carácter *actual* de algunas preguntas y problemáticas, el documento parece rehuir la preocupación que sustentaría a este espacio de formación: la inquietud por la *configuración histórica del sujeto/maestro*.

La enseñanza: el quehacer de la docencia y del maestro

Un documento analítico define a la enseñanza como el quehacer de la docencia. De este modo, asegura que la configuración de una nueva política pública educativa, en el contexto latinoamericano y colombiano, exige también la creación de unas nuevas políticas no solo en el ámbito de la educación en general, sino de la formación docente en particular. De ahí que “la responsabilidad de las instituciones y programas de formación de docentes se debe concentrar en una mirada crítica a dichas políticas” (Departamento de Pedagogía, 2010f, p. 13) para no perder “el rumbo de lo que debe caracterizar el quehacer mismo de la docencia; la enseñanza, asumida intelectualmente desde la pedagogía” (p. 13); y para no aceptar una tesis que *sacrifica* la formación de maestros como *intelectuales de la pedagogía*, cuando desde las reformas se entiende la profesionalización de docentes como la adquisición de “unas competencias comunicativas e informativas como único requisito para garantizar la enseñanza efectiva” (p. 13).

Es preciso señalar, para el presente estudio, que el documento significa a la enseñanza como *el quehacer mismo de la docencia* que se asume “intelectualmente desde la pedagogía” (p. 13). Además, señala como algo inaceptable que el requisito exigido para *garantizar una enseñanza efectiva* se represente en “unas competencias comunicativas e informativas”. Con esto parece indicar que la enseñanza no se resuelve con la adquisición de dichas competencias. Es necesario algo más, u otra cosa. La solución a este problema sugiere dos caminos: el primero, posicionamientos críticos frente a las políticas por parte de los *intelectuales de la pedagogía*; y, segundo, la asunción de la enseñanza *intelectualmente desde la pedagogía*. Sin embargo, este segundo camino no logra ser esclarecido por el documento.

La enseñanza: una práctica que puede ser problematizada por el maestro

La enseñanza aparece significada como una práctica que puede ser problematizada y el maestro justamente como quien la problematiza. Uno de los documentos analíticos declara como una de las finalidades del espacio de formación la configuración de espacios interdisciplinarios, donde el diálogo de saberes entre enseñantes de las ciencias pueda problematizar las prácticas de enseñanza en la perspectiva de elaborar colectivamente propuestas didácticas que reconozcan “las tensiones que se establecen entre los interrogantes propios del campo conceptual y narrativo de la pedagogía y el campo de educación en ciencias”

(Departamento de Pedagogía, 2010a, p. 6). Es de esta manera como el documento plantea como objetivos del espacio de formación analizar y reflexionar las prácticas pedagógicas del maestro para reconocer las formas como se ha constituido y reconocido como sujeto. En este marco, el texto afirma que es necesario pensar en las prácticas de los maestros en formación, los efectos de saber y las formas de verdad que se imponen, porque “el saber del maestro queda marcado” (p. 5) por su formación. Así, la pregunta por lo que “configuraría la experiencia del maestro” (p. 6) es necesaria para que sea él quien “problematice la enseñanza y las prácticas de ella que hasta el momento ha repetido sin interrogarlas” (p. 6), de modo que pueda elaborar prácticas que le permitan un “nuevo modo de pensar y de actuar” (p. 6).

En lo que respecta a la presente investigación, conviene resaltar el reconocimiento que el documento analítico le otorga a la responsabilidad que tienen las instancias formadoras de maestros, toda vez que ellas *marcan* el saber que ellos obtienen y con el cual afrontan sus prácticas. La idea de maestro problematizador de la enseñanza encuentra fundamento en la formación que recibe, de ahí que la interrogación de prácticas repetitivas y la creación de nuevas formas de pensar y actuar, pasan por lo que la formación les ofrezca. Ello parece indicar que es deseable una formación de maestros que presente, reflexione, complejice, conceptualice acerca de la enseñanza, desde puntos de vista teóricos y prácticos.

La dispersión acerca de la enseñanza

Finalmente, en el trabajo de investigación llevado a cabo encontramos una serie de significados acerca de la enseñanza que se caracterizan por la dispersión y que ofrecen escasas perspectivas de articulación con las categorías enunciadas anteriormente. Así, a continuación presentamos una de esas ideas *sueltas* que encontramos en relación con la enseñanza en los documentos analíticos.

La enseñanza como objeto de las políticas educativas

En uno de los documentos analíticos (Departamento de Pedagogía, 2010f) se presenta la enseñanza como un asunto a discernir en la formación de maestros desde el punto de vista de las políticas educativas. De esta forma, en la justificación del espacio de formación, el documento analítico asegura que los programas de formación de maestros requieren un espacio de conceptualización y reflexión sistemática para pensar las tendencias y perspectivas de la política pública en educación, pues determinan “la

construcción y consolidación del sistema educativo en el que el docente tendrá su espacio de actuación profesional” (Departamento de Pedagogía, 2010f, p. 6). En este contexto, el documento asegura que es *imprescindible* que hoy los maestros se asuman como *intelectuales de la educación* lo cual significa ser “críticos frente al devenir de las políticas y las normas que enmarcan y dirigen el sistema educativo y sus repercusiones en el ámbito de la enseñanza” (p. 6), entre otras.

Para este estudio resulta pertinente destacar la posición que sugiere el documento analítico al indicar que uno de los asuntos frente a los cuales los maestros han de posicionarse es la enseñanza, sin descuidar otros como la pedagogía, el currículo o la evaluación. La idea de que las políticas tienen repercusiones en la enseñanza no soslaya una necesaria formación de los maestros en dos terrenos: el de las políticas, pero también el de la enseñanza, los cuales implican una lectura *analítica* del maestro que le permita un posicionamiento *crítico*. Conviene agregar que este documento nos da a pensar que la enseñanza se significa también en relación con las políticas educativas, aunque no presenta mayores desarrollos al respecto.

A modo de “conclusión”. De los posibles comunes...

Creemos que hemos logrado una revisión detallada de las formas de significar la enseñanza en la legislación y en el Componente Común de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Sin embargo, si se quiere obtener un panorama más completo de lo que circula en la Facultad en relación con la enseñanza, sería preciso indagar, a nuestro modo de ver, en dos contextos más: el de las denominadas didácticas específicas de cada licenciatura y el de las prácticas, bien sea en las prácticas pedagógicas o en las llamadas prácticas tempranas, según se presenten en cada licenciatura. Antes bien, en su origen, el Componente Común tuvo la osadía de haber querido elevarse a la dignidad de un gesto institucional para establecer lo *común*.⁴ Sin embargo, hasta ahora —y, al menos, respecto de la enseñanza— en la facultad no hemos estado a la altura de este gesto y no hemos hecho justicia

4 Lo común no es lo homogéneo, ni más de lo mismo, ni lo único, ni la repetición; es, más bien, un punto de partida, un principio, que vislumbra un panorama posible en el cual se renuncia “al totalitarismo de lo uno y al esquematismo del dos, y que contrapone a ello la compleja simultaneidad de lo polifónico, plural y múltiple” (Frigerio y Diker, 2012, p. 8).

académica a la prolífica producción que en el país existe a propósito de la enseñanza. Podemos decir esto en la medida en que, como hemos visto, en los documentos analizados no se presentaron tejidos a la manera de voces que, conservando su independencia, se tuvieran *mutuamente* en cuenta, lo que le podría dar lugar a la polifonía.

Conviene aclarar, pues, que no aspirábamos ni podíamos aspirar con esta investigación a encontrar homogeneidad en las formas de significar la enseñanza, pero es que lo común no es lo homogéneo, como dijimos. Ahora bien, como vimos, los posicionamientos en relación con la enseñanza son radicalmente divergentes las más de las veces, e incluso, por momentos, francamente opuestos. Valga decir, además, que podemos advertir una extraña escisión entre pedagogía y didáctica en la Facultad, de ahí que el Componente Común sea el escenario en donde se forman los estudiantes de las distintas licenciaturas en materia de pedagogía. Una posible implicación de lo anterior es que tal vez la separación que pudimos advertir tenga como efecto dificultades de articulación entre los llamados espacios de formación pedagógica y los espacios de formación en el campo de las denominadas didácticas específicas. Lo cual, a su vez, podría debilitar la reflexión, fundamentación y complejización de la enseñanza, en sentido práctico y teórico. Podemos anotar, además, que para algunas tradiciones pedagógicas la pedagogía y la didáctica no son campos separados.

De otra parte, podemos decir que el llamado desplazamiento de la enseñanza por el aprendizaje al que apelan algunos de los autores citados en la “Introducción”, no se debe solo a la presencia de *corrientes psicológicas* en el campo educativo. Se debe también a la proliferación —desarticulada— de posiciones que acerca de la enseñanza hace presencia en el ámbito pedagógico de la formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, sin que por ello se hayan discutido ni definido mínimos comunes que permitan una orientación para dicha formación en lo que respecta a la enseñanza, precisamente. De hecho, como propone uno de los documentos analíticos (Departamento de Pedagogía, 2010d), la incursión de la psicología cultural puede significar la complejización del aprendizaje y también de la enseñanza, lo cual exige, eso sí, unos encuadres en los que se hagan explícitas las formas de entender la enseñanza, el aprendizaje y su posible relación.

Por otro lado, es posible decir que la enseñanza puede ser pensada desde el inicio de la formación de maestros y no solo cuando ellos emprenden sus prácticas. Así, nuestras prácticas de formación de

maestros podrían estar orientadas por el saber de que disponemos en Colombia acerca de la enseñanza, si y solo si, instalamos y habilitamos dicho saber en los espacios de formación pedagógica de los estudiantes de las facultades de Educación. En este sentido, podemos afirmar que pensar la enseñanza como problema político implica considerarlo, a su vez, como un problema institucional de las facultades de Educación, que requiere y exige lineamientos curriculares institucionales que definan orientaciones y mínimos comunes para establecer lazos entre las diversas posturas y tradiciones para, con ello, no auspiciar la desarticulación que pudimos observar. Ahora bien, si se descuida la presencia de reflexiones fundadas acerca de la enseñanza en el plan de formación, se debilita también el campo de acción de los egresados de las facultades de Educación.

Hacia el final de esta investigación pudimos advertir que la pregunta por la enseñanza no era más que la antesala a una pregunta más amplia, que puede alcanzar profundas y variadas implicaciones: se trataría, en últimas, de pensar las formas de significar, hoy, la pedagogía en el contexto de las instituciones de formación de maestros en el país. Con todo, esta investigación no puede más que dejar sugerida la posibilidad de esta pregunta para eventuales indagaciones futuras.

Referencias

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa II. Paradigmas y perspectivas en disputa*. Barcelona: Gedisa.
- Departamento de Pedagogía. (2010a). *Documento analítico del espacio de formación. Seminario interdisciplinario pedagogía-saberes*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Departamento de Pedagogía. (2010b). *Documento analítico del espacio de formación. Sujetos en el acto educativo*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Departamento de Pedagogía. (2010c). *Documento analítico del espacio de formación. Ciberculturas, medios y procesos educativos*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Departamento de Pedagogía. (2010d). *Documento analítico del espacio de formación. Cognición, cultura y aprendizaje*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Departamento de Pedagogía. (2010e). *Documento analítico del espacio de formación. Historia, imágenes y concepciones de maestro*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Departamento de Pedagogía. (2010f). *Documento analítico del espacio de formación. Políticas públicas y legislación educativa*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Revista Educación y Ciudad*, (12), 7-26.
- Echeverri, J. (2015). Desplazamientos y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia (1989-2010). En J.A. Echeverri (ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 149-200). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2012). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Paraná: Fundación La Hendija.
- Martínez, A. (2010). ¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento? En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 153-171). Paraná: Del Estante.
- Pérez, J. (1997). Elementos para una teoría de la lectura. *Utopía Siglo XXI*, 1(1), 111-126.
- Ríos, R. (2006). De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(44), 11-31.
- Runge, A. (s.f.). *¿Educación o enseñanza?: El campo de las didácticas y las metódicas*. Sin publicar. 1-19.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Un concepto de la educación en acción (pp. 191-202). Buenos Aires: Noveduc.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre.

Los enigmas que le dan origen al deseo de saber*

Artículo de investigación

105

The Enigmas that Give Rise to the Desire to Know
Os enigmas que dão origem ao desejo de saber

María Paulina Mejía Correa**
Sofía Fernández Fuente***

Fecha de recepción: 20 de mayo de 2019
Fecha de aprobación: 22 de noviembre de 2019

Para citar este artículo:

Mejía, M. y Fernández, S. (2020). Los enigmas que le dan origen al deseo de saber. *Pedagogía y Saberes*, 52, 105–115. doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-9954>

* Este artículo es parte del proyecto de investigación “El deseo de saber”, ya finalizado. Fue financiado por el CODI de la Universidad de Antioquia y la Institución Universitaria de Envigado. Participan cuatro investigadores: María Paulina Mejía, Sofía Fernández, Alejandro Carrillo y Eliud Hoyos.

** Profesora de la Universidad de Antioquia, doctora en Ciencias Sociales y Humanas e investigadora del grupo Conversaciones entre pedagogía y psicoanálisis.

Correo electrónico: paulina.mejia@udea.edu.co
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7470-7872>

*** Profesora de la Institución Universitaria de Envigado, magister en Ciencias Sociales, énfasis en psicoanálisis, cultura y vínculo social e investigadora del grupo Psicología aplicada y sociedad, PAYS.

Correo electrónico: sfernandez@correo.iue.edu.co
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4436-7459>



Resumen

Este artículo es fruto de una investigación sobre la noción *deseo de saber* en la obra de Sigmund Freud, la cual nos permitió construir cuatro categorías, a saber: enigmas que le dan origen al deseo de saber; los educadores frente a las investigaciones de los niños; los componentes del deseo de saber; y el deseo de saber: entre la repetición y la invención. Aquí presentamos la primera categoría la cual nos permite colegir que los enigmas subjetivos que le dan origen al deseo de saber en el niño tienen que ver con su origen, la sexualidad y la muerte. Abordaremos los avatares por los que atraviesa el niño de frente a estas preguntas, para luego ingresar el olvido como una operación psíquica necesaria que oculta estas preguntas, pero que a su vez le permite al sujeto realizar nuevas investigaciones que no son más que circunloquios de sus primeros enigmas.

Palabras clave

deseo de saber; investigación; enigmas; origen; sexualidad; muerte

Abstract

This article is the result of an investigation into the notion desire to know in the work of Sigmund Freud, which allowed us to build four categories, namely: enigmas that give rise to the desire to know; educators in the face of children's research; the components of the desire to know; and the desire to know: between repetition and invention. In this article we present the first category which allows us to share that the subjective enigmas that give rise to the desire to know in the child has to do with its origin, sexuality and death. We will address the avatars that the child goes through in front of these questions, and then enter the oblivion as a necessary psychic operation that hides these questions, but which in turn allows the subject to carry out new investigations that are more than circumlocutions of their first riddles.

Keywords

desire to know; research; enigmas; origin; sexuality; death

Resumo

Este artigo é o resultado de uma investigação sobre a noção desejo de conhecer na obra de Sigmund Freud, que nos permitiu construir quatro categorias, a saber: enigmas que dão origem ao desejo de conhecer; educadores em face da pesquisa infantil; os componentes do desejo de conhecer; e o desejo de saber: entre repetição e invenção. Neste artigo, apresentamos a primeira categoria que permite compartilhar que os enigmas subjetivos que dão origem ao desejo de conhecer na criança têm a ver com sua origem, sexualidade e morte. Abordaremos os avatares pelos quais a criança passa diante dessas perguntas e entraremos no esquecimento como uma operação psíquica necessária que oculta essas perguntas, mas que, por sua vez, permite ao sujeito realizar novas investigações que são mais do que circunlocuções de seus primeiros enigmas.

Palavras-chave

desejo de saber; investigação; enigmas; origem; sexualidade; morte

Introducción

Problemáticas como el amor y el odio en el vínculo, las identificaciones que se ponen en juego, incluso entre pares, la relación que cada uno tiene con el saber, la posición del maestro frente a los límites propios de la educación, entre otros, han reunido por más de cien años a la pedagogía y el psicoanálisis. Y como parte de esta historia, en 2006 se funda el grupo de investigación Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis, para así contribuir al encuentro entre estos dos campos por medio del desarrollo de investigaciones, su difusión y el intercambio con pares académicos, con el fin de aportar perspectivas para la lectura y comprensión de problemas educativos que se despliegan en diversos escenarios.

Bajo dicha orientación, se realiza una investigación inaugural: “La relación maestro-alumno desde el psicoanálisis. Un estado del arte en Colombia” (Mejía et al., 2009). Su objetivo fue identificar, analizar y visibilizar las publicaciones realizadas en Colombia, que desde el psicoanálisis han contribuido en la comprensión de la relación maestro/alumno, en el periodo comprendido entre 1986 y 2006.

Esta investigación permitió identificar una serie de nociones y conceptos psicoanalíticos utilizados en el análisis de problemáticas educativas por parte de múltiples autores; algunos de ellos son: transferencia, sexualidad, inconsciente, pulsión y deseo de saber. Ahora bien, al abordar el tratamiento que ellos le dan a estas nociones y conceptos se encuentran algunas imprecisiones y contradicciones que interrogan el modo como se está utilizando el psicoanálisis para pensar los problemas educativos.

En tal sentido, una de las nociones con más problemas en su tratamiento en los escritos analizados es el deseo de saber. Miremos algunas inquietudes que de su análisis se derivan:

- Ciertos autores afirman que el deseo es inconsciente y, a su vez, dicen que los maestros deben reconocer su propio deseo. Entonces, ¿de qué modo se logra este reconocimiento si supuestamente el deseo es inconsciente? Afirman, además, que el deseo se debe reconocer, puede suponer que el sujeto no participa en su construcción. Por tanto, es preciso saber si este se construye o se reconoce, asunto que permite, a su vez, identificar hasta qué punto los maestros

pueden ser encargados de alentar el deseo de saber en los estudiantes, como tantos escritos lo afirman.

- Existe un tratamiento indiferenciado de expresiones como *deseo de saber*, *creación*, *deseo de enseñar* y *deseo de investigar*. De igual modo, en ocasiones se hace equivaler la noción de deseo de saber por palabras como *pasión*, *motivación* o *amor al saber*.
- Se le asignan al maestro unas funciones respecto al deseo como, por ejemplo, “mostrarle al estudiante que el paraíso está perdido para siempre” (Mejía et al., 2009, p. 45). Ante lo cual se puede preguntar ¿en qué consiste esta mostración y de qué modo se hace? ¿Por qué la mostración impacta el deseo del estudiante?
- Otra función que se le atribuye al maestro es “intentar vincular el deseo al placer restándole con ello posibilidades al goce” (Mejía et al., 2009, p. 45). De ello, una pregunta: ¿El deseo se vincula al placer o es el placer un derivado lógico del deseo?
- De igual modo, se afirma que “es la falta la que moviliza la pasión del saber” (Mejía et al., 2009, p. 46). Sin embargo, si fuese la falta la que moviliza el deseo, todo sujeto en falta desearía saber; por tanto, surge la pregunta si no sería la relación con la falta lo que incide en la construcción de un deseo de saber.

Las anteriores son algunas de las inquietudes provocadas por los textos, las cuales invitan a trabajar esta noción desde el campo que le dio su origen —el psicoanálisis—, para con ello delimitar sus alcances y límites, y pensar problemas educativos. Se trata, pues, de no forzar las conexiones posibles entre los campos del psicoanálisis y la pedagogía, sino de esbozar qué es posible entre ambas sin desvirtuar lo específico de cada una.

Ahora bien, nos dimos a la tarea de indagar si hay investigaciones en Colombia que hayan dilucidado en Freud la noción *deseo de saber*. Encontramos que no hay estudios que, a partir de un trabajo riguroso sobre esta noción en el psicoanálisis, permitan derivar sus alcances y límites para pensar problemas educativos. Lo anterior, entonces, le dio la validez y pertinencia a esta investigación, por cuanto facilita trabajar una noción surgida en el campo del psicoanálisis para ponerla a operar con la pedagogía, sin abusar de sus alcances.

Decidimos hacer la investigación relativa a dicha noción, apoyados en las obras completas de Freud editadas por Amorrortu, debido a que esta traducción cuenta con un amplio reconocimiento en la comunidad académica latina, principalmente por el modo como fue hecho el proceso de traducción.¹

Nos damos pues a la tarea de rastrear el término *deseo de saber* en esta traducción, no obstante, nos percatamos de que este no aparecía específicamente, sino como *apetito de saber*, *pulsión de saber*, *pulsión de investigar*.

Advertidos de ello, convertimos estas palabras en los descriptores que nos permitían rastrear la noción en la obra de Freud y, a partir de ello, encontramos 21 títulos a los cuales les realizamos un análisis intratextual, modalidad de análisis propuesta por Juan Fernando Pérez (1997), la cual busca interpretar los textos a la luz de lo que ellos mismos nos ofrecen.

Luego de este primer tiempo de lectura realizamos un análisis intertextual con el cual construimos unas categorías que a modo de metáforas nos ayudaron a situar los aportes más significativos ofrecidos por Freud respecto a la noción *pulsión de saber*. Estas categorías fueron: enigmas que le dan origen al deseo de saber; los educadores frente a las investigaciones de los niños; los componentes del deseo de saber; y el deseo de saber: entre la repetición y la invención. El presente artículo se centrará en la primera categoría.

Freud nos dice que el infatigable placer de preguntar evidenciado en los niños es un rodeo que hace a una pregunta única que no puede formular.

1 Digamos, en principio, que el mismo Etcheverry refiere que la traducción que Amorrortu realiza directamente del alemán al español fue cotejada con la traducción realizada por J. Strachey del alemán al inglés. A su vez, de este autor se retoman las presentaciones que le hace a cada obra de Freud. “[...] de cada volumen, se sigue la organización introducida por James Strachey, e incorpora los comentarios y notas a pie de página de este último” (Etcheverry, 1979, p. 2). Adicional a lo anterior, el trabajo realizado por Amorrortu, del cual nos servimos, se considera una traducción crítica, por cuanto se contrasta con las traducciones realizadas por López Ballesteros y Ludovico Rosenthal para realizar con ellas “una suerte de encuesta terminológica” (Etcheverry, 1979, p. 2). Como ya se indicó, la traducción de Amorrortu se coteja con la realizada por The Estandard Edition, con el ánimo de buscar mantener los sentidos asignados por Freud a los conceptos capitales del psicoanálisis; evidencia de ello es la necesidad de traducir ciertos términos mediante el uso de tecnicismos, además de vincular las concepciones antropológica y filosófica predominantes en el contexto alemán del siglo XIX (Freud, 1979a). Un ejemplo de ello es la elección de la palabra *pulsión* por encima de *instinto*.

Esta pregunta única nace bajo tres derivaciones: la pregunta por el origen,² la sexuación³ y la muerte. De ello nos ocuparemos en el primer apartado de este artículo. En el segundo, presentaremos los enlaces que tienen las primeras investigaciones que emprende el niño, y con ello la necesidad del olvido como una defensa contra la angustia que le produce lo irresoluble de la pregunta única.

Las preguntas por el origen, la sexualidad y la muerte

El recién nacido, en su condición de desvalimiento y desamparo radical, necesita de los otros para poder vivir. Esos otros, además de suplir sus necesidades biológicas, también serán la puerta de entrada al mundo del lenguaje, al mundo de las significaciones. Y esa entrada hace que el pequeño se enfrente a unos enigmas que lo conciernen profundamente. Dicho de otro modo, al niño no le basta con que suplan sus necesidades biológicas, es preciso también recubrirse de palabras, vestirse de palabras, saber lo que él es; ropajes siempre precarios, como veremos más adelante, que lo harán gravitar el resto de su vida alrededor de ese oscuro agujero del sinsentido, pero el cual, paradójicamente, también será motor, en el mejor de los casos, de la creación. Así lo advierte Rosa Montero (2013): “La creatividad es justamente esto: un intento alquímico de transmutar el sufrimiento en belleza. El arte en general, y la literatura en particular, son armas poderosas contra el Mal y el Dolor” (p. 119).

Y bien, esa falta de significaciones enfrenta al niño a unos problemas que lo inquietan, le causan extrañeza, incluso angustia, hasta el punto de emprender investigaciones que, como veremos, suponen construir hipótesis, conjeturas y categorías en el camino de darle sentido al sinsentido. De tal modo, es el no saber lo que abre el camino a la creación y, en nuestro caso en particular, a la pulsión de investigar en el niño.

- 2 Acogemos el modo como Graciela Frigerio (2010) nombra una de las derivaciones. Ella la nombra como pregunta por el origen, la cual es formulada por Freud como la pregunta que surge cuando el niño se interroga por lo que él significa para sus padres.
- 3 Veremos que la pregunta por la sexuación se refiere a lo que significa ser hombre y ser mujer y a sus modos de gozar sexualmente.

Sobre la pregunta por el origen: qué soy para los otros

Y bien, una pregunta con la que se enfrenta el pequeño, quizás antes de poder hablar de ello, es decir, de poder nombrarla, tiene que ver con lo que él significa para sus padres o quienes hagan sus veces. Esos otros, fuente primordial de los significantes, serán leídos constantemente por el niño para así intentar descifrar de qué sueños él es hijo.

Nos dirá Freud (1979f):

Del apetito de saber de los niños pequeños es testimonio su infatigable placer de preguntar, enigmático para el adulto mientras no comprenda que todas esas preguntas no son más que circunloquios, y que no pueden tener término porque mediante ellas el niño quiere sustituir *una pregunta única* que, empero, no formula. (p. 73) (la cursiva es nuestra)

Resaltamos que el infatigable placer de preguntar es fruto de un apetito, de una sed de saber algo que no puede formular directamente. Esas preguntas, como dice Freud, no son más que circunloquios que intentan sustituir una pregunta única, pero ¿por qué habría de ser sustituida esa pregunta?, ¿por qué esa pregunta no puede ser formulada por el niño?

Podríamos suponer que el circunloquio es un modo de mantenerse a distancia de algo que angustia; pero que, a su vez, le posibilita sostener un constante rodeo. Es algo así como una protección para no ser tragados por la falta de sentidos, pues, como nos dice Braunstein (2008): “¿Quién podría contar un ‘agujero?’” (p. 169).

Y sobre esas preguntas que inauguran la investigación en los niños, Freud afirma (1979a):

No son intereses teóricos sino prácticos los que ponen en marcha la actividad investigadora en el niño. La amenaza que para sus condiciones de existencia significa la llegada, conocida o barruntada, de un nuevo niño, y el miedo de que ese acontecimiento lo prive de cuidados y amor, lo vuelven reflexivo y penetrante. El primer problema que lo ocupa es, en consonancia con esta génesis del despertar de la pulsión de saber, no la cuestión de la diferencia entre los sexos, sino el enigma: “¿De dónde vienen los niños?”. (p. 177)

La actividad investigadora en los niños es, pues, iniciada por intereses prácticos, más que por intereses teóricos. En este caso hace alusión Freud a una situación desencadenante de sus preguntas, ella es una amenaza que se cierne sobre sus intereses. Como vemos, la amenaza se activa sin necesidad de que

haya nacido un hermanito, lo cual nos hace pensar que la situación desencadenante es el sentir que sus padres tienen otros intereses por fuera de él. Es decir, que él no es el centro de sus cuidados y amor, él no es lo único, él no es todos para ellos. Y ese no ser todo inaugura la pregunta en el niño: ¿Qué soy para el otro?, o, en otros términos: si no soy todo, ¿entonces qué soy?

En tal sentido, nos atrevemos a decir que uno de los enigmas fundantes de la pulsión de investigar es no saber qué se es para el otro, o al menos, no saberlo todo. De igual modo, podemos decir que la pulsión de saber no es fruto de una imposición externa, es fruto de una conmoción interna, de lo incierto, de lo que incomoda, de lo que amenaza la existencia del niño; pues lo no sabido en algún punto lo pone de cara al sinsentido.

Lo anterior nos sugiere que en la actividad investigadora subyace un fondo triste. Y ello resuena con el texto de George Steiner (2007) quien nos dice: “La existencia humana, la vida del intelecto, significa una experiencia de esta melancolía y la capacidad vital de sobreponerse a ella. Hemos sido creados, por así decirlo, ‘entristecidos’” (pp. 11-12). O, en palabras de Rosa Montero (2013):

Hay que hacer algo con todo eso para que no nos destruya, con ese fragor de desesperación, con el inacabable desperdicio, con la furiosa pena de vivir [...]. Los humanos nos defendemos del dolor del sin sentido adornándolo con la sensatez de la belleza. (p. 119)

Por tanto, podríamos decir que crear y, en nuestro caso, investigar son caminos posibles en el intento de aliviar esa tristeza. Nos dice Freud (1979e): “La investigación se dirige a averiguar de dónde vienen los niños, como si el niño buscara los medios y caminos para prevenir ese indeseado acontecimiento” (p. 73).

Entonces, el pequeño se sirve de la investigación para evitar un indeseado acontecimiento. La investigación, en tanto circunloquio, bordea el agujero del sinsentido y le permite al niño no formular la pregunta por el origen de manera directa; en esa medida, es una protección frente a la angustia que la suscita el no saber qué es para sus padres. En tal sentido, no ser todo, supone un fondo de tristeza del cual el niño se protege, entre otros, con la pulsión de saber.

La pregunta por la sexualidad

De igual modo, Freud (1979a) habla de un segundo despertar de la pulsión de saber provocado por acontecimientos sexuales:

Empero, sus vínculos con la vida sexual tienen particular importancia, pues por el psicoanálisis hemos averiguado que la pulsión de saber de los niños recae, en forma insospechadamente precoz y con inesperada intensidad, sobre los problemas sexuales, y aun quizás es despertada por esto. (pp. 176-177)

De esta manera, los problemas sexuales también despiertan la pulsión de saber, y si la despierta es porque ya habitaba al pequeño. Y en este sentido, dos preguntas de tal aspecto inquietan al niño: una es la diferencia de los sexos y otra son sus modos de gozar sexualmente.

La percepción de la diferencia sexual le advierte al pequeño que no todos los seres humanos son iguales. Los hombres y las mujeres son diferentes. Podemos colegir que lo complejo de la pregunta que surge tras la percepción deviene porque el pequeño habita el mundo del lenguaje y será desde allí desde donde debe responder su pregunta. En tal sentido, el niño no viene con un saber genético que le oriente en su acción del lado del macho o de la hembra, como sí les sucede a los animales.

El niño entonces extrae significaciones en su intento por comprender la diferencia de los sexos y para ello acude a los educadores: padres, madres, maestros. Estos otros serán la fuente primordial de donde extraerá el material significante para responderse sus preguntas, otros que representan el discurso de su tiempo, discurso desde donde harán las transmisiones relativas a las diferencias de los sexos.

Freud encontró una serie de teorías que construían los niños de su tiempo. Por ejemplo, encontró que los niños al percibir la diferencia sexual anatómica creían que las niñas habían perdido su pene (Freud, 1979a, p. 177) y que por tal razón habría en ellas una envidia del pene. Pero, nos preguntamos ¿por qué habría de envidiar un órgano?, ¿qué es lo que realmente envidiaba la niña? Podemos conjeturar que la niña envidiaba, más allá del pene, la significación y valoración social que tenían los niños. Al respecto Freud (1979h) afirma:

[...] pero hemos discernido que la niña siente pesadamente la falta de un miembro sexual de igual valor que el masculino, se considera inferiorizada por esa falta y esa envidia del pene da origen a una serie de características femeninas. (p. 199)

Así, las teorías que niños y niñas construyen sobre este problema no están por fuera de una representación imaginaria de su época, las que construyen de

acuerdo con la trasmisión que los otros le hacen. Hoy serán otras las teorías que los pequeños investigadores construyan sobre la diferencia sexual anatómica. Al respecto nos dice Colette Soler (2015, p. 12):

No hay lugar a dudas de que, desde los treinta primeros años del siglo xx, la época de Freud, algo ha cambiado en el discurso común. Es incluso un verdadero cambio radical en lo que se refiere a las costumbres. Releí algunos textos de Freud, los dedicados a la educación sexual de los niños de 1907 y a las teorías sexuales infantiles de 1908. Jamás había notado hasta qué punto, además de su alcance analítico, se trata de verdaderos documentos antropológicos. Los ejemplos de los niños que cita, sobre todo los de las niñas, hoy en día serían inhallables. Tal como ese en el que una “doncella inocente” —como dice Freud— se indigna de que su esposo le hubiera “orinado adentro” en su noche de bodas.

Y bien, lo interesante es que los niños se preguntan y construyen teorías, en medio de una cultura que le ofrece respuestas relativas a lo que significa ser mujer y ser hombre, todas ellas inscritas en el orden del lenguaje, que por serlo serán polisémicas, inciertas, no definitivas. Lo cual nos hace pensar que nuevamente los niños se enfrentan a otro enigma en algún punto irresoluble, con el que cada sujeto se las tendrá que arreglar y hacer quizás sus propias invenciones. Lo cierto es que cualquiera sea la composición que elija el pequeño para responderse la pregunta por la diferencia de los sexos, no habrá una respuesta única que defina en últimas qué es ser hombre y qué es ser mujer. Nos dice Rosa Montero (2013): “Sí, es difícil, muy difícil ser mujer, porque en realidad no sabes en qué consiste ni siquiera asumir lo que la tradición exige” (p. 132).

Esta ambigüedad retornará una y otra vez en determinados momentos de la vida del sujeto, como bien lo ilustra el tiempo de la adolescencia. Momento en el cual adviene un retorno de lo reprimido que actualiza las primeras preguntas de la infancia, y esta será una de ellas.

Insistiremos, también el sujeto que es soñado sueña, es decir, inventa respuestas, así sea fragmentarias a la pregunta relativa a qué es ser hombre y ser mujer. Hace su composición, venida de lo que él interpreta de los otros, de lo que ha dejado en él huellas. Y como dice Marie-Hélène Brousse (2015), cada uno tiene que tratar de ser una mujer o tratar de ser un hombre entre otros. Elegir entre lo múltiple, y renunciar a ser lo Uno, a ser La, a ser El.

Otro enigma relativo a la sexualidad que surge para el pequeño investigador es sobre el goce entre los sexos o, dicho en palabras de Freud, por lo que sucede en el cuarto de los padres. Freud en el texto *Sobre las teorías sexuales infantiles* (1979b) dirá:

La tercera de las teorías sexuales infantiles típicas se ofrece a los niños cuando, por alguno de los azares hogareños, son testigos casuales del comercio sexual de sus padres, acerca del cual, en ese caso, pueden recibir unas percepciones harto incompletas. Pero cualquiera que sea la pieza de ese comercio que entonces observen, la posición recíproca de las dos personas, los ruidos que hacen o ciertas circunstancias secundarias, siempre llegan a lo que podríamos llamar la misma concepción sádica del coito. (p. 196)

Entonces, el problema a resolver por el pequeño investigador surge al “recibir percepciones harto incompletas” de las relaciones sexuales, y con las piezas que de ello recibe construye sus teorías. En este punto podemos decir que dichas teorías sexuales no solo están teñidas de las representaciones de la época y de lo que el otro les transmite, sino también de sus propios imaginarios que, en este caso, como lo advertimos en el fragmento de Freud, pueden ser de tinte sádico. Y esas construcciones imaginarias se pueden derivar de cierta asociación que hace el niño entre lo percibido y lo vivido:

Otras veces, aun, el matrimonio entero brinda al atento niño el espectáculo de una querrela continua, que se expresa en palabras airadas y ademanes inamistosos, y entonces a él no podrá asombrarle que esa querrela persista también de noche y se zanje con los mismos métodos que el niño está acostumbrado a emplear en su trato con sus hermanos o sus compañeros de juego. (Freud, 1979b, p. 197)

Los niños, entonces, asocian sus saberes previos con las nuevas percepciones. Dirá Freud (1979b): “Casi siempre buscan la solución del secreto en alguna relación de comunidad” (p. 197).

Otra de las teorías que Freud encuentra en los niños para explicarse la relación sexual es: “[...] el marido orina en la bacinilla de la esposa. Otras veces el sentido del estar casados se sitúa en lo siguiente: mostrarse recíprocamente la cola (sinvergüenza)” (1979b, p. 198). Así, lo imaginario acude como recurso psíquico que le sirve al niño para construir respuestas fragmentarias a sus enigmas, las cuales estarán teñidas de los elementos de la época y de los modos singulares como interpreta los acontecimientos que le causan extrañeza.

Ocurre, entonces, igual que con los otros enigmas, el niño intenta responderse con fragmentos, lo cual significa que quedarán sombras, no saberes, restos no atrapados por la palabra: “Por lo demás, nuestro pequeño investigador ha hecho muy temprano la experiencia de que todo saber es un fragmento y de que en cada estadio queda un resto no solucionado” (Freud, 1979d, p. 83).

Como podemos ver, la pulsión de saber se anuda a problemas que le conciernen al niño en lo íntimo frente a los cuales construye respuestas para intentar esclarecer aquello que lo inquieta. Pero, como anotamos, queda un resto no solucionado, es decir, que sus preguntas de alguna manera no se resuelven completamente y ello podrá alentar en lo sucesivo su apetito de saber.

La pregunta por la muerte

Otro enigma al cual se enfrenta el pequeño es el de la muerte, enigma que ha permanecido para el ser humano desde la cultura primitiva hasta la contemporaneidad. Nos dice Freud (1979g): “Hemos intentado matarla con el silencio; y aún tenemos el dicho: ‘Creo en eso tan poco como en la muerte’. En la muerte propia desde luego. La muerte propia no se puede concebir” (p. 290).

Matarla con el silencio, pero también, con la creación de sistemas de pensamiento como uno de los recursos psíquicos y culturales para protegerse del horror de lo que no tiene representación, y para intentar apoderarse del mundo; es decir, controlar aquellos poderes que nos sobrepasan (Freud, 1979f). Algunos de esos sistemas de pensamiento son el animismo, las religiones y la ciencia.

Sobre el animismo Freud (1979f) nos dice:

[...] el problema de la muerte debió constituirse en el punto de partida de la formación de las teorías del animismo. Para los primitivos, la perduración de la vida —la inmortalidad— era lo evidente. La representación de la muerte es tardía y se la admite solo con vacilaciones; aun para nosotros sigue siendo vacía de contenido, y no la podemos consumir. (p. 80)

Llamamos la atención sobre lo que supone para el ser humano aquello que es vacío de contenido, aquello que no tiene representación. Parece que ese vacío anima a la invención de teorías que apacigüen y que reduzcan ese sentimiento de pequeñez y de insignificancia del ser humano.

En el animismo, la magia será el medio para someter a la voluntad del ser humano los procesos naturales; será un modo de protegerse y conservar cierta omnipotencia de pensamiento que lo resguarde de lo incierto y de la muerte. Relata Freud, por ejemplo, que los *ainos* del Japón tienen una práctica para hacer llover: vierten agua en cedazos, mientras otros hacen un navío con una vasija y luego la pasean por la aldea:

Existe entonces una sobrestimación general de los procesos anímicos, vale decir, una actitud frente al mundo, que nosotros, de acuerdo con nuestras intelecciones del vínculo entre realidad y pensar, no podemos menos que considerar como una sobrestimación del segundo. Las cosas del mundo son relegadas tras sus representaciones; lo que con estas se emprenda acontecerá por fuerza también a aquellas. Las relaciones que existen entre las representaciones se presuponen también entre las cosas. (Freud, 1979f, p. 87)

En tal sentido, el pensamiento busca controlar la realidad, hacer que ella se comporte según los intereses del ser humano, así, intenta domeñar los poderes que lo amenazan, entre ellos la muerte.

Otro sistema de pensamiento considerado por Freud es la religión, en el cual ya el ser humano no es omnipotente como en el sistema anterior, pero sí trata de manipular la voluntad de los dioses a través de los rituales, para así apartar los peligros que sobre él se ciernen.

La cosmovisión científica es el tercer sistema de pensamiento en la cual la persona intenta controlar la naturaleza a través del conocimiento, sin embargo, pierde la omnipotencia quedando en algún punto reducido, como dice Freud (1979f), a su pequeñez frente a la muerte:

En el estadio animista, el hombre se atribuye la omnipotencia a sí mismo; en el religioso, la ha cedido a los dioses, pero no renuncia seriamente a ella, pues se reserva, por medio de múltiples influjos, guiar la voluntad de los dioses de acuerdo con sus propios deseos. En la cosmovisión científica ya no queda espacio alguno para la omnipotencia del hombre, que se ha confesado su pequeñez y se resigna a la muerte. (p. 91)

Como vemos, frente a la muerte el ser humano ha utilizado el pensamiento como una defensa para soportar el sinsentido de la existencia, de la vida y de la finitud. El ser humano inventa teorías que no son otra cosa que ficciones en el esfuerzo por comprender y soportar lo insoportable.

Nos recuerda Maud Mannoni (1992) unas palabras de Freud: “si quieres soportar la vida has de estar dispuesto a soportar la muerte” (p. 26). Y para él esta aceptación de la muerte supone, además de la represión, la búsqueda de recursos que nos posibiliten, así sea de manera incompleta, representaciones de la muerte propia y del semejante: “es en el mundo de la ficción, en la literatura, en el teatro, donde tenemos que buscar el sustituto que falta a la vida” (Freud, 1979g, p. 292). Así las cosas, a la vida le falta un sustituto, podríamos decir, que a la vida le falta el sentido. Los primitivos acudieron al animismo y a la religión. Hoy quizás algo de ello perdura, pero, a su lado está la ciencia. De igual modo, Freud nos insta a inventar otras vías que nos permitan construir sentidos, ellas son: la literatura, el teatro y, por qué no, la investigación. Es decir que en el lugar donde falta el sentido se puede inventar algo para poder soportar la vida. Carolina Sanín dice que es escritora porque busca comprender o acoger su mortalidad, que es su mayor problema, como tal vez el de cualquier ser humano (Lizarazo, 2018, p. 23). También, Graciela Frigerio nos dice en la conferencia “Lo que se pone en juego entre grandes y chicos” (2014, s. p.):

Ustedes saben, los amuletos son cuestiones importantísimas en la vida de los sujetos. Es lo que nos pone a salvo de los terrores, quizás pensar con otros, es ofrecer amuletos, que las relaciones, que las afinidades intelectuales, que la amistad intelectual se nos vuelva un amuleto, lo que nos protege de lo que nos aterra.

Como hemos visto, tanto las preguntas por el origen, la sexualidad y la muerte llevan al niño a la construcción de ficciones, creencias y teorías. Así, el sujeto soñado sueña para soportar el agujero de la ausencia de sentidos. Crea sus propios amuletos, sus salvavidas.

Todas las preguntas asociadas a esos interrogantes existenciales han tenido profusas tramitaciones (teóricas, religiosas, literarias, científicas, artísticas, políticas, privadas y/o públicas). Sin embargo, parecería que ninguna de las explicaciones ofrecidas propone una comprensión definitiva, lo que es a la vez inconfortable y prometedor. (Frigerio, 2010, p. 3)

Podemos, entonces, concluir diciendo que es el horror lo que está detrás de las creaciones y el horror está asociado a la falta de sentido. En palabras de Rosa Montero (2013):

La literatura se dedica a dar vueltas en torno al agujero; con suerte y con talento, tal vez consiga lanzar una ojeada relampagueante a su interior. Ese rayo ilumina las tinieblas, pero de forma tan breve que solo hay una intuición, no una visión. Y, además, cuanto más te acercas a lo esencial, menos puedes nombrarlo. (p. 196)

La pulsión de saber, así como la literatura, también le da vueltas al agujero para iluminar algo de esas tinieblas. Dicho de otro modo, la investigación es una modalidad de creación, es un rodeo que nos mantiene a salvo de ser tragados por el agujero del sinsentido.

Investigación y olvido

En este apartado proponemos con Freud de qué modo el olvido de las preguntas fundantes, es un retiro del agujero, que a lo sumo nos permitirá gravitar a su alrededor, pero sin ser tragados por su imperturbable oscuridad.

Como lo advertimos, el pequeño investigador frente a sus preguntas construye teorías, pero en ese camino tropieza con dos dificultades en sus investigaciones, que contribuyen a que su destino sea el olvido. Dichas dificultades son la naturaleza de las preguntas que el niño se formula y otra es la posición que el educador asume frente a estas.

Sobre la naturaleza de las preguntas Freud (1979e) nos dice:

Pero como su propia constitución sexual no está a la altura de la tarea de engendrar hijos, también tiene que resultar estéril su investigación acerca de dónde vienen los niños, y abandonarse por no consumable. La impresión de este fracaso en el primer intento de autonomía intelectual parece ser duradera y profundamente deprimente. (pp. 73-74)

Tal vez ello indica que las soluciones de las preguntas sobre el origen, lo sexual y la muerte tendrán un impedimento constitucional. Nos dice Braunsstein (2008): “Lo ‘inasequible’ que Goethe confesaba depende de la imposibilidad de ‘contar de veras una historia’ [...] de la incapacidad del lenguaje de aprehender lo real” (p. 15).

Entonces, dichas preguntas tropiezan con una dificultad —nombrar lo que no tiene nombre—, lo cual le imposibilita al ser humano contar de veras su propia historia, es decir, aquella versión definitiva sobre su origen, la sexualidad y la muerte.

Nos dice Braunsstein (2008):

Cada existencia incluye una cantidad variable de vaivenes, de vericuetos que desvían del camino, siempre sinuoso. Para empezar, la primera, la indeseada, la de haber nacido, desprendiéndose de un cuerpo femenino. Y, luego, todas las demás, que trazan una biografía llena de misteriosos puntos de silencio y de incomprensión a los que suplantamos con alguna clase de pegamento para que no se nos descosa, para quedar cosidos, para armar y encolar los fascículos ensamblados de ese “volumen” que entretejemos con jirones de la memoria. (p. 11)

Armar con fragmentos de la memoria nuestra biografía. Braunsstein nos recuerda que Proust decía que cada uno debe escribir el libro que lleva dentro. Digamos que él propone el camino de la literatura. Con Freud podríamos decir que el investigador lo hará desde la ciencia, en tanto los temas de su búsqueda sean problemas que le conciernen subjetivamente, temas que le trabajen. Por tanto, la investigación bajo esta perspectiva es una labor alejada de toda prescripción externa, no puede responder a una tarea venida del otro. Será algo que en definitiva conmueva al investigador, aunque él no sepa muy bien por qué, como nos lo enseñó Freud con el escrito *El delirio y los sueños en la “Gradiva” de W. Jensen* (1979c).

Pero bien, continuemos con el segundo factor que contribuye a lo insoluble de las preguntas que se hace el niño, algo que acrecienta los obstáculos en su camino de investigador.

Nos dice Freud que el pequeño puede ser desalentado por los educadores en sus investigaciones, la cual lo empuja, las más de las veces, a renunciar a ellas para evitar la angustia que le suscitan sus enigmas. Ya sabemos que esas primeras investigaciones son insolubles, sin embargo, el niño intenta construir respuestas; pero si del lado del educador encuentra un desprecio a sus búsquedas, ello tendrá consecuencias en la relación que el niño tiene con la investigación, es decir, en su relación con una de las vías que nos permite lidiar con nuestros oscuros agujeros.

Vemos, pues, que tanto la naturaleza de las preguntas como las posiciones que asumen los educadores contribuyen a la represión de los enigmas del pequeño. Así, el olvido es una defensa que desaloja de la conciencia lo que angustia y no se pueden resolver. Dice Braunsstein (2008): “[...] la memoria es una columna hueca que se construye en torno a un vacío central hecho de olvido y rechazo” (p. 14). Y en este sentido, el destino de las primeras investigaciones del niño será la represión de esas preguntas.

Y ese olvido parece necesario para protegerse de la angustia que el sinsentido le produce, pero, a su vez, será el motor de sus futuras investigaciones. Pero el olvido de sus primeras preguntas no significa que ellas no permanezcan ni retornen bajo otros ropajes, los que les permitirán salir a la luz, en el mejor de los casos, sin que representen angustia. Es como si fuese menester olvidar para poder emprender otras investigaciones, aunque sean solo circunloquios de una pregunta única e irresoluble. Así el sujeto gracias al olvido quedará gravitando alrededor de lo no sabido, construcción de una órbita protectora que le posibilitará la creación.

Dicho en las palabras de Graciela Frigerio en su conferencia *Lo que se pone en juego entre grandes y chicos* (2014, s. p.):

[...] la infancia implica quizás, esa constitución fundante que resulta de un olvido. Yo les diría casi de una prohibición de saber, usted viene de un lugar que no le será posible conocer y es justamente esa prohibición de saber, ese incognoscible, ese desconocido, imposible de aprender lo que fundará para cada uno de nosotros con o sin escuela, unas curiosidades, unas ganas de entender; yo le diría, casi una tentación de elaborar. En todo caso, es lo que, como enigma, ese desconocido incognoscible va a abrir todo el espacio de la curiosidad intelectual.

Conclusión

Tenemos entonces, tras este recorrido, unas enseñanzas de Freud sobre la pulsión de saber. En primer lugar, la pulsión de saber es impulsada por unas preguntas sobre lo que no tiene nombre. Por tanto, investigamos por cierto extravío estructural producido por habitar el mundo del lenguaje. Lo vacío de contenido, lo irrepresentable del origen, la sexualidad y la muerte; es decir, lo no sabido le da lugar a la investigación y a la invención de teorías para protegerse del horror que produce lo inabarcable. De tal modo, el horror está en el centro de las creaciones y lo horroroso es lo que está por fuera del sentido. Es así como la incertidumbre frente al origen, la sexualidad y la muerte, es la partera de la pulsión de saber.

En tal sentido, el niño que es soñado por otros, el niño nacido en el mundo del lenguaje, el cual lo lanza a preguntas incesantes que no tienen respuestas, también sueña, crea, se recrea. El sujeto tendrá que inventar eso que le falta a la vida, como dice Freud; inventárselo por la vía de las representaciones. Así la

ficción, la literatura, el teatro, la investigación, entre otros, pueden ser invenciones que construye el sujeto para hacer algo con eso que le falta a la vida.

De igual modo, tras este recorrido, podemos decir que sin problemas no hay investigación. La pregunta por el origen, la sexualidad y la muerte son verdaderos problemas para el niño, problemas porque le causan enigmas, le producen incomodidad subjetiva, desconcierto. Por consiguiente, estos problemas se constituyen en motor de las investigaciones que emprende, en las cuales construye hipótesis, conjeturas y categorías en el camino de aliviar su incomodidad. Y como lo referíamos, la pulsión de saber no se pone en operación por solicitud de los otros, es más bien fruto de una conmoción interna que amenaza al pequeño. De aquí derivamos otra conclusión: no hay investigación por fuera de la subjetividad.

Para cerrar nos acompañamos de unas palabras de Graciela Frigerio (2010, p. 21)

El hombre estará siempre relanzado a seguir buscando, a continuar curioseando lo desconocido, algunos de cuyos rostros adquirirán la forma de lo desconocido cognoscible y otros seguirán ofreciendo la opacidad motora que da libido y razón para perdurar en las búsquedas. Entendemos que son las búsquedas las que ofrecen el telón de fondo a lo propiamente humano: el deseo de saber y sus derivas y derivadas.

Referencias

- Braunstein, N. (2008). *Memoria y espanto o el recuerdo de infancia*. México: Siglo XXI.
- Brousse, M. (2015). Lo que el psicoanálisis sabe de las mujeres como "género". *AMP Blog*. Recuperado de <https://elp.org.es/wp-content/uploads/2019/07/MHBrousse-psicoanalisis-sabe-de-las-mujeres-como-genero-2013.pdf>
- Etcheverry, J. (1979). Sobre la versión castellana. En S. Freud, *Obras completas* (pp. 1-143). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1979a). Tres ensayos de teoría sexual (1905). En *Obras completas. Tomo VII* (pp. 109-224). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1979b). Sobre las teorías sexuales infantiles (1908). En *Obras completas. Tomo IX* (pp. 183-202). Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S. (1979c). El delirio y los sueños en la "Gradiva" de W. Jensen y otras obras (1906-1908). En *Obras completas. Tomo IX* (pp. 1-80). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1979d). Análisis de la fobia de un niño de cinco años (1909). En *Obras completas. Tomo IX* (pp. 1-118). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1979e). Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci (1910). En *Obras completas. Tomo XI* (pp. 53-128). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1979f). Tótem y tabú (1913-1914). En *Obras completas. Tomo XIII* (pp. 1-163). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1979g). De guerra y muerte. Temas de actualidad (1915). En *Obras completas. Tomo XIV* (pp. 273-304). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1979h) ¿Pueden los legos ejercer el análisis? Diálogos con un juez imparcial (1926). En *Obras completas. Tomo XX* (pp. 165-244). Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G. (2010.) *Curioseando (saberes e ignorancias)*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705073>
- Frigerio, G. (28 febrero de 2014). *Lo que se pone en juego entre grandes y chicos*. Conferencia en el Seminario Infancia, Pedagogía y Psicoanálisis. Grupo de investigación Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis. Universidad de Antioquia. Medellín, su.
- Lizarazo, M. (7 de diciembre de 2018). Carolina Sanín: "Busco comprender o acoger mi mortalidad". *El Espectador.com*. Recuperado de <https://www.elspectador.com/noticias/noticias-de-cultura/carolina-sanin-busco-comprender-o-acoger-mi-mortalidad-articulo-827897>
- Mannoni, M. (1992). *Lo nombrado y lo innombrable. La última palabra de la vida*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mejía, M., Flórez, S., Fernández, S., Cortés, M. y Toro, G. (2009). La relación maestro-alumno desde el psicoanálisis. Un estado del arte en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (separata 58), 3-194.
- Montero R. (2013). *La ridícula idea de no volver a verte*. Barcelona: Seix Barral.
- Pérez, J. (1997). Elementos para una teoría de la lectura. *Utopía Siglo XXI*, 1(1), 111-126. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Soler, C. (16 de abril de 2015). No tengo raíces. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-270594-2015-04-16.html>
- Steiner, G. (2007). *Diez (posibles) razones para la tristeza del pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Autor: Guillermo Quintero - Título: Abstracto - Dimensiones: 70 x 50 cm - Técnica: Óleo sobre lienzo



El alcance limitado de la resocialización como educación carcelaria*

Artículo de reflexión

117

The Limited Reach of Resocialization
as Penitentiary Education
O alcance limitado da ressocialização
como educação carcerária

Óscar Antonio Ramírez Rojas**

Fecha de recepción: 23 de enero de 2019
Fecha de aprobación: 13 de junio de 2019

Para citar este artículo:

Ramírez, O. (2020). El alcance limitado de la resocialización como educación carcelaria. *Pedagogía y Saberes*, 52, 117-129. doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-9555>

* El presente artículo de reflexión retoma una de las conclusiones de la investigación "Un sujeto, su entorno y la cárcel", en el marco de la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional concluida en 2016.

** Profesor de la Fundación Educación por el Respeto y magister en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Correo electrónico: oaramirezr@gmail.com
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6875-9983>



Resumen

Este artículo es una reflexión sobre lo contradictorio del programa de resocialización aplicado por el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (Inpec) en las cárceles colombianas. Dicha reflexión nace de un estudio de caso desarrollado en la Penitenciaría Central La Picota, de la ciudad de Bogotá, con una persona que estuvo condenada a la privación de la libertad, en uno de sus patios, y se alimenta de los desarrollos investigativos sobre el fenómeno carcelario. Se aborda también la influencia que la educación tiene en la formación de la subjetividad y sobre lo fundamental e influyente de los contextos en lo educativo. Se muestra cómo parte de las causas del delito común es la falta de cobertura educativa y promoción de oportunidades por parte del Estado. Por último, se detiene en la conceptualización teórica de la subjetividad a partir de tres autores para mostrar que los espacios carcelarios determinan una variante que ha sido poco desarrollada.

Palabras clave

delito; subjetividad; educación; cárcel; resocialización

Abstract

This article is a reflection on the contradictory aspects of the resocialization program implemented by the *Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (Inpec)* in Colombian prisons. This reflection comes from a developed case study in the penitentiary Central La Picota of Bogota, Colombia with a person who was condemned to deprivation of freedom in their prison yards, and supplies on research developments in the phenomenon of prison. It also ponders the influence education has on the formation of subjectivity and the essential and influential of the contexts in education. Shown as part of the causes of common crime has its birth in the lack of educational coverage and promotion opportunities by State. Finally, it addresses the theoretical conceptualization of the subjectivity from three authors to show that prison spaces determine a variant that has been poorly developed.

Keywords

crime; subjectivity; education; jail; resocialization

Resumo

O artigo é uma reflexão sobre a contradição do programa de ressocialização do *Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (Inpec)*, nas prisões colombianas. Dita reflexão nasce de um estudo de caso desenvolvido na prisão central La Picota, da cidade de Bogotá, com uma pessoa condenada à privação da liberdade em um de seus pátios. O artigo se alimenta das pesquisas sobre o fenômeno carcerário. Também se reflete sobre a influência que a educação tem na formação da subjetividade, sobre o fundamental e a influência dos contextos no educativo. Se expõe como, parte das causas do crime comum tem seu nascimento na falta da cobertura educativa e promoção de oportunidades pelo Estado. Por último, se propõe uma conceptualização teórica da subjetividade a partir de três autores para mostrar que os espaços carcerários determina uma variante que tem sido pouco desenvolvida.

Palavras-chave

delito; subjetividade; educação; cadeia; ressocialização

Introducción

Antes de iniciar, quisiera hacer algunas claridades de tipo metodológico acerca del trabajo investigativo que precede a este artículo.

La investigación se planteó en tres etapas: la primera fue de acercamiento al fenómeno de la cárcel, a partir de la lectura de artículos e informes que dieran una idea y guiaran en las concepciones y las categorías relevantes para comprender la situación actual de la cárcel en Colombia. Esta etapa bibliográfica consolidó la elección de las categorías de la investigación y puso pie en tierra para comprender el problema carcelario y poderlo ver desde un enfoque menos institucional. Trabajos internacionales¹ y nacionales² fueron dando cuenta de los elementos que constituyen el fenómeno carcelario.

Hablar de la cárcel significaba, después de estas lecturas, referirse a una cultura del control (Garland, 2001), tener en cuenta el enfoque preventivo o correctivo (Rivera, 2014), disociar el castigo de la justicia (Beccaria, 2014), encontrar validez en la defensa de los derechos humanos de los presos, ser consciente de la responsabilidad individual y estatal en los actos criminales, entender cómo los medios de comunicación, en algunas ocasiones, son modulados para pretender una visión respecto a un tipo de crimen, comprender los tipos de poderes que conviven en la cárcel y cómo se alternan y, definitivamente, desnaturalizar el concepto tan nombrado de resocialización.

Ya para el trabajo de campo, como segunda etapa, se planteó la elección de la técnica social y del método investigativo desde el mismo contexto de investigación. La plasticidad que exigió dicho contexto dejó como alternativa única la obtención de esta información, a partir de una serie de entrevistas que se realizaron dentro de la cárcel en el rol de visitante con una persona privada de su libertad que yo había conocido antes de estar en esta situación y que aceptó trabajar en este proyecto; me refiero a plasticidad porque pese a las gestiones institucionales no se me otorgó un permiso especial como investigador.

Mientras se realizaban las entrevistas también se obtuvieron datos desde la observación planteada por el enfoque etnográfico. La manera como se obtuvo

la información estuvo coincidentalmente acertada, pues el día sábado, cuando yo asistía, y en el que además los presos reciben visitas masculinas, estos tenían una disposición casi ansiosa al diálogo y al acercamiento, posibilidad que tal vez no se me hubiera abierto si mi asistencia fuera entre semana, donde las ocupaciones determinarían otra actitud. Estas entrevistas tomaron entre 15 y 16 meses, donde por lo menos una vez al mes se realizaba alguna.

Como el interés era no solo conocer la historia en la cárcel de la persona que entrevisté, sino tratar de comprender su subjetividad, en algunos momentos este objetivo se tornaba difuso, porque la vivencia subjetiva no constituye una relación directa con lo material; hay realidades espirituales, mentales y sensitivas que hacen compleja su captación e incluso pueden llenar de presuntos las observaciones investigativas. Por tanto, hallé consuelo de dicha comprensión en la expresión personal sobre cada acontecimiento que iba pasando en su vida, de tal forma que los sentimientos, los razonamientos, los gestos, las ideas y la interacción con los demás fueron la vía para complementar el entendimiento de lo que significa la encarcelación.

En la etapa final, que fue la de escritura analítica, el cruce de información desde lo bibliográfico y desde el trabajo de campo permitió llegar a conclusiones relevantes, algunas teóricas, como el hecho de que la teoría de lo subjetivo aún no explora lo suficiente este tipo de experiencias de vida, o también cómo los poderes que se articulan en la cárcel terminan siendo una perspectiva para comprender el sistema carcelario colombiano. Y algunas de tipo práctico, en términos de entender la relación de los presos entre ellos y con la guardia del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario, Inpec. Los deseos, códigos y formas de vida que se desarrollan en la cárcel en un contexto de hacinamiento, la violación permanente de los derechos humanos, la sobrepoblación carcelaria, la corrupción administrativa y la afirmación de un precario programa resocializador.

Quedó en mi cabeza esta última idea, de cómo en un escenario de este tipo puede un programa de resocialización funcionar y cómo este concibe el aspecto subjetivo, social y económico de los presos, con el entendido de que la resocialización es normativamente el fin de la pena y que valida la existencia de la institución carcelaria en Colombia. Todo esto se constituyó en el argumento principal para desarrollar la reflexión que se presenta a continuación. En resumen, utilicé las ganancias investigativas para ahondar sobre uno de los conceptos fundamentales del tema carcelario, a saber: la resocialización y el implícito educativo que contiene.

1 Algunos de ellos fueron: Baratta (1990), Beccaria (2014), Caballero (1986), Foucault (1998), García (2004), Garland (2001), Pegoraro (2011), Pérez (2000), Rivera (2010), Wacquant (2010), Zaffaroni (1998).

2 En este grupo están: Ariza e Iturralde (2011), Castaño (2005), Gaitán y Peláez (2000), Gallego y Posada (2013), Ordóñez (2004), Torres y Arias (2011).

Un último punto por resaltar, antes de entrar de lleno en el desarrollo de este artículo, es el hecho de que puede parecer un problema metodológico que de un estudio de caso se extrapolen conclusiones acerca del programa de resocialización carcelario colombiano, pero existen consideraciones por las que esta asociación puede darse sin incurrir en un error de procedimiento:

Media la relación relato/correlato, en la medida en que lo que cuenta un preso común,³ y que en efecto tiene una marca subjetiva que lo diferencia de los miles, obedece a un contexto, a una determinación espacial y a condiciones establecidas por el sistema carcelario en Colombia que tiene un carácter nacional. Los cuerpos de seguridad y control, su organización administrativa, los traslados de personal y de presos no están limitados por las consideraciones regionales y, dicho sea de paso, las denuncias de corrupción, limitación presupuestal, condiciones de infraestructura, afectaciones de los derechos humanos, entre otros, no tienen fronteras. Al estar las cárceles manejadas y administradas por una misma entidad en el orden nacional, las réplicas de su *modus operandi* difícilmente varían. Lo que sí haría la diferencia sería el número de personas al que llega el programa de resocialización en cada cárcel, pero como se desarrolla en este artículo, aun siendo totalmente aplicable, contiene problemas estructurales.

Por tanto, no interfieren perspectivas regionales⁴ que cambian la organización administrativa y operativa de la cárcel entre una ciudad y otra. En efecto existen diferencias entre cárceles en los criterios de máxima y mínima seguridad, de primera, segunda y tercera generación, pero en este momento la mayoría de establecimientos carcelarios presentan tales

3 Entendido como una de las miles de personas que ha cometido uno de los delitos que están categorizados e identificados en las mismas estadísticas del Inpec como de los principales actos objeto de condena y con una lista larga de sindicatos intramurales. Los presos comunes se deben entender como aquellos que están detenidos en patios de reclusión sin comodidades o tratos especiales, también lo define el tipo de delito que cometió, el grado educativo con el que ingresa a la cárcel, su nivel socioeconómico y la edad. Quedan por fuera de este grupo los presos que cumplen casa por cárcel y los que por su condición socioeconómica a favor pueden arreglárselas para cumplir su condena en guarniciones militares o en patios con adecuaciones especiales. Es sobre estos presos comunes donde el programa de resocialización basa sus resultados de éxito y fracaso (Inpec, 2019a).

4 Según el mismo Inpec en su informe de enero de 2019 (2019a), esta entidad está a cargo de la mayoría de la población intramural en el país, con un 98,3 %; los otros encargados, como los establecimientos de reclusión de orden municipal y establecimientos de la fuerza pública, representan el 1,2 %.

similitudes⁵ que hacen que las medidas que allí se adelanten tiendan a ser homogéneos; la administración, en su gran mayoría, funciona con los mismos criterios, sobre todo en lo referente al programa de resocialización que se intenta aplicar sobre un índice nacional de hacinamiento de un 48,8 % (Inpec, 2019a).

Entendiendo esto y sabiendo que esta reflexión se enfoca en el programa de resocialización como un intento unísono de educar en la cárcel, es válida la relación analítica entre lo particular y lo general. Porque precisamente el efecto de lo estructural recae sobre los individuos y este artículo reflexiona sobre ese aspecto, sobre el componente grueso que es el programa de resocialización en sí, que si bien afecta individualmente se plantea en términos generales. Por lo general, un caso no puede dar cuenta de un problema, pero acá dio lo necesario para sospechar e indagar sobre algo que institucionalmente no se plantea, y es la crítica a uno de los aspectos fundamentales que soportan la lógica carcelaria en la que suele confundirse *aplicación* con *resocialización*.

Reflexión a partir del concepto de *resocialización*

En un aparte, Foucault (1982), desde la óptica del lenguaje, se refiere a las unidades descriptivas que totalizan significados y a las que se les asocian atribuciones que parecen cristalizar universos sociales y darles una especie de armadura semántica e interpretativa que cimientan realidades discursivas, construidas e instituidas en la mezcla con los factores políticos, económicos y sociales.

Lo anterior puede en parte explicar cómo las instituciones necesariamente deben organizar y controlar los significados de los objetos conceptuales que las constituyen para poder mantenerse vigentes y legítimas, aun cuando pueda ser incongruente la significación y la descripción de la realidad que cada una de estas delimita.

En el caso de la educación como forma social instituida encargada de la transmisión de cierta información en contextos determinados, se debe entender que esa cristalización de los significados ha logrado un desarrollo social, cultural, ideológico,

5 En el informe estadístico del mes de febrero de 2019 realizado por el Inpec, se hace una clasificación del tipo de construcciones de cada una de las cárceles del país sobre las que esta institución ejerce dominio. Las construcciones de primera generación son las que primero se construyeron, por ende, las más antiguas y deterioradas que terminan siendo la mayoría (Inpec, 2019a).

teórico y práctico tal, que le permite a cualquiera que quiera diseñar un proyecto educativo tener una serie de referentes para su estructuración. Esos referentes son una herramienta no solo para estructurar tal proyecto como institución, sino para moldear un tipo ideal de individuo.

Para este caso, es motivo de análisis y reflexión el proyecto que el Inpec, como organismo encargado de resocializar a los *delincuentes*, desarrolla dentro de las cárceles colombianas, que en la norma se basa en el trabajo y la educación como herramienta restaurativa. Y aunque el mismo Inpec acepte que este programa carece de la fuerza y el impacto deseados,⁶ tanto por las condiciones carcelarias de la población como por las poscarcelarias, esta reflexión gira en torno a la idea de que aun gozando de óptimas condiciones, el proyecto educativo como eje resocializador carece de la conciencia social suficiente para cumplir su tarea. No se obtienen los resultados esperados ni podrán obtenerse tal y como se plantea el programa.

En parte porque los reclusos son una población aislada, no solo desde el plano físico, siendo el foco de atención en términos de política pública escaso, por no decir nulo. Descriptivamente, la labor de la política criminal⁷ se centra en apresar y encarcelar, pero no existe una estrategia estatal clara hacia la atención a esta población. Todo esto lo refleja el panorama actual de las cárceles colombianas,⁸ que por sus características presenta grandes dificultades a la hora de querer aplicar principios educativos que intenten cambiar la forma como la persona, antes de entrar a la cárcel, es decir, en el momento que cometió el delito, percibía la realidad social. Por todo esto, el concepto *resocialización* es problemático, desde su cobertura y desde su contenido.

La cárcel, más que una solución, resulta un problema; en ella se condensan las ideas de discriminación, castigo, delito y crimen, y eso tiene repercusiones negativas para la mayoría de las personas que la viven. Sus alcances llegan solo hasta el punto donde el delincuente es apresado; tiene una funcionalidad social tranquilizadora, más que estar dirigida a resocializar al delincuente (un mito), está orientada a intimidar al ciudadano común con el mensaje de que si se indisciplina será sancionado (Tobón, 2014). Y lo que ocurre dentro de ellas⁹ pasa al olvido fácilmente.

La cárcel, entre todas las demás significaciones, es privación de la libertad. Pero *¿libertad* en qué sentido?, pues interrumpe lo que un ciudadano hace cotidianamente, cualquiera que sea su oficio, su ocupación. En Colombia, esa posibilidad de hacer es un derecho, el cual se pierde toda vez que se es condenado por un delito, o antes, según la detención preventiva de la libertad. En la cárcel se castiga a partir de la supresión de tal libertad; sin embargo, y según lo dice la norma,¹⁰ su principal objetivo no es solo este, sino también resocializar a partir de la educación como herramienta y como contenido. Esta educación significa principalmente inculcar en el individuo los valores¹¹ que por su demostrada situación ha perdido, o nunca tuvo. Esta acción resocializadora supone que la dinámica social fuera de la cárcel es equilibrada y que el delincuente la vulnera. Pero, paradójicamente, las condiciones sociales, económicas y culturales de la sociedad colombiana no están en perfecto equilibrio, y tal vez nunca lo estén, tal vez no exista tal; por eso, desde el principio, la resocialización es una contradicción. Tanto por la forma como se concibe la educación en el programa

6 En su *Plan de direccionamiento estratégico 2015-2018* (Inpec, 2018) se señalan las razones por las que las actividades del proceso de resocialización carecen de condiciones de efectividad y eficiencia.

7 El trabajo denominado *Análisis de la situación carcelaria en Colombia: un enfoque cualitativo* (Gaitán y Peláez, 2000), aunque publicado en el año 2000 sigue vigente, pues las condiciones que describe, principalmente la inexistencia de política criminal, el hacinamiento y la vulneración de los derechos humanos se encuentran en el mismo estado, esto ha sido remarcado en las posteriores pronunciamientos de la Corte Constitucional sobre el estado de cosas inconstitucional en las cárceles de Colombia mediante sentencias T-153 de 1998 y T388 de 2013 y reiterado en la Sentencia T-762 de 2015.

8 Entre lo descrito en el informe realizado por Elke Kooyman (2018), experta en detención del CICR, se relacionan varios aspectos por los que se hace evidente la crisis del sistema carcelario en Colombia; tasas de hacinamiento que superan el 365 %, calidad deficiente en la atención primaria y acceso a servicios de salud, falta de espacios de esparcimiento, y resocialización y obsolescencia de la infraestructura.

9 Por ejemplo, el periódico *El Tiempo* (Serralde, 2018) publicó, basado en un informe de la Contraloría General de la Nación, la nota de prensa "Los ingredientes que cocinan la crisis carcelaria desde hace 20 años". Según la Contraloría, en el año 2018, se evidencia una ausencia de resocialización y un denominado populismo punitivo en el sistema carcelario que lo hace ineficiente.

10 La Ley 65 de 1993 reza en su artículo 9: "Funciones y finalidad de la pena y de las medidas de seguridad. La pena tiene función protectora y preventiva, pero su fin fundamental es la resocialización. Las medidas de seguridad persiguen fines de curación, tutela y rehabilitación".

11 En el entendido de que "la educación transforma y potencia al hombre natural para hacer emerger un hombre distinto. Lo hace sabio, inteligente, conocedor, industrioso, prudente, independiente, seguro, indagador, amoroso, disciplinado, honesto, alegre, ético, sabiendo la diferencia entre el bien y el mal, proclive al bien, a la ciencia y al conocimiento, así entenderá la justicia y la equidad y se acercará al bien y se alegrará de lo que es virtuoso, y físicamente fuerte para soportar las inclemencias del tiempo y las exigencias del trabajo" (León, 2007, p. 600).

resocializador, como por el olvido intencional de lo que significa el mundo del delito y, también, por el desconocimiento de las condiciones propias de la dinámica carcelaria. Pero hay que ser más claro.

Cúmulo de contradicciones

Contradicción de equilibrio

Tiene que ver con la idea de que los individuos que están en las cárceles han alterado el equilibrio de la sociedad. Pero no siempre se castiga el fomento del desequilibrio. Es evidente que los grandes problemas ambientales, sociales y económicos actuales son el resultado de procesos sociales que se dan desde la concepción del imaginario del mundo, propiciada por los gobiernos y los sistemas económicos frente a los que no hay una denominación criminal, no se determinan como acciones desequilibradas sancionables. Es deducible que la cárcel no es el lugar exclusivo de los desequilibrados sociales; en efecto, el orden económico y social mundial puede alterarse por el fenómeno del narcotráfico, o la estabilidad psicológica de una población puede alterarse por la violación sexual hacia alguno de sus habitantes, y por eso como recurso práctico se acude a la cárcel, pero el equilibrio del mundo, como lugar habitado por nuestra especie, está alterado más por las formas de existencia política y económica que promueven conductas orientadas a ver el éxito y el fracaso económico, y su derivado estético como puntos de referencia que llevan al exterminio.

A algunos desequilibrios se les permite su expansión sin una establecida sanción penal, como la gestión de las guerras en lo geopolítico, o el daño que produce una transacción bursátil a miles de agricultores¹² y consumidores, acciones para las que no hay más que descontentos, pero que no se configuran como delito y pueden en efecto ser más devastadoras que el hurto de un teléfono móvil. De ahí que el recurso carcelario se conciba para algunos críticos¹³ como una extensión del poder jurídico a las órdenes del poder económico sobre personas indefensibles,

12 Martín Caparrós, en su libro *El hambre* (2014), explica la forma como la especulación ejercida por algunos corredores de bolsa en el instante de una transacción repercute negativamente al otro lado del planeta en miles de agricultores de maíz, soya o frijol.

13 Entre estos, David Garland, en *La cultura del control* (2001), hace un análisis en el contexto norteamericano de la denominada lucha contra la delincuencia, donde argumenta que la política criminal más que ser el intento por combatir el delito, resulta un instrumento para ejercer la discriminación racial y económica que deja a los encarcelados en condiciones de desigualdad jurídica respecto a otros grupos poblacionales.

con la intención de evadir las responsabilidades sociales hacia los ciudadanos. Aunque no hay que polarizarlo sentenciando que en la cárcel residen solamente los inocentes que no tienen poder o a los que se les ha inculcado en desventaja. En efecto, la historia demuestra que hay acciones siniestras en las que todas las sociedades coinciden en la categorización de un acto como delito. Como el asesinato, las violaciones o el secuestro. Sin embargo, en términos de delitos como el hurto, que tiene miles de condenados¹⁴ y que, en sus motivos, lo que quiere el que lo ejecuta es dinero, como valor de intercambio supremo, no obedece solamente a una manía o desviación psicológica, más bien, puede obedecer a una reacción individual producto de la desigualdad que ese desequilibrio económico impone.

Si se quisieran entender y tratar de parte del gobierno las causas sociales, económicas y culturales¹⁵ del delito, tal vez no hablaríamos de hacinamiento en las cárceles, en cuanto esta comprensión voluntaria plantearía soluciones preventivas y sensatas sobre cada tipo de delito, donde se asumirían responsabilidades de parte de los actores implicados, tanto el individuo como ciudadano, como el gobierno encarnado en las instituciones económicas, sociales y políticas.

Contradicción educativa

La educación como práctica y concepto ha sido ya bastante conceptualizada y discutida; sin embargo, hay adjetivos que, aún criticados, son coincidentes. En su seno, la educación es una oportunidad para expandirse, aprender, aprehender, conocer, reconocer; es una apertura a comprensiones nuevas y a posibilidades de pensamiento y práctica cultural, es lo que la cultura quiere transmitirle al individuo, pero también la invitación a que este individuo se relance, invente, se distancie con criterio. Pero, no solo está entendida como eso, también está consagrada en

14 En el Tablero de control de delitos del portal virtual del Inpec, se realiza una descripción de los delitos con mayor incidencia a nivel nacional. Puntea el hurto, el homicidio, el tráfico, fabricación o porte de estupefacientes, concierto para delinquir y fabricación, tráfico y porte de armas de fuego. Recuperado de <http://www.inpec.gov.co/estadisticas-/tableros-estadisticos>

15 Erich Fromm, en su obra *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea* (2011), plantea el cuestionamiento a la sociedad global de si sus parámetros de conducta, la relación que establece con sus individuos y las formas de producción, no ha derivado en un ambiente nocivo que trae consecuencias psicológicas negativas para sus mismos habitantes, y que los expone a imaginarios colectivos que pueden ser contraproducentes para su bienestar emocional, los convence, por ejemplo, de que el éxito, el prestigio y el reconocimiento son fines a conseguir a través de cualquier medio, por violento y transgresor que sea.

la ley colombiana como un derecho constitucional y en este caso es la base del proceso resocializador en las cárceles de Colombia. Aquí se establece esta contradicción; para algunos jóvenes, delincuentes comunes, no ha existido en sus vidas la posibilidad de ejercer este derecho o no existe en su proyecto vital una orientación a lo educativo institucional como forma de vida. Estas carencias pueden ser causantes de la elección de caminos ilegales en su vida; en el contexto inmediato, el joven recibe informaciones donde el camino ilícito se muestra como el proceso educativo inmediato y efectivo, en cuanto posibilidades de prestigio, poder y dinero. La valoración que compone a lo criminal resulta más atractiva por su inmediatez y efectividad, pues guarda equivalencia con el éxito. Hay que entender que los criminales en gran parte se construyen y el contexto contribuye a esa construcción. Hay una educación que desborda a la otra y la ventaja.

Y luego, en la cárcel, se les intenta dar algo que jamás han tenido, dentro de un contexto represivo y violento, que no garantiza en nada el aprendizaje con fundamento resocializador. Y respecto al contenido, es más parecido a algo que se puede llamar *alfabetizador*, y aunque en algunas cárceles se les intente educar para el trabajo, por ejemplo, en labores de carpintería, mecánica, artesanado; parecen insuficientes cuando se analiza la oportunidad laboral que tendrían en la calle, sabiendo que en libertad no podrían desempeñar con facilidad la labor aprendida y que, tal vez, a través de su actividad delictiva obtienen mejores y más rápidos resultados. Es una educación que no contribuye a la superación de las condiciones materiales, espirituales e intelectuales existentes; la educación en la cárcel no está alineada al movimiento social y económico de la sociedad colombiana ni a la comprensión del delito como fenómeno social, es una educación placebo, cumple más con la función de matar el tiempo que como el inicio de un proyecto de vida redireccionado. Venidos de un mundo precario, se les intenta dar una educación precaria, en un contexto precario para que salgan a un mundo lleno de incertidumbres. Concebida así, la educación que se imparte en la cárcel es un retroceso en el movimiento del mundo actual; se busca combatir un problema estructural con una medida tópica ineficaz.

Contradicción de significado

Resocialización, en su sentido significativo, es llevar, devolver a alguien a un estado en el que se encontraba, al estatus socializado. El sistema penal presume que lo suficiente para estar socializado es no cometer crímenes, equivale a no actuar ilegalmente, supone que el individuo socializado tiene incorporado en

sus prácticas cotidianas comportamientos legales, a pesar de las situaciones por las que pase, debe estar acorde con las leyes. Luego, si ejecuta un acto ilegal y es llevado a la cárcel, a través del proceso resocializador, se le dota de las herramientas ciudadanas necesarias para que en un futuro no viole la ley, todo esto entendiendo que el único responsable de la comisión del delito, de los motivos que lo llevaron a cometerlo, es el individuo.

El Estado en nombre del liberalismo da la espalda y olvida que la comisión de delitos forma parte de un sistema; sus causas (y ya se demostró hace tiempo)¹⁶ no son genéticas, tienen que ver con una situación social, moral, cultural y de distribución de la economía en cada sociedad, complementada con los imaginarios valorativos de riqueza, poder, ambición y justicia. Una persona socializada puede estar tan afectada emocionalmente como la sociedad que le suministra esos valores que la guían en su actuar. El hecho de que la significación de un concepto esté dada desde los entes de control o las instituciones no significa que contengan lo necesario para vivir mejor en sociedad. Los Estados suelen equivocarse demasiado, las formas legales de significación también; ya han pasado por nuestros ojos demasiadas categorizaciones sobre lo correcto, lo bueno y lo sano que han demostrado no estar a la altura de las necesidades sociales: la crisis de corrupción vigente, las formas políticas de llegar al poder, la desfachatez con que se reparten los dineros públicos, todo esto es muestra de que la denominación de algo no significa que sea ese algo.

Socializar y resocializar no son conceptos que deban ser utilizados en un contexto como el carcelario, pues, solo representan la puesta en escena de una forma de llamar algo que no es; ambos carecen de enlace práctico y empírico, solo se mencionan para publicitar una función que no se realiza. La cárcel en realidad no es útil para resocializar, es un escenario volátil en su sentido y utilidad. En ocasiones, sirve para asustar a los de afuera, para controlar a otros, para reprimir, para vetar, para aislar. Su significación varía de acuerdo con las necesidades de los entes que la controlan, lo que la hace una herramienta política, no es lo que dicen de ella, más bien es lo que no dicen.

16 En el libro *Delitos de los Estados, de los mercados y daño social*, editado por Iñaki Rivera Beiras (2010), se describen en detalle las otras causas sociales asociadas al delito desde una perspectiva crítica. Antaño se creía que el criminal nacía determinado hacia la maldad, ahora se ha logrado demostrar, gracias a trabajos como este, que las causas del delito en la sociedad obedecen a factores sociales, económicos y de imaginarios colectivos contruidos.

Contradicción por ausencia de reconocimiento

Esta tiene que ver directamente con la anterior; como el que controla el delito es el Estado, este debe reconocer que la comisión de este es un fenómeno que no es asocial,¹⁷ sino que forma parte de la constitución de las relaciones sociales. El delito debe ser tratado con absoluta prudencia, no debe verse tal como se ha representado hasta ahora (el gato detrás del ratón), sino como un fenómeno que merece estudio, aceptación de responsabilidades y decantamiento de soluciones. Encarcelar no significa combatir el delito, debe reconocerse que la frase legal de que “el fin de la pena es la resocialización” queda corta y es un lugar común frente a las necesidades sociales de tratamiento del delito. El delito evoluciona como evolucionan las sociedades, por tanto, la ley y el Estado no pueden anquilosarse y pensar que en el espectáculo televisivo está el tratamiento criminal y la función social.

Países donde el nivel de los delitos es bajo¹⁸ demuestran que estos pueden entenderse como no correspondientes a un tema evolutivo genético de sus habitantes; los bajos índices obedecen a que se han instaurado medidas especiales para, primero, entender y, luego, tomar acciones; se ha privilegiado la prevención del delito con medidas alternativas de derecho y de atención hacia la población y no la corrección y la cacería al estilo cinematográfico. El delito tiene en gran parte una causa social, con atisbos culturales que se han ido construyendo a lo largo de la historia en cada sociedad.

17 Pegoraro (2011) desarrolla la idea de que el delito ha sido parte fundamental y constitutiva de la construcción de las sociedades, y que aunque se ha intentado ver como un fenómeno de maldad y de desviación, ha figurado en la historia de la humanidad, siempre actuando con una moralidad alterna, disyuntiva. El delito se publicita como algo anormal, pero en realidad está adherido a la construcción de la sociedad de forma institucional y penetrante. Por tanto, la idea de mostrarlo por parte de los gobiernos como algo atípico no es congruente con la historia simbiótica del delito en la sociedad, ha sido una tergiversación de la realidad histórica.

18 The Legatum Institute (2018) publica un informe anual sobre los factores que, según su criterio, consolidan una estabilidad social, entre ellos se enumeran: educación, salud, medio ambiente, desarrollo económico, y seguridad y protección. En las diez primeras posiciones se encuentran países de la zona europea. Colombia, aunque en la clasificación general se encuentra en el puesto 66, en seguridad y protección —que se asocia con los aspectos de comisión de delitos—, se ubica en el puesto 142 de 149.

Resocialización como educación y la subjetividad íntima no manifestada

Tal y como es concebida por algunos autores,¹⁹ la subjetividad se acerca a la afirmación de la libertad (Touraine, 2000), al proceso de trascendencia (Zemelman, 2007), a la aplicación de resistencias (Giddens, 2011); es la intención de manifestación individual que se constituye en rompimiento de lo esquemático. Y lo subjetivo se alinea a los valores que la educación intenta estimular²⁰ en cuanto proceso de adquisición de significados, de construcción de criterios propios, de obtención de comprensiones. Sin embargo, en la cárcel colombiana, la educación es más un proceso de adoctrinamiento y de conducción²¹ que cree que el preso logrará resocializarse a través de la inyección de información que le dará lo necesario para posteriormente no cometer delitos.

Su objetivo educativo es alinear al individuo, modificarle sus conductas delictivas desde ciertas actividades resocializadoras. Por cierto, estas carecen de perspectiva tanto crítica como vocacional; se enseñan oficios artesanales y estudios básicos académicos que no garantizan que ese proyecto resocializador sea eficaz, sumado a que los niveles de información y competencia profesional impartidos dejan a estas personas en evidente desventaja.²² Para los que pue-

19 Para el análisis desarrollado en este artículo se tomaron como referencia tres obras correspondientes a tres autores: Hugo Zemelman y su libro *El ángel de la historia* (2007); Anthony Giddens, y *La constitución de la sociedad* (2011), y Alain Touraine, y su texto *¿Podremos vivir juntos?* (2000).

20 Aunque este acto educativo sea paradójico, en concordancia con lo que León (2007) menciona, “educar es formar sujetos y no objetos, tiene el propósito de completar la condición humana del hombre, no tal y como la naturaleza la ha iniciado, la ha dado a luz; sino como la cultura desea que sea. En este sentido la cultura y la educación, su gran aliada son tremendamente conservadoras. Es una manera, es un esfuerzo de adaptar el hombre al medio. Porque la educación es construcción de algo que la cultura considera que es digno de mantener” (p. 598).

21 Entendiendo, eso sí, que hay mucho de paradójico en los procesos de enseñanza, pues aun promoviendo lo crítico y lo deliberativo se deben asumir algunas verdades y realidades sin tanto análisis crítico, pues de otra manera cada individuo debería recapitular todo el conocimiento humano y someterlo a duda.

22 Torres y Arias (2011) describen los evidentes problemas que el programa educativo PASO (que se implementa en las cárceles colombianas para cumplir con el objetivo resocializador)

den acceder a una actividad educativa o laboral en la cárcel, esta se constituye más en una forma de ocupar el tiempo que la vinculación a un proyecto que les pueda dar despliegue profesional, laboral o personal.

Pero no solo lo educativo constituye al programa, ya es sabido que lo contextual —como el entorno en el que el individuo vive e interactúa y en el que interioriza significados— es determinante. Recibir cierta información en un ámbito social específico influye en la adquisición del conocimiento. El escenario en el que los presos, dentro de un criterio no formal, reciben información y que deriva en lo que denomino *subjetividad íntima no manifestada* es atípico. De allí que la concepción de que la subjetividad es siempre acción, manifestación, rompimiento, es más un deseo teórico, pues allí, está limitada.

Tanto en el aspecto institucional como en el de normalidad alterna,²³ el preso común sufre de una constricción total, lo único que le queda es esta subjetividad íntima no manifestada, que es un mantenimiento mental y espiritual de su vida y su existencia, podría compararse con la retrospección, la inmersión, allí resulta en quietud y limitación.

Así resiste, se erige, existe, se adapta. En el contexto carcelario los presos están en la tensión permanente de adaptarse a las órdenes impartidas por los entes reguladores existentes; por un lado, el Inpec, con el monopolio de la fuerza normativa y física atribuido por la legalidad y la legitimidad, y por el otro, el orden establecido por la cultura delictiva, ilegal y también legítima. Ante estos dos órdenes, el preso común debe establecer una estrategia de adaptación para sobrevivir, que por lo general dista de la resistencia expresiva, más bien utiliza una forma pasiva y sumisa, pero que lleva implícita una finalidad, que es la de poder transcurrir el tiempo de condena sin daños considerables a su humanidad.

Con esta forma subjetiva se pone en evidencia la relación entre mente y cuerpo, relación bastante interesante, porque deja una inquietud sobre la

ha tenido en su desarrollo y aplicación. Varios factores fortalecen este argumento: hacinamiento, precario presupuesto, falta de adecuaciones físicas, y el mecanismo de redención de la pena, que hace que los presos se inscriban a estos programas más para rebajar días en prisión que con una actitud resocializadora.

23 Con normalidad alterna me refiero a la estructura normativa que los mismos presos han construido, hay formas de comportamiento, economías y reglas que son organizadas, propuestas y supervisadas por ellos, y que tienen una base sancionatoria violenta.

importancia del cuerpo como contacto con el mundo objetivo, pero en permanente relación con el mundo subjetivo. El cuerpo cumple un papel de actor, en donde sus actos no siempre logran (para aquellos que tenemos la intención investigativa) acercarnos al conocimiento del interior, o son lo que creemos que lo moviliza, entendiendo que siempre lo precede un pensamiento cargado de intencionalidad.²⁴ Las manifestaciones corporales obedecen al poder que se tenga en el mundo social para hacerlas posibles, pero, cuando no hay poder no quiere decir que esté anulado el deseo de liberarse: es, en tanto, según sus posibilidades. Dadas por un contexto entendido como el escenario de lo posible, este educa en ciertos contenidos sin buscarlo, las informaciones son *boomerangs* que van y vienen, no hay un control curricular, pero tiene una fuerza pedagógica en los individuos que lo experimentan

La subjetividad que se manifiesta corporalmente solo es posible en una relación directa con la libertad, que sería el escenario de despliegue. Existe, entonces, un límite teórico evidente cuando se hace referencia al escenario carcelario, pues allí la manifestación de la subjetividad es posible, no solo en cuanto voluntad, sino condicionadamente; es casi un privilegio. Por otro lado, está la idea de que la subjetividad no solo se manifiesta en la acción, digamos en actos corporales, sino también en la omisión de conductas, en los pensamientos. Esto plantearía dos facetas de la subjetividad, una mental y otra corporal, pero no necesariamente están sincronizadas. Puede en lo corporal no existir una manifestación subjetiva mental y su contrario, en la manifestación mental puede no existir la corporal.

La libertad corporal podría ser complementaria a la mental, pero en ciertas condiciones de contexto no se manifiesta. Parece que la subjetividad *manifiesta* en lo corporal es más un *performance*, una necesidad de expresión que quiere decir algo, no solo como manifestación subjetiva sino como una manifestación subjetiva en lo objetivo. Mientras que la subjetividad mental pasa a un punto en donde la manifestación corporal se nulifica, su ámbito se restringe al sujeto por condiciones de contexto en efecto. Luego, la parte de la libertad en el no acto aparece como manifiesta-

24 A estas alturas de la historia de la ciencia social ya es común hablar de los actos y las intencionalidades, camino marcado sobre todo por la sociología comprensiva de la que Max Weber, en su obra *Ensayos sobre metodología sociológica* (2014), había realizado un análisis. Pero viene al caso el hecho de que el acto que intento mostrar no tiene todas las garantías de despliegue y por tanto su comprensión es un poco más compleja.

ción que no se despliega; la subjetividad no necesariamente se manifiesta en el movimiento, también existe en la no manifestación, su expresión depende de unas condiciones, pero no quiere decir que donde no hay expresión no hay motivos ni necesidad de ser *liberación*, solo es una adaptación que se renombra en otra forma de ser, que es otra manera de expresión. Es una subjetividad mental que resguarda el sufrimiento corporal.

Entonces, lo real no solo está en el consenso social, por supuesto, también en el pensamiento, que no todas las veces se expresa. La noción de la subjetividad diferencia individuos y sujetos; individuo básicamente es aquel que obedece y sujeto el que rompe. Pero con la *subjetividad íntima no manifestada* se demuestra que un sujeto que resiste puede parecer individuo, si el grado de constricción del contexto se lo exige. La subjetividad se evidencia de una manera particular en relación con el contexto en el que participe. Aunque el proyecto educativo en la cárcel se orienta hacia una fallida resocialización, resulta que lo que enseña la fuerza obligatoria del ambiente no es motivo de registro ni tomado en cuenta como un aprendizaje. La cárcel enseña, no lo que desea, sino a partir de sus prohibiciones. Y tal vez ese sea el objetivo de la cárcel, aunque utilice el eufemismo *resocialización*.

El aporte de la educación contextual no formal a la subjetividad

Si se evalúa la condición de ser sujeto por el grado de conciencia y voluntad política que propone la teoría del sujeto en manos de Zemelman (2007) y Touraine (2000), difícilmente podemos encuadrar allí al sujeto carcelario. Las intenciones del preso común no se dirigen a modificar su *orden social*, se dirigen a su supervivencia. Este busca transformar su situación desde la obligatoriedad del escenario en el que fue depositado, su voluntad nace de allí, su conciencia se establece desde este criterio. El sistema carcelario ve al preso como:

[...] un sujeto despojado, puro, con potencialidad maleable y esculpible por el sujeto enseñante. Ese sujeto en estado de pura competencia no es, por supuesto, el otro, sino el continente vacío educable de pies a cabeza, ciento por ciento. Este sujeto no es el de la interacción en una comunidad de lenguaje, mundo y pensamiento. No es el integrante de mi forma de vida y cultura, sino un sujeto abstracto, separado del contexto y objetivable por una mirada representacional y distanciadora. (Marín, 2007, p. 43)

Esta concepción del sujeto es de aquel que se deja modificar voluntariamente, sin atisbos de crítica, sin formas de expresión. No importa aquí su historia ni su momento vital, es exclusivamente a él al que se le responsabiliza por su falla, mientras que el Estado toma distancia de esa responsabilidad y concibe al preso como un transgresor patológico. Sin embargo, este sujeto adopta la posición maleable como una estrategia de permanencia y de lucha, el sujeto en la cárcel *aguanta* estas jornadas resocializadoras, cuando tiene acceso, solo con la idea de darle una distracción a su encierro, pero no con una actitud transformadora conjunta (institución/sujeto).

Cada preso construye la resocialización para sí mismo, desde su voluntad y su experiencia y no desde la propuesta institucional. El modelo pedagógico carcelario es un acto protocolario, no es el inicio ni el fin de la transformación personal, todo nace para el sujeto desde el propio choque con la realidad, desde su propia reflexión silenciada. Su manifestación, su acción, es un acto de postergamiento, de ulterior realidad.

El contexto en términos educativos y resocializadores es determinante. Para lograr transformación social positiva se necesitan herramientas pedagógicas que superen la saturación violenta del ambiente carcelario, pues este al fin y al cabo le gana la partida al programa institucional. Por bien o mal que se aplique, este modelo falla, pues no solo debe enfrentar el encierro como castigo, sino la fuerza social ambiental que produce el hacinamiento, la contravoluntad del aprendizaje de los individuos que ingresan a las cárceles y que se reafirma en la no obligatoriedad del programa resocializador, y el mismo ambiente carcelario que se ha construido por décadas y que piensa y actúa desde lo alterno ilegal, desde la trampa, desde el agite.

Conclusión

En definitiva, lo paradójico institucional se expresa en este modelo resocializador. Se concibe allí la educación como forma de transmitir unos valores sociales catalogados como necesarios, pero que en consonancia con los tiempos modernos están en crisis, aun cuando se pudieran transmitir eficazmente.

¿Qué es la educación?, si por más contenido no hay posibilidad de despliegue, de desarrollo, crítica, nuevas formas y maneras; así, no hay resocialización posible. El tipo de educación que posibilita el Inpec no es garante; este modelo educativo es corto, obsoleto y olvidadizo de la realidad social, en un contexto

adverso a lo que significa la libertad, libertad que, erróneamente, se asocia con educación y formación de subjetividad. Este programa es simplemente una forma de confundir la responsabilidad que el Estado tiene de promover un ambiente sano y seguro para sus habitantes.

Teóricamente puede concluirse que no solo en la expresión corporal puede esperarse encontrar al sujeto, y ni siquiera en el lenguaje, los sujetos aprendemos, nos mimetizamos, nos escondemos, nos descubrimos, dependiendo de nuestras circunstancias y condiciones; estas últimas son dadas por el conjunto de la sociedad, que en general nos encubre con rutinas administradas formalmente. Y aunque no podamos modificarlas a nuestro antojo, le hallamos alternativa a esta imposibilidad, y ese es el recurso, a este acudimos, es nuestra compañía permanente.

No podemos seguir pensando que una acción social es menos leve que otra, no podemos exigirle al que se roba un teléfono, una billetera, una bicicleta, que no lo haga, si antes no se le dieron las garantías para que se desarrollara. La justicia no puede centrarse en señalar y castigar este tipo de actos, sabiendo que lo hace dentro de un contexto político económico que posibilita injusticia e inequidad, y que utiliza como herramienta el cinismo mediático. La corrupción, la política hostil, la exuberancia hedonista y la ambición sin restricción también nos perjudican como país, como conjunto.

La fuerza interior del sujeto debe poder manifestarse de una forma más libre, que permita el desarrollo de la sociedad en otro sentido, no visionado, no planeado, pero abarcante en términos de posibilidades no conocidas y con ansias de ser construidas con la imaginación. El control, las normas y las reglas no pueden ser la fórmula básica para la construcción de las relaciones sociales, se deben crear otras formas de convivencia sin que sean necesariamente obligantes, que posibiliten lo que no ha sido permitido hasta este momento. Y eso que no ha sido permitido no es más que la oportunidad para que todos los sujetos se expresen, es necesario un contexto más libre para esa expresión. Ese contexto se construye y se aprende a través del acto educativo, podemos asociarnos para llenarlo de criterio y de fundamento. Ese criterio no puede remitirse a una forma conductual que ponga términos a esas expresiones, pues esto sería reversar la potencia interior del sujeto. Las personas encarceladas son potencialidades mal dirigidas, o apagadas. La sociedad no puede permitirse, si quiere crecimiento, evolución, desmembrar el poder creativo, científico y emotivo que los sujetos pueden lograr. Lo

que sí debe hacer es promover esas potencialidades a través de una educación específica. Antes de resocializar, debemos socializarnos.

La cárcel y su forma de remediar el delito promoviendo la transformación personal a través del trabajo y la educación básica está encadenada a un contexto violento, desaforado y corrupto. La cárcel educa desde su forma de ser, peligrosa y constrictiva, educa para la permanencia del individuo en este lugar y tal vez para la vida, pero esta educación no es compatible con el deseo resocializador institucional. El modelo resocializador necesita sensatez y voluntad. La importancia educativa que se le da debe ser alcanzada desde la articulación de los enfoques educativos. No debe crear un espejismo, dándole la espalda a las cualidades que el campo pedagógico y educativo contiene. Debe adaptar las comprensiones sobre los procesos educativos, en sus características y métodos. Debe crear un método que transforme. Si no, puede llamar a la resocialización, liberándose de la tensión que le exige la aplicación de los derechos humanos y en aras de la sensatez, de otra manera.

El hombre no puede desprenderse fácilmente de los significados y sentidos que su entorno social le da a la vida. El individuo parece encerrado en la semantización que su sociedad hace del mundo. Librarse de ese encierro implica compensar ese exceso de atributos lingüísticos con un pensamiento autónomo, que precisamente, significa tomar parte de la historia de la humanidad, de la sociedad, de lo global, y pasarlo por el filtro personal, esa parece ser la verdadera libertad que permitiría vivir más adecuadamente y a esto solo se puede llegar a través de la educación dentro de un contexto pertinente.

El desarrollo del modelo educativo del Inpec es el resultado de una forma de concebir su objeto de intervención, concepción que se instauró en la sociedad colombiana desde la mescolanza de los factores que construyen sociedad e institucionalidad en su conjunto. La cárcel colombiana no es más que el reflejo de la misma sociedad colombiana, y si queremos cambiar el modelo, debemos cambiar varias cosas; no solo la percepción que se tiene de la delincuencia, también cómo nos educamos, cómo entendemos los espacios educativos, lo formal, informal, contextual e institucional de la educación. Cómo tratamos a nuestros presos es el resultado de la carencia educativa que tenemos como país, como sociedad. Parece que la educación, como forma de transmisión y de entendimiento, ha sido monopolizada por lo político corrupto y económico indiferente. El cambio debe darse desde la ampliación de un contenido educativo

que no solo nos prepare para profesionalizarnos o prepararnos para una actividad económica que nos dé sustento, también debe incluir fuertemente el aspecto humano y social, y aunque esto puede no dar garantía, porque la volatilidad humana es impredecible, por lo menos puede intentar hacer desde otro enfoque que muestre un avance en el entendimiento de este tipo de fenómenos.

Referencias

- Ariza, L. e Iturralde, M. (2011). *Los Muros de la Infamia, prisiones en Colombia y en América Latina*. Bogotá: Uniandes.
- Baratta, A. (1990). *Resocialización o control social*. Lima: Comisión Andina de Juristas & Comisión Episcopal de Acción Social.
- Beccaria, C. (2014). *De los delitos y las penas*. Medellín: Nuevo Foro.
- Caballero, J. (1986). *El mundo de los presos*. Madrid: Alianza.
- Caparrós, M. (2017). *El hambre*. Bogotá: Planeta.
- Castaño, O. (2005). *Cementerio de libertades*. Medellín: Prográficas y Cía. Ltda.
- Congreso de Colombia (1993). *Ley 65 de 1993. Código Penitenciario y Carcelario*. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0065_1993.html
- Foucault, M. (1982). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Fromm, E. (2011). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea: hacia una sociedad sana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gaitán, O. y Peláez, M. (2000). *Análisis de la situación carcelaria en Colombia: un enfoque cualitativo: siete estudios de caso*. Bogotá: Uniandes.
- Gallego, E. y Posada, J. (2013). *Delito y tratamiento penitenciario en el contexto de los derechos humanos*. Medellín: Unaula.
- García, S. (2004). Crimen y prisión en el nuevo milenio. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, XXXVII(110), 547-595.
- Garland, D. (2001). *La cultura del control. Crimen y orden social en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (Inpec). (2018). *Plan de direccionamiento estratégico 2015-2018*. Bogotá. Recuperado de <https://bit.ly/2Uxyazh>
- Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (Inpec). (2019a). *Incidencias delito nacional*. Bogotá. Recuperado de http://200.91.226.18:8080/jasperserver-pro/dashboard/viewer.html?&j_username=inpec_user&j_password=inpec#/public/Delitos/Dashboards/Delitos_Nacional
- Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (Inpec). (2019b). *Informe estadístico No. 2*. Bogotá. Recuperado de <https://bit.ly/2QZSGpZ>
- Kooyman, E. (2018). *Cárceles en Colombia: una situación insostenible*. Bogotá: CICR. Recuperado de <https://www.icrc.org/es/document/carceles-en-colombia-una-situacion-insostenible>
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Revista Educere*, 11(39), 595-604. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603903>
- Marín, A. (2007). La noción de paradigma. *Revista Signo y Pensamiento*, (50), 34-45. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86005004>
- Ordóñez, J. (2004). *Rehabilitación y resocialización desde la justicia restaurativa*. Cali: Universidad Javeriana.
- Pegoraro, J. (2011). El lazo social del delito económico: un enfoque sociológico del orden social. *Delito y Sociedad, Revista de Ciencias Sociales*, (31), 7-8. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4702767>
- Pérez, J. (2000). *La construcción social de la realidad carcelaria*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rivera, B. (ed.). (2014). *Delitos de los Estados, de los mercados y daño social. Debates en criminología crítica y sociología jurídico penal*. Barcelona: Anthropos.
- Rivera, I. (2010). *Política criminal y sistema penal, viejas y nuevas racionalidades punitivas*. Madrid: Taurus.
- Serralde, D. (29 de octubre de 2018). Los ingredientes que cocinan la crisis carcelaria desde hace 20 años. *ElTiempo.com*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/justicia/investigacion/informe-de-la-contraloria-sobre-la-crisis-en-las-carceles-287094>

- The Legatum Institute. (2018). *The Legatum Prosperity Index*. Recuperado de <https://www.prosperity.com/rankings>
- Tobón, G. (2014). Del Estado benefactor al Estado penitenciario, la política social en el neoliberalismo. *Forum, Revista Departamento de Ciencia Política*, 2(5), 13-22. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/forum/article/view/48923>
- Torres, P. y Arias. G. (2011). La pedagogía crítica en la experiencia carcelaria de presas políticas. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 27-43. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3554>
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wacquant, L. (2010). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.
- Weber, M. (2014). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Zaffaroni, E. (1998). *Criminología, aproximación desde un margen*. Bogotá: Temis.
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: Determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Anthropos.

Autor: Guillermo Quintero - Título: Composición - Dimensiones: 80 x 55 cm - Técnica: Óleo sobre lienzo



“Prepararse para lo incalculable”: deconstrucción, justicia y la pregunta por la educación*

Traducción

Preparing for the Incalculable: Deconstruction,
Justice and the Question of Education

“Preparar-se para o incalculável”: deconstrução,
justiça e a questão da educação

Gert J.J. Biesta**

Traductores: Carlos Eduardo Valenzuela Echeverri ***

Diana Katerin González Niño****

Para citar este artículo:

Biesta, G. (2020). “Prepararse para lo incalculable” Deconstrucción, justicia y la pregunta por la educación (Trad. C. Valenzuela y D. González). *Pedagogía y Saberes*, 52, 131-145. doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-8619>

* Texto original: Biesta, G. (2001). Preparing for the incalculable. En G.J.J. Biesta y D. Egéa-Kuehne (eds.), *Derrida & Education* (pp. 32-54). (Routledge International Studies in the Philosophy of Education). Abingdon: Taylor and Francis. Una versión anterior de este capítulo apareció bajo el título “Deconstrucción, justicia y la cuestión de la educación” en el *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Biesta, 1998). Durante el año pasado, hemos presentado varias versiones de este texto en conferencias y seminarios. Me gustaría agradecer a aquellos que asistieron a estas sesiones por sus preguntas críticas. También, a Jim Garrison, Paul Standish y Denise Egéa-Kuehne por sus comentarios sobre las versiones anteriores de este texto. A Jim Marshall, por invitarme a escribir sobre Derrida en primer lugar. Y a Roel van Goor por la búsqueda de literatura que hizo para el capítulo introductorio de *Derrida & Education* (N. del autor en el original).

** Profesor e investigador del Departamento de Educación y director de investigación de Brunel University London. Su trabajo se centra en la teoría y la filosofía de la educación, así como en el análisis de la política educativa con particular interés en el análisis de cuestiones relacionadas con la democracia y la democratización de la educación.

Correo electrónico: gertbiesta@gmail.com
Perfil ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8530-7105>

*** Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado en educación Interinstitucional en la misma Universidad e investigador del grupo educación infantil, pedagogía y contextos.

Correo electrónico: cvalenzuela@pedagogica.edu.co
Perfil orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3326-3686>

**** Magister en Educación de la universidad Externado de Colombia.

Correo electrónico: dkgonzalez@pedagogica.edu.co
Perfil ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9065-1063>

Fecha de recepción: 23 de octubre de 2018
Fecha de aprobación: 21 de diciembre de 2018

Justicia, si tiene que ver con el otro... siempre es incalculable... una vez usted se relaciona con el otro como otro, aparece algo incalculable en la escena, algo que no se puede reducir a la ley o a la historia de las estructuras legales. Esto es lo que da a la deconstrucción su movimiento.

Derrida (1997, pp. 17-18).

Introducción

Entre los educadores y teóricos de la educación existe una creencia ampliamente difundida de que la filosofía posmoderna es incapaz de proporcionar apoyo para el tipo de proyecto moral y político que es la educación (Beyer y Liston, 1992; Hill, McLaren, Cole y Rikowski, 1999). El posmodernismo, según se argumenta, “amenaza con paralizar el concepto mismo de lo político en las ciencias humanas y sociales” (McLaren, 1986, p. 392). Es considerado “bastante peligroso para la lucha política, como reconocerán los maestros y profesionales de la educación quienes intentan dar sentido a su trabajo cotidiano y al de sus estudiantes” (Morrow y Torres, 1994, p. 58).

Incertidumbres como estas no solo se han expresado en el campo de la educación. Existe allí una preocupación mucho más amplia sobre el potencial ético y político de la filosofía posmoderna que, a su vez, es parte de la discusión general sobre el estado mismo de la filosofía posmoderna. ¿Existe tal cosa como la filosofía posmoderna?, ¿es una o muchas?, ¿cuál es la relación entre *posmodernismo* y *posestructuralismo*?, y así sucesivamente. (Peters, 1998).

El trabajo de Jacques Derrida y *su filosofía* de la *deconstrucción* ha sido uno de los objetivos centrales en este debate. Deconstrucción —“uso esta palabra por el bien de una conveniencia rápida, aunque es una palabra que nunca me ha gustado y cuya fortuna me ha sorprendido desagradablemente” (Derrida, 1983, p. 44). Sin embargo, “a medida que pasa el tiempo, y cuando veo tanta gente tratando de deshacerse de esta palabra, me pregunto si tal vez no haya algo en ella” (Derrida, 1996, p. 85)— a menudo se le acusa de ser una forma de análisis crítico que tiene como fin desgarrar todo lo que encuentra en su camino. Ha sido caracterizada como una forma de textualización con hiperrelativismo e implicaciones nihilistas. Deconstrucción, siguiendo el argumento, es por tanto éticamente vacía, políticamente impotente, y absolutamente peligrosa (Ferry y Renaut, 1990; Fleming, 1996; Habermas, 1988; Hoy, 1989).

Lo que trato de argumentar en este texto es que esos alegatos seriamente pierden el punto —o mejor, los puntos (Derrida, 1995)— de la deconstrucción. Lo que quiero dejar claro es que la deconstrucción no es una posición escéptica o relativista (no es ni siquiera una posición), pero tiene una motivación ético-política distinta o, como Richard Bernstein lo ha dicho tan acertadamente, tiene un horizonte ético político distinto (Bernstein, 1993). En los últimos años ha habido un crecimiento en el reconocimiento de este horizonte que ha llevado a algunos autores a hablar sobre el *giro ético* de la deconstrucción (Baker, 1995; Critchley, 1999b; Honneth, 1994).

De manera más resumida y general, el horizonte ético-político de la deconstrucción puede ser descrito como la pregunta por el otro. En lugar de ser destructiva, negativa, o “un recinto en la nada”, la deconstrucción “es una apertura hacia el otro” (Derrida, 1984, p. 124). Por esa razón, la deconstrucción puede ser mejor caracterizada como afirmativa. La afirmación deconstruccionista del otro no es directamente positiva. No es meramente una afirmación de lo que ya existe y, por esa razón, puede ser conocida e identificada. La deconstrucción es una afirmación de lo que es “totalmente el otro (*tout autre*)”¹ (Derrida, 1992a, p. 27). La deconstrucción es una afirmación de lo imprevisible del presente, de lo que está más allá del horizonte de lo mismo (Caputo, 1997, p. 42; Gasché, 1994). Es una afirmación del otro que está por venir, como un evento que “como evento, excede el cálculo, las reglas, los programas, las anticipaciones, etc.” (Derrida, 1992a, p. 27). Por tanto, más que ser una apertura hacia el otro, la deconstrucción es una apertura hacia la entrada (*l'invention*; invención) imprevisible del otro. Como ha sugerido Caputo (1997), la deconstrucción podría considerarse como un *invencionalismo* (p. 42).

El camino hacia el otro no es fácil. De hecho, es un camino imposible. Pero es la misma “experiencia de lo imposible” (Derrida, 1992a, p. 15) la que solo hace posible la invención, la llegada del otro. Una invención, argumenta Derrida (1989), “tiene que declararse como la invención de lo que no parecía ser posible, de lo contrario solo hace explícito un programa de posibilidades en la economía de lo mismo” (p. 60). Por esta razón podría decirse que la deconstrucción es “la implacable búsqueda de lo imposible, que significa, de las cosas cuya posibilidad se sustenta en su imposibilidad; de las cosas que, en

1 Todo lo demás.

lugar de ser aniquiladas por su imposibilidad, en realidad son nutridas y alimentadas por ella” (Caputo, 1997, p. 32, cursiva original).

En las páginas siguientes quiero dar una idea respecto de la *lógica* de la deconstrucción, de tal manera que su horizonte ético-político pueda aparecer. Primero, a modo de ejemplo, abordaré la tarea imposible de escribir sobre Derrida y hacer justicia a sus escritos. Haré un recuento más formal de varios temas centrales y cuestiones de la deconstrucción. Me centraré en la deconstrucción del logocentrismo, en la ubicuidad de la escritura y en la diferencia y *différance*, para dejar en claro cómo todo esto lleva a la preocupación por la desconstrucción del otro, una preocupación a la que Derrida no solo se refiere como “justicia”, sino con respecto a la cual incluso ha afirmado que “la deconstrucción es justicia” (Derrida, 1992a, p. 35).

En la sección final de este escrito, argumentaré que la deconstrucción no debe concebirse una teoría o una filosofía que posteriormente pueda aplicarse a la educación. La deconstrucción, más bien, proporciona una manera de pensar de nuevo, de manera más estricta y más radical, la preocupación que se ha centrado en el *proyecto* de la educación al menos desde la Ilustración (Vanderstraten, 1995). La relación entre deconstrucción, justicia y educación, por decirlo de otra manera, no es una relación accidental. En la medida en que la educación es más que una simple empresa técnica, en la medida en que la educación supera la enculturación, la socialización y la domesticación, se trata precisamente de la otredad.² Si la educación es “donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo suficiente para [...] no quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo imprevisto por nosotros” (Arendt, 1968, p. 196), entonces hay una necesidad de pensar una y otra vez sobre lo que esto podría significar para aquellos que tienen el coraje de educar. Aunque la deconstrucción no proporcionará una respuesta clara a esta pregunta, podría ayudarnos a comprender mejor qué significa plantear esta cuestión hoy.

Escribiendo después de Derrida

Leyendo a Derrida

En más de un sentido, escribir sobre Derrida es una tarea imposible. Desde los años sesenta ha publicado numerosos artículos y más de 40 libros, y continúa

2 Ver Wimmer (2001); ver también Masschelein y Wimmer (1996) para una cuenta que invita a la reflexión sobre la relación entre alteridad, justicia y educación.

escribiendo a una velocidad “que es un poco intimidante para los lectores” (Bennington, 1993, p. 3). El trabajo de Derrida es a menudo complejo y difícil de leer. Escribe sobre, con, contra y en los márgenes de los textos de los principales pensadores de la tradición occidental —como Platón, Aristóteles, Kant, Rousseau, Hegel, Nietzsche, Husserl, Freud y Heidegger— tanto explícitamente como entre líneas. A menudo, su escritura rompe con la presentación convencional lineal de los argumentos filosóficos y contiene múltiples experimentos con tipografía, puntuación y forma pictórica.

Pero el problema de escribir sobre Derrida no es solo técnico. No es solo el problema de encontrar una manera de representar un corpus que difícilmente puede representarse debido a su escala. No es solo el problema de transmitir el significado original de una obra que es compleja y poco convencional. Porque es precisamente la suposición de que el significado puede captarse en su momento original, que el significado puede representarse en la forma de algún concepto propio, idéntico a sí mismo, lo que Derrida está decididamente dispuesto a desafiar.

Esto ayuda a entender por qué la escritura de Derrida a menudo es poco convencional y oblicua. La escritura de Derrida es una “escritura sobre la escritura” (Derrida, 1983, p. 45) que no quiere traicionarse a sí misma y no quiere restaurar el tipo de orden que pone en duda. Al mismo tiempo, sin embargo, es esto lo que hace que escribir sobre Derrida sea un *catch-22*,³ porque entender a Derrida *correctamente...* es decir, dando la representación final del significado original de su obra, al mismo tiempo, es *no* entenderlo.

Comprender e in-comprender⁴

Este *catch-22* no es simplemente la última palabra sobre Derrida y la deconstrucción. Porque podríamos argumentar que la misma *imposibilidad* de entender a Derrida correctamente es precisamente lo que abre la posibilidad de escribir acerca de Derrida en primer lugar (Bennington, 1993, pp. 15 y 38). En este punto podemos al menos imaginar que si nuestra escritura fuera idéntica a la escritura de Derrida, sería imposible reconocerla como una escritura sobre Derrida (ni siquiera contaría como escribir sobre Derrida). Para *re-presentar* la escritura de Derrida, a fin de

3 Un *catch-22* es una situación paradójica de la cual un individuo no puede escapar debido a reglas contradictorias. El término fue acuñado por Joseph Heller, quien lo usó en su novela de 1961 *Catch-22*.

4 *Misunderstanding* (puede significar también *mal entendido*).

decir lo mismo que él dice, para capturar su escritura en su singularidad, estamos obligados a decir algo diferente.

Tanto entre los seguidores como los críticos de Derrida hay quienes han interpretado que la deconstrucción es una especie de “hermenéutica gratuita para todos” (Norris, 1987, p. 139), una liberación gozosa de todas las reglas y limitaciones de la interpretación y comprensión. Pero esta interpretación, que sugiere que la deconstrucción es básicamente una posición *escéptica*, pasa por alto un *movimiento* crucial en la escritura de Derrida.

Es cierto que Derrida ha desafiado la comprensión común de la escritura y la lectura como dos actividades de oposición: una actividad de producción y la otra pasivamente de consumo. Derrida señala una cierta complicidad entre la escritura y la lectura, en el sentido de que un texto debe leerse para ser o convertirse en texto. Esto implica que la escritura —y la comunicación humana en general— siempre implica un *riesgo*: el riesgo de no comprender.

Si esto es así, podría ser correcto concluir que Derrida simplemente quiere invertir la oposición entre comprensión e incompreensión, de modo que esta última tome entonces el control sobre la primera y se convierta en la regla o la ley. Pero esta interpretación pasa por alto el hecho de que Derrida no ha cuestionado la posibilidad de comprender como tal, sino ante todo la forma como se concibe la *relación* entre la comprensión y la incompreensión.

La relación comúnmente se entiende como una oposición binaria, una oposición de dos opciones mutuamente excluyentes. La oposición implica una jerarquía en el sentido de que la comprensión se considera la situación normal y la incompreensión la aberración. La comprensión define así lo que es la lectura *real* o *exitosa*, mientras que la incompreensión se concibe como la distorsión de esta situación normal, una distorsión que proviene del exterior. Tan pronto como se reconoce, no obstante, que la incompreensión siempre es posible (que no es lo mismo que decir que siempre es el caso), debemos preguntarnos si todavía podemos sostener que la incompreensión constituye un accidente, que es un riesgo que le sucede a la comunicación desde afuera. Según Derrida, esta no es la cuestión. Sostiene que la no comprensión es una parte tan importante del lenguaje y la comunicación, que está tan “en el interior” como lo está la misma comprensión (Derrida, 1988, pp. 15-17). Por tanto, debe concebirse como “una *posibilidad general inscrita* en la estructura de la positividad, de la normalidad, del ‘estándar’” (Derrida, 1988, p. 157, cursiva original).

De esto se deduce que la idea de comunicación normal como una comprensión exitosa, no es un hecho sino “una determinación ética y teleológica de lo que aquella es” (Derrida, 1988, p. 17). Esto, a su vez, significa que la pureza de la comunicación normal solo puede mantenerse mediante un acto de exclusión, lo cual, no solo revela que lo que se trata de mantener fuera de la comunicación (es decir, la incompreensión) habita el interior, aún más, sostiene Derrida, ni siquiera habría un interior sin ese hecho. Podríamos decir, por tanto, que el término excluido por la división binaria (comprensión *versus* incompreensión) vuelve a firmar el acto de su propia exclusión. Y, aún más importante, esta aparente complicidad es lo que precisamente proscribe la legalidad de esta exclusión (Bennington, 1993, pp. 217-218; Derrida 1981a, pp. 41-2).

Esto revela que la deconstrucción está lejos de ser un intento de hacer de la incompreensión la regla o la ley. Derrida solo quiere aclarar que la posibilidad estructural de no comprender debe tenerse en cuenta cuando se describe la llamada normalidad, y también “que esta posibilidad no puede *excluirse ni oponerse*” (Derrida, 1988, p. 157, cursiva original). La condición de posibilidad de la comunicación no se puede encontrar ni en la comprensión pura ni en la incompreensión pura. Lo que Derrida más bien quiere poner de manifiesto es la *indecidibilidad* última de esta oposición, una indecidibilidad que no puede remontarse a alguna unidad pura original, pero que está siempre “en funcionamiento”. En este punto, entramos a la lógica completamente diferente de “originalidad de lo secundario” (Bennington, 1993, p. 40), de “el suplemento” (Derrida, 1976, pp. 269-316). La lógica, en resumen, de la “*différance*” (Derrida, 1982, pp. 1-28).

Traducción, la respuesta responsable

Dicho esto, ahora estamos en una mejor posición para entender el papel de la incompreensión —la necesidad de decir algo diferente si queremos decir lo mismo— en nuestros escritos sobre Derrida. Derrida nos ha hecho conscientes, en primer lugar, del hecho de que no estamos en posición de elegir entre la comprensión (pura) y la incompreensión (pura) porque la primera siempre está contaminada por la segunda. La incompreensión es el riesgo esencial y, por tanto, necesario de toda comprensión. Solo hay una forma de evadir este riesgo: no involucrarse en un acto de lectura o interpretación. Si bien esta podría ser la única forma de ser absolutamente respetuoso de la

singularidad opaca, silenciosa, no identificable y, al mismo tiempo, irreconocible como singular, sería entonces un fracaso en sus propios términos. Esto significa que, para que lo singular sea posible como singularidad, debe asumir el riesgo de “una repetición en la alteridad” (Bennington, 1993, p. 86), el riesgo de no comprender, el riesgo de la *traducción* —“y la noción de traducción tendríamos que sustituirla por una noción de *transformación*” (Derrida, 1981a, p. 20)—. Solo esta repetición en la alteridad abre la posibilidad de que el singular sea reconocido en su singularidad irreductible (Gasché, 1994, pp. 14-15).

Por tanto, escribir sobre Derrida significa traducir a Derrida: “y la cuestión de la deconstrucción también se hace a través de la cuestión *de* la traducción” (Derrida, 1991, p. 270). La traducción no es la transmisión o reproducción de un significado original que lo precedió, porque la originalidad de lo original solo aparece *después* de su traducción —lo que a su vez significa que el sentido mismo de una traducción precedente, original y pura no es sino un efecto de la traducción (Derrida, 1985; Wigley, 1993, pp. 1-33)—. La traducción, entonces, podría entenderse mejor como una *respuesta* a la singularidad del texto (Gasché, 1994, pp. 227-250). Para que esta respuesta sea genuina, tiene que ser *singular* en sí misma —una respuesta “sin norma”—, (Derrida y Ewald, 2001, p. 71), y no solo una repetición del texto o una respuesta preprogramada por el texto.

Esto implica, sin embargo, que una respuesta genuina tenga todo el atractivo de la irresponsabilidad: sea singular, intraducible y nunca una afirmación incondicional. Y, no obstante, para que una respuesta sea genuina y receptiva, también tiene que ser *responsable*, ya que necesita hacer justicia a la singularidad del texto (no porque la supervivencia del texto dependa de esta respuesta). Después de todo, un texto solo vive si permanece vivo,

Y vive solo si es *a la vez* traducible *e* intraducible... Totalmente traducible, desaparece como un texto, como escritura, como un cuerpo de lenguaje [*langue*]. Totalmente intraducible, incluso dentro de lo que se cree que es un idioma, muere inmediatamente. (Derrida, 1979, p. 102, cursiva original).

Por tanto, escribir sobre Derrida significa responder a Derrida por el simple hecho de hacer justicia a su escritura. ¿Cómo se puede lograr esto? Déjeme comenzar de nuevo.

De la metafísica a otros

Como ya lo hemos dicho todo, el lector debe soportar si continuamos por un tiempo. Si nos extendemos por la fuerza del juego. Si luego escribimos un poco: sobre Platón, quien ya dijo en el Fedro que la escritura solo puede repetirse (a sí misma), que “siempre significa (semainei) lo mismo” y que es un “juego” (paidia).

Derrida (1981b, p. 65).

El mito del origen

El tema que recorre la escritura de Derrida desde el principio es el del *origen*. O, para ser más precisos: el del pensamiento del origen, el de la filosofía del origen, el tema, en resumen, de la *metafísica*.

Derrida sostiene que la historia de la filosofía occidental es un intento continuo de ubicar un suelo fundamental, un centro fijo, un punto arquimediano, que sirve tanto como un comienzo absoluto y como un centro desde el cual todo lo que se origina a partir de él puede ser dominado y controlado. Un origen que “cierra la obra que abre y hace posible” (Derrida, 1978, p. 279). Desde Platón, este origen siempre ha sido pensado en términos de *presencia*. El origen está pensado como completamente presente para sí mismo y como totalmente autosuficiente. Es idéntico a sí mismo y, a este respecto, se ajusta a la lógica de la identidad. La “determinación de ser como *presencia*”, sostiene Derrida, es “la *matriz*” de la historia de la metafísica (que coincide con la historia de Occidente en general) (Derrida, 1978, p. 279).

Se podría demostrar que todos los nombres relacionados con los fundamentos, con los principios, o con el centro siempre han designado una presencia invariable: *eidōs*, *arché*, *telos*, *energeia*, *ousia* (esencia, existencia, sustancia, sujeto) *alétheia*, trascendentalidad, conciencia, Dios, hombre, y demás. (Derrida, 1978, pp. 279-80)

La “metafísica de la presencia” (Derrida, 1978, p. 281) incluye más que solo la determinación del significado de la presencia del Ser. El gesto metafísico de la filosofía occidental incluye una *axiología jerárquica* en la que el origen se designa como puro, simple, normal, estándar, autosuficiente e idéntico a sí mismo, para *luego* pensar en términos de derivación, complicación, deterioro, accidente, y así. Esta es “la exigencia metafísica”, la que ha sido “la más constante, la más profunda y la más potente” (Derrida, 1988, p. 93).

La escritura de Derrida quiere cuestionar este gesto metafísico. Él reconoce que no es el primero en hacerlo. Nietzsche, Freud y Heidegger han expuesto y criticado, a su manera, el deseo metafísico, el deseo de orígenes fijos y autopresentes de la filosofía occidental (Derrida, 1978, p. 280). Pero hay una diferencia crucial entre la “demolición” de Nietzsche o “Destruktion o Abbau” de Heidegger (Derrida, 1991, pp. 270-271) de la metafísica y el trabajo en el que Derrida está comprometido. Nietzsche, Freud, Heidegger y todos los demás *discursos destructivos* querían romper totalmente con la tradición metafísica. Querían terminar y superar la metafísica. Derrida nos dice, sin embargo, que tal ruptura no es una posibilidad real.

No tiene sentido prescindir de los conceptos de la metafísica para sacudirla. Nosotros... no podemos pronunciar ni una sola proposición destructiva que no haya tenido ya que deslizarse en la forma, la lógica y las postulaciones implícitas de precisamente aquello que trata de impugnar. (Derrida, 1978, p. 200)

Aunque Derrida definitivamente quiere *sacudir* la metafísica, reconoce que esto no se puede hacer desde un lugar neutral e inocente *fuera* de la metafísica. Lo que es más importante, para decirlo simplemente, Derrida quiere sacudir la metafísica al mostrar que ella misma siempre intenta *arreglar* o inmovilizar el ser a través de la presentación de una presencia autosuficiente y autoidéntica.

Esto implica, entre otras cosas, que la deconstrucción no es algo que se aplica al texto de la tradición metafísica desde el exterior. Por tanto, “no es un método y no puede transformarse en uno” (Derrida, 1991, p. 273). Más bien,

“deconstrucciones”, que prefiero decir en plural... es uno de los posibles nombres utilizados para designar, en suma por metonimia, lo que ocurre [*ce qui arrive*], o no puede ocurrir [*ce qui n’arrive pas á arriver*], es decir, una cierta dislocación que en efecto se reitera regularmente —y dondequiera que haya algo en lugar de nada—. (Derrida y Ewald, 2001, p. 67)

A lo que debemos agregar que “todas las oraciones del tipo ‘deconstrucción es X’ o ‘deconstrucción no es X’ a priori, pierden el punto, lo que quiere decir que son al menos falsas” (Derrida, 1991, p. 275).

Derrida intenta mostrar en sus lecturas de los textos de la tradición occidental que cualquier presentación de una presencia autosuficiente e idéntica a sí misma solo puede hacerse con la ayuda de lo que está excluido por esta presencia. Intenta mostrar, en otras

palabras, que la presencia no puede presentarse, sino que necesita la *ayuda* de lo que no está presente, de la ausencia. Por tanto, coloca lo que no está presente en una especie de doble posición. Por un lado, lo no presente es lo que es totalmente diferente de lo que está presente. Y, sin embargo, la presencia *de la que depende su definición* solo puede articularse con la ayuda de lo que no es.

La presencia de la voz

Una de las formas más generalizadas en que la metafísica de la presencia ha estado presente en la filosofía occidental es en la forma del privilegio de la voz como medio de significado con su consecuente rechazo de la escritura como derivada e in-esencial. Esta jerarquía se basa en una lógica bastante directa en la que las palabras habladas se consideran el símbolo de la experiencia mental y las palabras escritas como el símbolo de las palabras habladas. La prioridad del lenguaje hablado sobre el escrito o el lenguaje silencioso se deriva del hecho de que cuando se pronuncian las palabras, se supone que el que habla y el que escucha se presentan simultáneamente el uno al otro. Escribir, por otro lado, se considera subversivo en la medida en que crea una distancia espacial y temporal entre el autor y esta audiencia.

Derrida se refiere al privilegio de la voz sobre la escritura como *fonocentrismo*. El fonocentrismo, argumenta, es, en cierto sentido, una necesidad ya que es un fenómeno que no solo ocurre en la cultura occidental, sino que también se puede encontrar en otras culturas (Derrida, 1984, pp. 155-156). Lo que es, sin embargo, un “fenómeno exclusivamente occidental” es la traducción del fonocentrismo en un sistema metafísico que asigna el origen de la verdad al habla o al *logos* (Derrida, 1976, p. 3). Derrida discute esta respuesta específicamente occidental a la “necesidad fonocéntrica” bajo el nombre de *logocentrismo* (Derrida, 1983, p. 40).

La construcción del logocentrismo ocupa un lugar central en los escritos anteriores de Derrida, donde plantea la cuestión de si es posible articular la presencia del habla (o el habla como presencia), de modo que sea autosuficiente, simple, idéntica y presente a sí misma; en otras palabras, que sea pura e incontaminada por lo que no es, es decir, la escritura.

La Farmacia de Platón, una larga sección de *Dissemination*,⁵ retoma la cuestión de la prioridad del habla sobre la escritura en forma de una lectura detallada del diálogo de Platón, el *Fedro* (Derrida 1981b, pp. 61-171). El texto de Platón se presenta

5 Difusión.

como un intento de articular la prioridad del habla sobre la escritura y mostrar los peligros filosóficos, morales y políticos del pensamiento para invertir esa prioridad. Sin embargo, lo que revela Derrida sobre el *Fedro* es precisamente el hecho de que el texto no logra lo que argumenta. Lo más obvio a este respecto es, por supuesto, el hecho de que Platón defiende el carácter inferior de la escritura por medio de la escritura misma. Esta situación, que se repite siempre que la filosofía se niega a reconocer su propio estatus textual y aspira a una contemplación pura de la verdad, es un patrón común en la historia del pensamiento occidental, por lo que podríamos decir que el logocentrismo es ante todo “el deseo de *no reconocer* este orden de necesidad” (Norris, 1987, p. 127).

Lo que Derrida revela en su lectura del *Fedro* —lectura que está lejos de ser el único lugar en el que en ello insiste— es la imposibilidad de articular la oposición entre el habla y la escritura como una oposición estable en la que el discurso es puro y de origen autosuficiente mientras que la escritura su derivada, completamente opuesta y completamente externa al habla. Lo que su *lectura deconstructiva* deja en claro, en otras palabras, es que la presencia del habla (como origen) no puede articularse sin la *ayuda* de lo que se piensa como algo totalmente diferente del habla, sin la *ayuda* de lo que está ausente.

A partir de lo que hemos visto hasta ahora, quedará claro que esto no debe entenderse como un argumento para la inversión de la oposición entre el habla y la escritura. Después de todo, tal inversión solo reemplazaría un origen (discurso) por otro (escritura), pero dejaría el mismo orden metafísico, el orden de la presencia original frente a la ausencia derivada, en su lugar. Lo que Derrida intenta traer a la luz es la *indecidibilidad* definitiva de las oposiciones a la dialéctica hegeliana, nunca puede resolverse en un “tercer término” (Derrida, 1981a, p. 43) y, por lo tanto, la *imposibilidad* última de articular cualquier cosa como puro, no contaminado, de origen autopresente.

La ubicuidad de la escritura

Y, sin embargo, hay un sentido en el que Derrida argumenta que “el lenguaje es primero... escritura” (Derrida, 1976, p. 37), un sentido que tiene lugar desde la imposibilidad de captar un origen presente puro e incontaminado. Para entender por qué esto es así, debemos seguir a Derrida en esta exposición del logocentrismo en la teoría del significado tradicional (metafísica). Según esta teoría, el significado es una relación de identidad entre una palabra y un objeto. En términos más técnicos, un signo es una palabra.

El signo *vaca* se compone del sonido *vaca*, el significante, y el concepto de *vaca*, es decir, el significado. (El animal real es el *referente*).

La relación entre el significante y el significado se entiende en términos de *representación*. El significante re-presenta el significado o, para ser más precisos, el significante re-presenta la *presencia* del significado. Esto implica que la presencia del significado es el origen y la garantía del significado del significante. Sin embargo, para servir como origen y garantía, el significado mismo tiene que estar *sin significar ni representar*. Tiene que ser lo que Derrida llama un “significado trascendental”. El hecho de que la teoría tradicional del significado dependa de la existencia de un no significado o significado trascendental, revela su carácter logocéntrico. “He identificado el logocentrismo y la metafísica de la presencia como el deseo exigente, poderoso, sistemático e irreprimible de tal significado” (Derrida, 1976, p. 49).

Pero aunque es un deseo poderoso, un deseo tan poderoso que ha podido ejercer su influencia en casi todos los rincones del pensamiento occidental, es, como Derrida intenta mostrar una y otra vez, un deseo que se atasca en sus propios presupuestos. En su forma más simple, esto se debe a que, para que el significado trascendental se articule como una presencia, como un origen, necesita ser significado. Pero si esto es así, entonces se deduce que “cada significado está también en la posición de un significante” (Derrida, 1981a, p. 20), que —en suma— “*la cosa misma es un signo*” (Derrida, 1976, p. 49, cursiva original).

De acuerdo con el orden fonocéntrico, el habla es un signo de una presencia original (por ejemplo, de un pensamiento), y la escritura es la significación del habla. Por tanto, el carácter derivado de la escritura puede expresarse diciendo que la escritura es *un signo de un signo*. Tan pronto como se reconoce que el original, la cosa misma, es un signo, luego se deduce que incluso el primer acto de significación no es la significación de un original sino de algo que ya está expresado. Se deduce, en otras palabras, que el primer acto de significación ya opera en el campo del signo si es un signo de un signo. Es en este sentido (*vulgar*) que Derrida sostiene que “el lenguaje es primero... escritura” (Derrida, 1976, p. 37). Sin embargo, debemos agregar inmediatamente que no es la escritura en la comprensión logocéntrica y tradicional de la palabra. Derrida lo llama *arche-escritura* (Derrida, 1976, p. 56) y se refiere a la ciencia de esta escritura como *gramatología*⁶ (Derrida, 1970).

6 “La gramatología derridiana consiste, fundamentalmente, en un esfuerzo por poner en tela de juicio los conceptos básicos

Diferencia y *différance*

Precisamente, en este punto nos encontramos con una de las más complejas aunque intrigantes dimensiones de la escritura de Derrida. El problema, a decir verdad, es que tan pronto como se reconoce que no hay significantes trascendentales, simples y sin significado (*unsignified*) que corrijan y garanticen el significado de nuestras palabras; que no hay originales a los que puedan referirse nuestras palabras, llegamos a una posición donde incluso este reconocimiento parece haberse convertido en *flotante*.

La tradición metafísica había tratado de resolver este problema *olvidando* el estado textual de su propia escritura, suponiendo que era posible ocupar un lugar fuera del orden de la escritura. La escritura de Derrida ocurre más allá de esta ingenuidad. Pero también reconoce que no puede haber una ruptura total, porque tal ruptura nos privaría de los medios para criticar la metafísica. Lo que pone a Derrida en la incómoda posición de “tener que dar cuenta de un error por medio de herramientas derivadas de ese mismo error” (Jonhson, 1981, p. x).

Derrida aborda esta situación con la ayuda de una teoría de los signos y del lenguaje desarrollada por Ferdinand de Saussure. Contrariamente a la idea de que el lenguaje es esencialmente un proceso de denominación, unir palabras a las cosas, Saussure había argumentado que el lenguaje es un sistema, o una estructura, donde cualquier elemento individual no tiene sentido fuera de los límites de esa estructura. En el lenguaje, sostiene, solo hay *diferencias*. Pero —y aquí las ideas de Saussure coinciden con la deconstrucción de la metafísica de la presencia de Derrida— estas diferencias no son diferencias entre términos positivos, es decir, entre términos que en sí mismos y por sí mismos se refieren a objetos o cosas fuera del sistema. En el lenguaje, sostiene Saussure, solo hay diferencias *sin* términos positivos.

Pero si esto es así, si no hay términos positivos (que es lo mismo que decir que no hay significados trascendentales), se deduce que tampoco podemos articular el carácter diferencial del lenguaje mismo por medio de un término positivo. La diferencia sin términos positivos implica que esta dimensión siem-

del discurso lingüístico contemporáneo: habla y escritura. La precariedad de las oposiciones conceptuales metafísicas pretendidamente evidentes o naturales, la reducción tradicional de la escritura y el uso/abuso que de ella se ha hecho son estratégicamente desmontados por Derrida en su intento de acabar con el mito de la palabra original, con el mito de la plenitud del ser, del sentido, es decir, de la presencia” (nota del traductor, tomada de Peretti, C. (1989). *Jacques Derrida: texto y deconstrucción*. Barcelona: Anthropos).

pre debe permanecer desapercibida, estrictamente hablando, es in-conceptualizable. Es una diferencia que no se puede volver a poner en el orden de lo mismo y, a través de un significante, se le da una identidad. Esto significa, entonces, que “el juego de la diferencia, que, como nos recordó Saussure, es la condición para la posibilidad y el funcionamiento de cada signo, es en sí mismo un juego silencioso” (Derrida, 1982, p. 5).

No obstante, si queremos articular aquello que no se deja articular por sí mismo y, sin embargo, es la condición de posibilidad para toda articulación, lo que podríamos querer hacer (y esto es crucial) para evitar que la metafísica vuelva a entrar en el campo es reconocer, primero, que nunca puede haber una palabra o concepto para representar este juego silencioso. También debemos reconocer que este juego no puede ser simplemente expuesto, ya que “uno puede exponer solo aquello que en un determinado momento puede hacerse *presente*” (Derrida, 1982, p. 5, cursiva original). Y, finalmente, debemos reconocer que no hay ningún lugar para comenzar, “porque lo que se cuestiona es precisamente la búsqueda de un comienzo legítimo, un punto de partida absoluto” (Derrida, 1982, p. 6). Todo esto, y más, se reconoce en la nueva *palabra o concepto* —“que no es ni una palabra ni un concepto” (Derrida, 1982, p. 7) sino el “neo-grafismo” (p. 13)— de *différance*.⁷

La razón por la cual Derrida introduce “lo que está escrito como *différance*” (Derrida, 1982, p. 11) no es difícil de entender. Pues, aunque el “juego de la diferencia” (Derrida, 1982, p. 11) se identifica como la condición de posibilidad de toda conceptualidad, no debemos cometer el error de pensar que finalmente hemos encontrado el origen real de la conceptualidad; en otras palabras, este es un juego divertido, no obstante, tiene un significado trascendental. Estrictamente hablando, solo hay una manera de evitar este error, que es reconocer que las diferencias que constituyen el juego de la diferencia “son en sí mismas *efectos*” (Derrida, 1982, p. 11, cursiva original).

Lo que se escribe como *différance*, entonces, será el movimiento de juego que “produce” —por medio de algo que no es simplemente una actividad— estas diferencias, estos efectos de la diferencia. Esto no significa que la *différance* que produce diferencias sea de alguna manera anterior a ellas, en un simple y no modificado presente —in-diferente—. La *différance* es la estructura no completa, no simple,

7 En francés, la diferencia entre *différence* y *différance* es inaudible, lo que implica que este neografismo ya es una subversión del fonocentrismo.

y el origen diferenciador de las diferencias. Por tanto, el nombre “origen” ya no se ajusta. (Derrida, 1982, p. 11)

Esto significa que en la *forma más clásica*, es decir, en el lenguaje de la metafísica, deberíamos hablar de ellos como efectos “sin causa” (Derrida, 1982, p. 12). Esto a su vez significa “*que la différence no es, no existe, no es un presente (en —on—) en (in) ninguna forma... no tiene existencia, ni esencia*” (Derrida, 1982, p. 6, cursiva original). Con toda certeza, la *différance* no es diferenciación, porque eso dejaría abierta la posibilidad “de una unidad orgánica, original y homogénea que eventualmente se dividiría” (Derrida, 1976, p. 13).

Aunque la *différance* está directamente relacionada con una concepción estructuralista del significado —que Derrida reconoce cuando dice que no ve razón para cuestionar la verdad de lo que dice Saussure (Derrida, 1976, p. 39)—, hay un aspecto crucial en el que *différance* está más allá del estructuralismo. El punto aquí es que Derrida explícitamente niega el carácter original de la estructura misma. La estructura *no* es un significado trascendental (por lo que Derrida agrega que no quiere cuestionar la verdad de lo que Saussure dice “*en el nivel en que lo dice* [cursiva original]”, pero sí quiere cuestionar la manera logocéntrica en la que Saussure lo dice (Derrida, 1976, p. 39). La estructura es aún menos el efecto de una presencia original que la precede y la causa (Derrida, 1978, pp. 278-279). Lo que la *différance* trata de articular es el carácter diferencial del *origen* de la estructura misma. En este sentido, podríamos decir que la escritura de Derrida es posestructural, aunque deberíamos añadir que la palabra *posestructuralismo* era desconocida en Francia “hasta su ‘regreso’ de los Estados Unidos” (Derrida, 1991, p. 272).

La deconstrucción y el otro

Las páginas anteriores pueden haber dado la impresión de que la deconstrucción es una empresa altamente técnica y que la escritura de Derrida está dirigida principalmente a colegas filósofos. Aunque Derrida reconoce que la cuestión central de su escritura es la pregunta “desde qué lugar o (no-lugar) (*non-lieu*) la filosofía [puede] tal como se presenta a sí misma como distinta de sí misma, interrogar y reflexionar sobre sí misma de una manera original” (Derrida, 1984, p. 108), este reflejo de la filosofía sobre sí misma no se lleva a cabo por su propio bien. La escritura de Derrida tiene, entre otras cosas, el objetivo de dejar al descubierto nuestros prejuicios frente a la identidad como presencia autosuficiente, para exponernos al desafío de la otredad hasta ahora

oculta, excluida y reprimida; una otredad que ha sido ignorada para preservar la ilusión de una identidad como presencia autosuficiente. La escritura de Derrida apunta a revelar que la otredad que es excluida y reprimida para mantener el mito de una presencia original pura e incontaminada es en realidad constitutiva de lo que se presenta como puro, autosuficiente, autopresente y, por tanto, totalmente diferente de esta otredad. Lo que la deconstrucción del logocentrismo pone de manifiesto es —para decirlo “en pocas palabras” (Caputo, 1997)— que “la identidad *presupone* la alteridad” (Derrida, 1984, p. 117, cursiva original).

Aunque podríamos decir, con Derrida, que la deconstrucción del logocentrismo es una búsqueda de “lo otro del lenguaje” (Derrida, 1984, p. 123), esto no significa que la deconstrucción se centre principalmente en una problemática lingüística. La cuestión de la alteridad es ante todo la cuestión del otro concreto, del “otro, que está más allá del lenguaje” (Derrida, 1984, p. 123). Lejos, entonces, de ser una filosofía que, de acuerdo con sus críticos, declara que no hay nada más allá del lenguaje y que estamos encarcelados en el lenguaje, la deconstrucción puede verse como una *respuesta*. “La deconstrucción es, en sí misma, una respuesta positiva a una alteridad que necesariamente la llama, la convoca o la motiva. La deconstrucción es, por tanto, vocación —una respuesta a una llamada—” (Derrida, 1984, p. 118).

Es precisamente en este tema que la escritura de Derrida demuestra una fuerte afinidad con el trabajo de Emmanuel Levinas, que se destaca como un intento sin precedentes en la filosofía moderna de articular lo que significa hacer justicia al otro como lo que él o ella es, concretamente otro.⁸ Derrida sostiene que está dispuesto a aceptar todo lo que dice Levinas y que las diferencias entre ellos son de naturaleza biográfica y no filosófica (Derrida, 1986, pp. 74-75).

La idea central de la escritura de Levinas es que la filosofía occidental ha sido incapaz de reconocer la alteridad del otro porque comprende la relación entre los seres humanos y el mundo (incluidos otros seres humanos) principalmente como una relación *epistemológica*, una relación en la que una mente o ego aislado, que se representa a sí mismo, intenta obtener un conocimiento preciso del mundo externo. Levinas se refiere a este gesto de la filosofía occidental, en el cual el ego o sujeto es el origen de todo conocimiento y significado, como *egología*. La principal implicación de la preocupación epistemológica de la filosofía

8 Sobre la relación entre Derrida y Levinas, véase especialmente a Critchley (1999b).

moderna es que el otro solo puede aparecer como un objeto de conocimiento. Además, para que algo sea (o se convierta) en un objeto de conocimiento, tiene que ser conceptualizado, lo que significa que debe ser identificado como una instancia de un concepto más general. Sin embargo, si el otro solo puede ser considerado como el resultado del acto de conceptualización del ego, y si, como resultado, solo puede ser considerado como una instancia de algo más general, nunca puede aparecer en su *alteridad radical*, nunca puede aparecer como *infinitamente-otro*, como singular e irreductiblemente *singular* (por ejemplo, Levinas, 1979; Llewelyn, 1995).

Para Levinas, esto significa que si queremos reconocer al otro en su alteridad, debemos, en cierto sentido, invertir el orden filosófico y tomar el *encuentro* con el infinitamente-otro como nuestro punto de partida en lugar de cualquier determinación metafísica del ser. Por esta razón, Levinas se refiere a la ética como *primera filosofía* (aunque quedará claro que en la inversión *primera filosofía* en sí misma ha cambiado su significado). En su ensayo sobre Levinas (Derrida, 1978, pp. 79-153) Derrida sostiene que la inversión levinasiana implica que no podemos decir, y también que no tenemos que preguntarnos, qué es este encuentro con el infinitamente-otro.

No hay pues conceptualidad del encuentro: este se hace posible por lo otro, por lo imprevisible, “refractario a la categoría”. El concepto supone una anticipación, un horizonte en que la alteridad se *amortigua* al enunciarse, y dejarse prever. Lo infinitamente-otro no se enlaza en un concepto, no se piensa a partir de un horizonte que es siempre horizonte de lo mismo, la unidad elemental en la que los surgimientos y las sorpresas vienen a ser acogidos, reconocidos siempre por una comprensión. (Derrida, 1978, p. 95)

Por esta razón, Derrida argumenta, como hemos visto, que el carácter afirmativo de la deconstrucción no es meramente *positivo*; es decir, no es meramente una afirmación de lo que ya existe y se conoce, sino que es una afirmación de lo que es “totalmente otro (*tout autre*)” (Derrida, 1992a, p. 27).

En este contexto, sin embargo, Derrida plantea la cuestión de si Levinas puede sostener consistentemente que la única forma de hacer justicia a la alteridad del otro es resistir cualquier conceptualización. Derrida pregunta si esto se puede hacer tan fácilmente. “Uno no podría hablar, ni tener ningún sentido de lo totalmente otro”, argumenta, “si no hubiera un *fenómeno* o una evidencia del totalmente otro como tal” (Derrida, 1978, p. 123). Parece que, por tanto, hay una cierta necesidad de una concep-

tualización del otro, una necesidad a la que Derrida se refiere como “violencia trascendental” (Derrida, 1978, pp. 118-33). Es trascendental porque esta representación es la condición misma de posibilidad de cualquier reconocimiento del otro como otro.⁹

En este punto —aunque el punto de deconstrucción radica más en el cruce que en la llegada— quiero llamar a la memoria la “ley de la singularidad”, la ley de la inevitable des-singularización de lo singular a través de la repetición-en-alteridad sin la cual no podría esperar asegurar su singularidad (Gasché, 1994, pp. 14-15). Después de todo, si hay un punto en la escritura de Derrida, reside en el reconocimiento de que la singularidad del otro requiere una “universalidad mínima” para ser ella misma y ser reconocida como tal, y que sin el riesgo involucrado —un riesgo que es tanto violento como necesario— no se puede hacer justicia a la singularidad del otro (Gasché, 1994, p. 16).

Educación justa: prepararse para lo incalculable

F. Ewald: ¿Hay una filosofía de J. Derrida?

J. Derrida: No.

F. Ewald: ¿Por tanto, no hay mensaje?

J. Derrida: Sin mensaje.

F. Ewald: ¿Hay algo normativo?

J. Derrida: Por supuesto hay. No hay nada más que eso.

Derrida y Ewald (2001, p. 71)

La deconstrucción es justa

En las secciones anteriores he cruzado la deconstrucción de dos maneras diferentes. Si algo puede concluirse de estos cruces es que la deconstrucción no puede presentarse como una posición, y que en ese sentido no es *una* filosofía. La deconstrucción debe entenderse como una ocurrencia —o incluso más precisamente: debe entenderse en su ocurrencia—. Lo que está en juego en la ocurrencia de la deconstrucción es un intento de poner de manifiesto

9 Hay mucho más en juego respecto a la posible diferencia entre Derrida y Levinas de lo que el alcance de este capítulo me permite abordar. Para más sobre Levinas y la cuestión de la subjetividad, ver Biesta (1999a). Para la pregunta sobre la idea de una subjetividad posdeconstructiva, véase especialmente a Critchley (1999a, pp. 51-82).

la imposibilidad de totalizar, la imposibilidad de articular un centro autosuficiente y autopresente, desde el cual todo se puede dominar y controlar.

La deconstrucción revela que cada interior tiene un exterior constitutivo que no es meramente externo, sino que, en cierto sentido, ya habita en el interior, por lo que la autosuficiencia o la autopresencia solo pueden producirse mediante un acto de exclusión. Lo que le da a la deconstrucción su motivación e impulso es precisamente su preocupación o, para ser más precisos, su deseo de hacer justicia a lo que se excluye.

El principal problema de la deconstrucción, que ha sido la causa de muchos *malentendidos e interpretaciones erróneas*, radica en lo que propongo llamar su reflexividad, es decir, el hecho de que sus conclusiones (que de ninguna manera son terminaciones) constantemente subvierten sus afirmaciones. ¿Cómo, por ejemplo, no totalizar lo no totalizable? ¿Cómo no conceptualizar lo inconceptualizable? ¿Cómo no hablar? Pero en lugar de simplemente evadir estas aporías —que ha sido la estrategia común de la filosofía occidental, colocándose fuera de la escena de la re-presentación— la deconstrucción afronta estas aporías de frente y trata de sacarles provecho.

Ya hemos visto cómo funciona esto con respecto a la deconstrucción de la metafísica. La metafísica fue la forma tradicional en que la filosofía (quizás inconscientemente) trató de evadir el problema de la reflexividad. La filosofía suponía que tenía un acceso especial al (a los) fundamento(s) último(s) de la existencia. Derrida revela la imposibilidad del gesto metafísico. Pero en lugar de apuntar a la construcción de una filosofía *post*-metafísica o anti-fundacional, reconoce que es imposible una ruptura total con la tradición metafísica de la filosofía. Siempre habitamos el *interior* de la tradición metafísica.¹⁰

La razón principal, sin embargo, para la deconstrucción de la metafísica —o, para ser más precisos, para revelar el hecho de que la metafísica se destruye a sí misma (auto-deconstrucción)— es no llegar a un acuerdo con la metafísica como tal. Está motivada por una preocupación que es explícitamente ética y política.

En su capítulo sobre *Deconstrucción y la posibilidad de justicia* (1992a), Derrida confiesa que los asuntos éticos y políticos no han ocupado un lugar prominente en la mayoría de sus escritos. Reconoce que

sin duda hay muchas razones por las que la mayoría de los textos apresuradamente identificados como “deconstruccionistas” ... parecen, y digo *parecen*, no poner en primer plano el tema de la justicia (como tema, precisamente) o el tema de la ética y la política. (Derrida, 1992a, p. 7, énfasis original).

Sin embargo, continúa, era normal, previsible y deseable que los estudios de un estilo deconstrutivo culminen en esta problemática, e incluso esa deconstrucción no ha hecho otra cosa que abordar esta problemática, aunque sea *indirectamente*, ya que “uno no puede hablar *directamente* sobre justicia, tematizar u objetivar la justicia, decir ‘esto es justo’ y aún menos ‘yo soy justo’ [cursiva original]”. Es decir, uno no puede hacer todo esto “sin traicionar inmediatamente la justicia” (Derrida, 1992a, p. 10). ¿Por qué esto es así?

La clave de la respuesta de Derrida radica en la afirmación de que la justicia siempre está dirigida hacia el otro. La justicia, argumenta Derrida, es la relación con el otro. Decir, por tanto, que algo es justo, o que uno es justo, es una traición a la idea misma de justicia en la medida en que excluye la posibilidad de que el otro decida si se ha hecho justicia. Si la justicia es una preocupación por el otro como otro, por la alteridad del otro, por una alteridad que, por definición, no podemos prever ni totalizar; si la justicia, en definitiva, siempre se dirige a la singularidad del otro (Derrida, 1992a, p.20), estamos obligados —en el propio nombre de la justicia— a mantener abierta la posibilidad imprevista de la llegada del otro, la sorpresa de la *invención* del otro (Derrida, 1989). Esto significa, sin embargo, que la misma posibilidad de justicia se sostiene por su imposibilidad. La justicia, resume Derrida, es por tanto “una experiencia de lo imposible”, donde —y esto es crucial— lo imposible *no* es lo que no es posible, sino lo que *no* se puede prever como una posibilidad (Derrida, 1992a, p. 16).

Las implicaciones de esta idea no se limitan a la determinación de si una situación o una persona es justa, sino que se extienden a la definición misma de justicia. Aquí nuevamente podemos decir que es por el bien de la justicia, como una preocupación por la otredad del otro, que nunca podemos decidir de una vez y (literalmente) por todo lo que es la justicia. Por

10 Quizás aún más importante que la relación de Derrida con la tradición metafísica es su relación con otra vía de escape, a saber, la filosofía trascendental. He discutido este tema en Biesta (1999b) y Biesta y Stams (2001).

tanto, la justicia no es un principio o un criterio (ya que esto significaría que sabríamos ahora qué es la justicia), ni tampoco un ideal (ya que esto significaría que ahora podríamos describir la situación futura de la justicia). Pertenece a la estructura misma de la justicia que nunca puede estar presente (y por tanto nunca estará presente). Es por necesidad una “justicia por venir”, lo que significa que *siempre* está por venir (Derrida, 1992a, p. 27).

La imposibilidad de la justicia no debe entenderse como una deconstrucción de la justicia. Para entender por qué esto es así, debemos observar la distinción que hace Derrida entre la justicia y la ley (*droit*). Por ley Derrida entiende las estructuras positivas que conforman los sistemas judiciales en virtud de las cuales se dice que las acciones son legales, legítimas o están debidamente autorizadas. La ley, argumenta Derrida, es “esencialmente deconstruible”, en primer lugar, porque está construida (Derrida, 1992a, pp. 14-15). Pero el hecho de que la ley sea esencialmente deconstruible “no es una mala noticia. Incluso podemos ver en esto un golpe de suerte para la política, para todo progreso histórico” (Derrida, 1992a, p. 14), porque abre la posibilidad de *mejorar* la ley.

[La] ley como tal puede deconstruirse y tiene que ser deconstruida. Esa es la condición de historicidad, revolución, moral, ética y progreso. Pero la justicia no es la ley. La justicia es lo que nos da el impulso, el impulso o el movimiento para mejorar la ley, es decir, deconstruir la ley. Sin un llamado a la justicia, no tendríamos ningún interés en deconstruir la ley. (Derrida, 1997, p. 16)

Esto revela que la deconstrucción no está dirigida a la destrucción de la ley sino a la mejora de la ley en nombre de lo que no se puede nombrar. Como resumió Caputo (1997), la deconstrucción “mantiene abierto un ojo invencionista para el otro, para el que la ley como ley es ‘ciega” (p. 131). Y es en este sentido que Derrida puede argumentar que la deconstrucción es justicia (Derrida, 1992a, p. 35).

La aporía de la justicia

El hecho de que la justicia no sea un criterio o un principio significa que no es algo sobre lo que podemos tener conocimiento y solo necesitamos aplicarlo. Nuevamente, podemos decir que la ley es aplicable. Podemos ver que actuamos de acuerdo con las normas, con la ley. Pero hablar de justicia no es una cuestión de conocimiento, no es una cuestión de aplicación y cálculo (aunque definitivamente es una cuestión de juicio extremadamente cuidadoso).

La justicia, si tiene que ver con el otro... siempre es incalculable... Una vez que se relaciona con el otro como el otro, entonces algo incalculable aparece en escena, algo que no puede reducirse a la ley ni a la historia de las estructuras legales. Esto es lo que le da a la deconstrucción su movimiento. (Derrida, 1997, pp. 17-18)

La afirmación de que la justicia no es un criterio, que no tiene fundamento, de modo que en la base de todas nuestras decisiones reside una *indecidibilidad* radical que no puede ser cerrada por nuestras decisiones pero que “continúa habitando la decisión” (Derrida, 1996, p. 87), podría tomarse como la afirmación de que al final, y a pesar de todo lo que se afirma, la deconstrucción es destructiva y relativista. Pero esto, por supuesto, solo se mantiene mientras supongamos que la ética y la política solo pueden existir en un terreno firme.

Contra ese punto de vista fundacionalista, Derrida argumenta que la ética y la política solo *comienzan* cuando esta indecidibilidad, que hace que la decisión al mismo tiempo sea “necesaria e imposible”, se reconoce. Para él, por tanto, la deconstrucción es una “hiperpolitización” (Derrida, 1996, p. 85; Biesta, 1995). Derrida reconoce que esto es una aporía, pero “no debemos esconderla de nosotros mismos” (Derrida, 1992b, p. 41).

Incluso me atrevería a decir que la ética, la política y la responsabilidad, *si es que hay alguna*, solo han comenzado con la experiencia y el experimento de la aporía. Cuando el camino es claro y dado, cuando un cierto conocimiento abre el camino de antemano, la decisión ya está tomada, bien podría decirse que no hay nada que hacer; irresponsablemente, y en buena conciencia, uno simplemente aplica o implementa un programa... Hace de la acción la consecuencia aplicada, la simple aplicación de un conocimiento o saber cómo. Hace de la ética y la política una tecnología. Ya no es del orden de la razón o decisión práctica, comienza a ser irresponsable. (Derrida, 1992b, pp. 41 y 45, cursiva original)

Quizás, agrega Derrida, uno nunca escapa del programa. Pero en ese caso “uno debe reconocer esto y dejar de hablar con autoridad sobre la responsabilidad moral o política” (Derrida, 1992b, p. 41). Esto significa, por lo tanto, que “la condición de posibilidad de esta cosa llamada responsabilidad es una cierta experiencia y *experimento de la posibilidad de lo imposible: la prueba de la aporía* a partir de la cual uno puede inventar la *única invención posible, la invención imposible*” (Derrida, 1992b: 41, cursiva original).

¿Educación justa?

Si de aquí pasamos finalmente a la cuestión de la educación, no lo es, como ya he sugerido al comienzo de este texto, para aplicar la deconstrucción a la educación. La educación no es algo externo a la deconstrucción, del mismo modo que la deconstrucción no es algo que proviene del exterior de la educación. Aunque hay muchas maneras diferentes en que la deconstrucción puede ser *el caso* en educación,¹¹ lo que quiero resaltar aquí es que, si la deconstrucción es vocación, es decir, “una respuesta a un llamado” (Derrida, 1984, p. 118), es la forma en que la razón está en el corazón mismo de la experiencia de la educación —al menos en la forma en que esta experiencia nos acompaña desde la Ilustración—. Si, por decirlo de otra manera, la experiencia de la educación es la experiencia de la singularidad del otro, del otro como un ser singular, podemos decir que la educación tiene su lugar propio en la deconstrucción, así como la deconstrucción tiene su lugar propio en la educación. La relación entre deconstrucción, justicia y educación es, en otras palabras, cualquier cosa menos accidental.

Sin embargo, Derrida no nos dice cómo debemos responder al llamado para ser justos o hacer justicia. A diferencia de toda una generación de educadores y teóricos de la educación, a menudo de una inclinación crítica, Derrida no intenta dar una respuesta a la pregunta de cómo podemos emancipar o liberar.¹² Más bien invita a los educadores a volver a la pregunta en sí, a la pregunta de qué podría significar responder al llamado, a responder de manera responsable a la otredad del otro —a volver a esta vieja pregunta hoy—.

Hoy es, entre otras cosas, el día en que hemos perdido la *comodidad metafísica* (Rorty, 1989). Pero, aunque ya no podemos confiar en las certezas de la metafísica —incluida la metafísica del ser humano—, Derrida está ansioso por enfatizar que esto no nos lleva a un antifundacionalismo, relativismo o comunitarismo donde la sabiduría de la comunidad es la más alta sabiduría. Aunque Derrida es más que perceptivo de la historia, la situación, la ubicación, la diferencia, etc., continúa considerando la posibilidad de lo imposible, es decir, la posibilidad de lo que

no se puede prever como una posibilidad, pero que reside —estructuralmente— *más allá*. En resumen, la posibilidad imposible de justicia.

Ante esto, ¿la educación puede ser justa? ¿La educación será justa? Quizás una forma de apreciar lo que podríamos aprender de la deconstrucción es abordar esta cuestión desde el punto de vista de la *violencia trascendental* que, en cierto sentido, expresa las mismas ideas de lo que he denominado la *ley de la singularidad*. Podríamos argumentar que la única forma de hacerle justicia al otro, al otro a quien nos atrevemos a educar, es dejándolo completamente solo. No es difícil ver que este descuido (que ni siquiera contaría como un caso para la educación) haría al otro no identificable e irreconocible. Esto definitivamente bloquearía la invención del otro y, por tanto, sería completamente injusto. Para que la educación no sea injusta se necesita alguna forma de reconocimiento del otro como otro. Pero como ya hemos visto, cualquier forma de reconocimiento, aunque necesario, es al mismo tiempo falta de reconocimiento, y por esa razón violenta. Esta parece ser la aporía de cualquier educación que no quiere ser injusta. Sin embargo, es la aporía con la que la educación tiene que contar. ¿Se puede hacer esto?, ¿cómo puede hacerse esto?

En una discusión sobre decisiones éticas, Derrida enfatiza que, aunque las decisiones éticas son imposibles, pueden, por el solo hecho de ser decisiones éticas, no esperar. Esta “aporía de la urgencia” significa que la instancia de las decisiones es una “locura” (Derrida, 1992a, p. 26). Uno *tiene* que decidir, pero una decisión justa es imposible. Sin embargo, esta imposibilidad *demente* hace posible la justicia. ¿Cómo podemos darle un lugar a esta locura? Quizás, como sugiere Edgoose (en este volumen), es suficiente —o al menos algo— si estamos atentos a la vacilación que habita nuestras decisiones. La justicia podría provenir del *fracaso de la fluidez*, es decir, de la *duda ética*.

La educación justa —si tal cosa existe— tiene que estar en la perspectiva de la invención imposible del otro. El otro, escribe Derrida, “es lo no posible”. El otro es “precisamente lo que no está inventado” (Derrida, 1989, pp. 59-60). Esto significa que “la inventiva deconstructiva puede consistir solo en abrir, desmantelar, desestabilizar las estructuras¹³ para permitir el paso hacia el otro” (Derrida, 1989, p. 60). Pero uno no debe olvidar que uno no hace que el otro venga. Uno lo deja prepararse para su llegada. La educación, en resumen, debe preparar para lo incalculable.

11 Para un excelente reporte centrado en el conocimiento y la pedagogía, véase Ulmer (1985).

12 Ver Biesta (1998) para una valoración deconstructiva de la tradición crítica en la educación.

13 *Foreclosure structures*.

Referencias

- Arendt, H. (1968). *Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- Baker, P. (1995). *Deconstruction and the Ethical Turn*. Gainesville: University of Florida Press.
- Bennington, G. (1993). Derridabase. En G. Bennington y J. Derrida. *Jacques Derrida*. Trad. G. Bennington. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.
- Bernstein, R. (1993). *The New Constellation. The Ethical-Political Horizons of Modernity/Postmodernity*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Beyer, L. y Liston, D. (1992). Discourse or Moral Action? A Critique of Postmodernism. *Educational Theory*, 42(4), 371-93.
- Biesta, G. (1995). Postmodernism and the Repoliticization of Education. *Interchange*, 26(2) 161-83.
- Biesta, G. (1998). Deconstruction, Justice and the Question of Education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(3), 395-411.
- Biesta, G. (1999a). Radical Intersubjectivity. Reflections on the 'Different' Foundation of Education. *Studies in Philosophy and Education*, 18(4), 203-220.
- Biesta, G. (1999b). The Right to Philosophy of Education. From Critique to Deconstruction. En S. Tozer (ed.), *Philosophy of Education 1998*. Urbana-Champaign, IL: Philosophy of Education Society.
- Biesta, G. y Stams, G. (2001). Critical Thinking and the Question of Critique. Some Lessons from Deconstruction. *Studies in Philosophy and Education*.
- Caputo, J. (ed.) (1997). *Deconstruction in a Nutshell. A Conversation with Jacques Derrida*. Nueva York: Fordham University Press.
- Critchley, S. (1999a). *Ethics, Politics, Subjectivity*. Londres y Nueva York: Verso.
- Critchley, S. (1999b). *The Ethics of Deconstruction: Derrida and Levinas*. 2a. ed. Edinburgo: Edinburgh University Press.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*. Baltimore y Londres: The Johns Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1978). *Writing and Difference*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Derrida, J. (1979). Living On. Border-lines. En H. Bloom, P. De Man, J. Derrida, C. H. Hartman y J. Hillis Miller (eds.), *Deconstruction and Criticism*. Nueva York: Seabury Press.
- Derrida, J. (1981a). *Positions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Derrida, J. (1981b). *Dissemination*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Derrida, J. (1982). *Margins of Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Derrida, J. (1983). The Time of the Thesis: Punctuations. En A. Montefiore (ed.), *Philosophy in France Today* (pp. 34-50). (Trad. K. McLaughlin). Cambridge: Cambridge University Press.
- Derrida, J. (1984). Dialogue with Jacques Derrida: Deconstruction and the Other. Interview with R. Kearney. En R. Kearney (ed.), *Dialogues with contemporary Continental thinkers: The phenomenological heritage*. Manchester: Manchester University Press.
- Derrida, J. (1985). Des Tours de Babel. En J.F. Graham (ed.), *Difference in Translation* (pp. 165-207). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Derrida, J. (1986). *Altérités: Jacques Derrida et Pierre-Jean Labarrière*. París: Osiris.
- Derrida, J. (1988). *Limited Inc*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Derrida, J. (1989). Psyche: Inventions of the Other. En W. Godzich y L. Waters (eds.), *Reading de Man Reading*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Derrida, J. (1991). Letter to a Japanese Friend. En P. Kamuf (ed.), *A Derrida Reader: Between the Blinds* (pp. 270-276). Nueva York: Columbia University Press.
- Derrida, J. (1992a). Force of Law: The "Mystical Foundation of Authority". Trad. M. Quaintance. En D. Cornell, M. Rosenfeld y D.G. Carlson (eds.), *Deconstruction and the Possibility of Justice* (pp. 3-67). Nueva York y Londres: Routledge.
- Derrida, J. (1992b). *The Other Heading. Reflections on Today's Europe*. Bloomington e Indianápolis: Indiana University Press.
- Derrida, J. (1995). *Points... Interviews, 1974-1994*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Derrida, J. (1996). Remarks on Deconstruction and Pragmatism. En C. Mouffe (ed.), *Deconstruction and Pragmatism*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Derrida, J. (1997). The Villanova Roundtable: A Conversation with Jacques Derrida. En J. D. Caputo (ed.), *Deconstruction in a Nutshell. A Conversation with Jacques Derrida*. Nueva York: Fordham University Press.

- Derrida, J. y Ewald, F. (2001). "A certain 'madness' must over thinking": refusing to build a philosophical system, Derrida privileges experience and writes out of "compulsion". A dialogue around traces and deconstruction. En G. Biesta, y D. Egéa-Kuehne, (eds.), *Derrida & Education* (pp. 55-76). London and New York: Routledge Taylor 6 Francis Group.
- Ferry, L. y Renault, A. (1990). *French Philosophy of the Sixties. An Essay on Antihumanism*. Trad. M. H. S. Cattani. Amherst: The University of Massachusetts Press.
- Fleming, M. (1996). Working in the Philosophical Discourse of Modernity. *Philosophy Today*, 40(1), 169-178.
- Gasché, R. (1994). *Inventions of Difference. On Jacques Derrida*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Habermas, J. (1988). *Der Philosophische Diskurs der Moderne*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp Taschenbuch.
- Hill, D., McLaren, P., Cole, M. y Rikowski, G. (eds.) (1999). *Postmodernism in Educational Theory. Education and the Politics of Human Resistance*. Londres: Tufnell Press.
- Honneth, A. (1994). Das Andere der Gerechtigkeit. Habermas und die ethische Herausforderung der Postmoderne. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 41(2), 195-220.
- Hoy, D. (1989). Splitting the Difference: Habermas's Critique of Derrida. *Praxis International*, 8, 447-464.
- Johnson, B. (1981). Translator's Introduction. En J. Derrida, *Dissemination* (pp. vii-xxxiii). Chicago: The University of Chicago Press.
- Levinas, E. (1979). *Totality and Infinity*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Llewelyn, J. (1995). Emmanuel Levinas. The Genealogy of Ethics. Londres y Nueva York: Routledge.
- McLaren, P. (1986). Review Article. Postmodernity and the Death of Politics: A Brazilian Perspective. *Educational Theory*, 36(4), 389-401.
- Masschelein, J. y Wimmer, M. (1996). *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*. St. Augustin: Academia.
- Morrow, R. y Torres, C. (1994). Education and the Reproduction of Class, Gender, and Race: Responding to the Postmodern Challenge. *Educational Theory*, 44(1), 43-61.
- Norris, C. (1987). *Derrida*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Peters, M. (1998). Introduction. En M. Peters (ed.), *Naming the Multiple: Poststructuralism and Education*. Westport y Londres: Bergin & Garvey.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ulmer, G. (1985). *Applied Grammatology. Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Baltimore y Londres: The Johns Hopkins University Press.
- Vanderstraeten, R. (1995). *Leren voor het Leven*. Lovaina y Apeldoorn: Garant.
- Wigley, M. (1993). *The Architecture of Deconstruction*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wimmer, M. (2001). The gift of *Bildung*: reflections on the relationship between singularity and justice in the concept of *Bildung*. En G. Biesta y D. Egéa-Kuehne, (eds.), *Derrida & Education* (pp. 150-175). London and New York: Routledge Taylor 6 Francis Group.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Revista Pedagogía y Saberes

Política editorial

La Revista Pedagogía y Saberes es una publicación semestral de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), fundada en 1990 como un espacio de encuentro de diversas posiciones e ideas en torno a asuntos relativos a la Educación y la Pedagogía, es un lugar de interlocución crítica entre la Universidad Pedagógica Nacional y otras instituciones y se propone como un proyecto editorial que fomenta la reflexión sobre los temas relevantes del campo pedagógico.

Pedagogía y Saberes se reconoce como una publicación académica que divulga investigaciones y reflexiones realizadas para contribuir al desarrollo del pensamiento educativo y al debate de las ideas pedagógicas. Trabaja semestralmente bajo la modalidad de dossier con investigadores invitados para la coordinación de cada número temático. De manera permanente recibe artículos resultado de investigación, revisión y reflexiones presentados fuera de las temáticas previstas en el dossier, siempre que se refieren a temáticas y problemáticas propias del área de educación y pedagogía.

Nuestra publicación está dirigida a los investigadores de la pedagogía, a los profesionales de la educación, a los maestros y estudiantes de las facultades de educación o de unidades académicas con programas enfocados a la educación.

Esta revista proporciona un acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global de conocimiento.

Alcance

La revista publica artículos que ofrezcan un análisis conceptual con aportes y elaboraciones propias de los autores que contribuyan a la comprensión y debate en el campo de la educación y la pedagogía. En particular, publica artículos que presentan elaboraciones conceptuales y uso de herramientas analíticas de diferentes campos de saber, en las cuales la postura de los autores evidencia la apropiación y conocimiento del tema aportando en la comprensión y desnaturalización de problemáticas y temáticas relacionadas con sujetos, saberes, prácticas, instituciones en términos de las coyunturas, las políticas y los análisis educativos y pedagógicos contemporáneos.

Tipos de artículos

Artículo de investigación

El artículo que presenta como *Resultado de una investigación* deberá contener explícitamente los apartados teórico (conceptual), metodológico, resultados o hallazgos y conclusiones. Asimismo, tales apartados deben estar debidamente numerados con jerarquía de títulos en sistema arábigo (1., 1.1., 1.2., 2. etc.). sobre avances y tendencias de un objeto de investigación, las referencias o documentos consultados deben ser lo suficientemente sólidos y amplios de acuerdo con el campo o temática objeto de la investigación.

Artículo de reflexión

El artículo que se presenta como una *reflexión* resultado o no de una investigación debe sustentarse en conceptos y referentes teóricos propios del campo temático, con argumentos consistentes que muestren solidez y conocimiento teórico del tema presentado. Las citas y la bibliografía debe mostrar el dominio teórico y conceptual. Los apartados deben estar separados por títulos y subtítulos debidamente numerados con jerarquía en sistema arábigo (1., 1.1., 1.2., 2. etc.).

Artículo de revisión

El artículo que se presenta como una *Revisión o Estado del arte* debe indicarse el campo o temática objeto de revisión y si dicha revisión se encuentra articulada a un proceso de investigación debe indicarse el proyecto y la institución en la que se realiza y/o se financia.

En general se trata de un artículo que sistematiza e integra los resultados de investigación publicadas o no, sobre un campo de la educación o la pedagogía con el fin de presentar los avances y las tendencias de discusión de dichos campos. Se caracteriza por presentar una revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

Reseñas

Reseñas bibliográficas, de experiencias o de tesis recientemente desarrolladas.

La revista además de los anteriores tipos de artículos publica entrevistas realizadas a pensadores e investigadores cuyos estudios aportan elementos para avanzar en las reflexiones del campo de la educación y la pedagogía; así mismo reseñas de libros, traducciones de artículos y separatas que traten asuntos que aporten al debate y la construcción de conocimiento o que aborden temas de coyuntura sobre la política educativa nacional e internacional.

Requisitos de publicación

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 20 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.

El Resumen. No debe ser extraído textualmente del cuerpo del artículo pues se corresponde con una sinopsis o descripción breve del trabajo. En éste se puede explicitar el marco de la Reflexión o Investigación del mismo. El límite de caracteres (con espacios) es de 800. Para el caso del abstract en inglés y el resumen en portugués, éstos debe cumplir con los requisitos técnicos de traducción (no deben ser realizados en traductores virtuales).

Las Palabras clave. Se adjuntarán entre cuatro (4) y seis (6) términos-palabra o términos compuestos de dos palabras que orienten al lector sobre el área de conocimiento del trabajo y que se deriven de los conceptos centrales desarrollados en el mismo.

Si se incluyen cuadros y gráficas, 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/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 que se diligenciará en formato indicado por la revista al momento de ser aceptado para publicación.

Los artículos ajustados a las anteriores especificaciones deben enviarse a la dirección electrónica pedagosaberes@pedagogica.edu.co

Citación y referencias

La citación de los artículos se realizará según las normas establecidas por la *American Psychological Association* (APA) última edición. La referencia bibliográfica debe incluir los apellidos y las iniciales de los autores, el título del artículo, el volumen y los números de página.

Anexo 1. Citas según las Normas APA – 6 Edición

Tipo de cita	Primera cita en el texto (formato básico)	Citas adicionales en el texto (formato básico)	Primera cita en el texto (formato de paréntesis)	Citas adicionales en el texto (formato de paréntesis)
Un trabajo hecho por un autor	Giraldo (2015)	Giraldo (2015)	(Giraldo, 2015)	(Giraldo, 2015)
Un trabajo hecho por dos autores	Giraldo y Fernández (2004)	Ramírez y Fernández (2004)	(Giraldo & Fernández, 2004)	(Giraldo & Fernández, 2004)
Un trabajo hecho por tres autores	Giraldo, Fernández y García (2011)	Giraldo et al.(2011)	(Giraldo, Fernández & García, 2011)	(Giraldo et al., 2011)
Un trabajo hecho por cuatro autores	Giraldo, Fernández, García y Romero (2014)	Giraldo et al.(2014)	(Giraldo, Fernández, García & Romero, 2014)	(Giraldo et al., 2014)
Un trabajo hecho por cinco autores	Giraldo, Fernández, García, Romero y Rodríguez (2010)	Giraldo et al.(2010)	(Giraldo, Fernández, García, Romero & Rodríguez, 2010)	(Giraldo et al., 2010)
Un trabajo hecho por seis autores	Giraldo et al. (2015)	Giraldo et al.(2015)	(Giraldo et al., 2015)	(Giraldo et al., 2015)
Grupo (con abreviaciones)	Universidad de Belgrano (2008)	UB (2008)	(Universidad de Belgrano, 2008)	(UB, 2008)
Grupo (sin abreviaciones)	Universidad de La Sabana (2014)	Universidad de La Sabana (2014)	(Universidad de La Sabana, 2014)	(Universidad de La Sabana, 2014)

Anexo 2. Bibliografía según las Normas APA – 6 Edición

Artículo impreso	Apellido, A. A., Apellido, B. B. & Apellido, C. C. (Año). Título del artículo. Título de la publicación, volumen(Número), pp-pp.
Libro con autor	Apellido, A. A. (Año). Título. Ciudad: Editorial.
Libro con editor	Apellido, A. A. (Ed.). (Año). Título. Ciudad: Editorial.
Versión electrónica de libro impreso	Apellido, A A (Año). Título. Recuperado de http://www.ejemplo.com
Capítulo de un libro	Apellido, A. A. & Apellidos, A. A. (Año). Título del capítulo. En A. A. Apellido (Ed.), Título del libro (p. nn-nn). Ciudad: Editorial.
Videos	Apellido, A. A. (Productor), & Apellido, A. A. (Director). (Año). Título. [Película cinematográfica]. País de origen: Estudio.
Videos en Línea	Apellido, A. A. (Año, mes día). Título [Archivo de video]. Recuperado de: www.ejemplo.com
Páginas web	Apellido, A. A. (Año).Título página web. Recuperado de www.ejemplo.com
Simposios y conferencias	Apellido, A., & Apellido, A. (Mes, Año). Título de la presentación. En A. Apellido del Presidente del Congreso (Presidencia), Título del simposio. Simposio dirigido por Nombre de la Institución Organizadora, Lugar.
Tesis	Apellido, A., & Apellido, A. (Año). Título de la tesis (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la Institución, Lugar. Recuperado de www.ejemplo.com

Revisión por pares

El comité editorial procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta publicación.

Todos los artículos recibidos serán revisados por al menos un miembro del Comité Editorial/Científico; si este organismo considera que el texto corresponde a la línea editorial de la revista, el trabajo será enviado a dos pares evaluadores. En el caso de encontrar discrepancia entre los evaluadores, el trabajo se someterá a un tercer evaluador quien determinará la publicación del artículo.

Una vez definida la publicación o no de un texto, se le informará al autor mediante comunicación electrónica a la dirección desde la que remitió el artículo propuesto.

Formato de evaluación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
REVISTA PEDAGOGÍA Y SABERES

EVALUACIÓN DE ARTÍCULO PARES EXTERNOS

Título. _____

Evaluador. _____ **Fecha.** _____

Por favor, valore el artículo de acuerdo con los seis criterios expuestos a continuación. Le solicitamos remitir su informe en un plazo máximo de 15 días calendario a partir de la fecha de recepción del documento.

Criterios/escala valorativa

Sobre el contenido			
CRITERIO/ESCALA VALORATIVA	EXCELENTE	ACEPTABLE	INSUFICIENTE
1. Estructura argumentativa			
2. Sustento conceptual acorde con la temática tratada			
3. Contribución al campo de reflexión educativo y pedagógico			
4. Estilo académico			
5. Referencias bibliográficas suficientes, adecuadas, pertinentes y relevantes.			
Sobre la estructura			
CRITERIO/ESCALA VALORATIVA	EXCELENTE	ACEPTABLE	INSUFICIENTE
1. Título adecuado al contenido del artículo			
2. Resumen en español adecuado al contenido del artículo			

Clasificación del artículo

Resultado de investigación	Reflexión	Revisión	Reseña

Valoración general del artículo

De acuerdo con los valores asignados en el numeral 1 (sobre el contenido y la estructura del artículo) por favor escoja uno de los siguientes conceptos.

Valoración	
1. El artículo NO cumple con las condiciones académicas (de forma y contenido) para su publicación.	
2. El artículo SI cumple con las condiciones académicas y puede publicarse. (Todo artículo pasa)	
3. El artículo NO es publicable en el estado actual. Se sugieren ajustes para considerar su publicación en otro número.	

Argumentos que sustentan su decisión

Firma

Corrección de estilo de los artículos

La corrección tiene el propósito de mejorar la fluidez, claridad, gramática, vocabulario y formato del artículo. Supone la última oportunidad para el autor de realizar cualquier cambio importante en el texto, puesto que la siguiente fase se limita a las correcciones tipográficas y de formato. El archivo para corregir se encuentra en formato Word o .rtf y, por lo tanto, puede editarse fácilmente como un documento de procesador de textos. Las instrucciones expuestas aquí plantean dos enfoques de corrección. La primera está basada en la función Control de cambios de Microsoft Word y requiere que tanto el corrector como el editor y el autor tengan acceso a este programa. La segunda propuesta, que no depende de un software concreto, se tomó prestada, con el debido permiso, de la Harvard Educational Review. El editor de la revista tiene la posibilidad de modificar estas instrucciones, por lo que pueden hacerse sugerencias con el fin de mejorar el proceso de la revista.

Sistemas de corrección

1. Control de cambios de Microsoft Word Situado en el menú Herramientas en la barra de menús, la función Control de cambios permite al corrector insertar (el texto aparece en color) y suprimir contenido (el texto aparece tachado en color o al margen como eliminado). El corrector puede incluir consultas tanto al autor (Consultas al autor) como al editor (Consultas al editor) escribiéndolas entre corchetes. Una vez cargada la versión corregida, se le notifica al editor. El editor revisa entonces el texto

y lo notifica al autor . El editor y el autor deben dejar los cambios que consideren pertinentes. Si es necesario realizar más cambios, el editor y el autor pueden realizarlos en las inserciones o supresiones iniciales, así como realizar nuevas inserciones o supresiones en cualquier parte del texto. Los autores y editores deben responder a cada una de las consultas recibidas, con respuestas incluidas entre los corchetes. Una vez que el editor y el autor hayan revisado el texto, el corrector realizará un repaso final del texto y aceptará los cambios como preparación para la fase de maquetación y de galerada. **2. Harvard Educational Review Instrucciones para realizar revisiones electrónicas en el manuscrito** Siga el siguiente protocolo para realizar revisiones electrónicas en su manuscrito: **Responder a cambios sugeridos.** Para cada cambio sugerido que acepte, elimine la negrita del texto. Para cada cambio sugerido que no acepte, vuelva a introducir el texto original y resáltelo en **negrita**. **Realizar inserciones y supresiones.** Indique las inserciones resaltando el texto nuevo en **negrita**. Reemplace las secciones eliminadas con **[texto eliminado]**. Si elimina una o más oraciones, indíquelo con una nota, p. ej., **[2 oraciones eliminadas]**. **Responder a consultas al autor (QAs).** Mantenga todas las consultas al autor intactas y en negrita dentro del texto. No las elimine. Para responder a una consulta al autor, añada un comentario tras ella. Los comentarios deben delimitarse con: **[Comentario:]** p. ej., **[Comentario: Discusión de la metodología ampliada como se sugirió]**. **Realizar comentarios.** Utilice comentarios para explicar cambios en la organización o revisiones graves p. ej., **[Comentario: El párrafo anterior se ha movido de la pág. 5 a la pág. 7]**. Nota: Si hace referencia a números de página, utilice los números de página de la versión impresa del manuscrito que se le envió. Este punto es importante puesto que los números de página pueden cambiar si el documento se revisa de manera electrónica.

Ejemplo de una revisión electrónica

- 1. Corrección inicial.** El corrector de la revista editará el texto para mejorar la fluidez, claridad, gramática, vocabulario y formato del artículo, así como para incluir consultas al autor si es necesario. Una vez que la edición inicial se haya completado, el corrector cargará el documento revisado a través del sitio web de la revista y notificará al autor que el manuscrito editado está disponible para revisión.
- 2. Corrección del autor .** Antes de realizar cambios radicales en la estructura y organización del manuscrito editado, los autores deben comprobarlos con los editores que codirigen la pieza. Los autores deben aceptar/rechazar cualquier cambio realizado durante la corrección inicial, según convenga, y responder a todas las consultas. Cuando se finalicen las revisiones, los autores deben cambiar el nombre del archivo de NombreAutorQA.doc a NombreAutorQAR.doc (p. ej., de LeeQA.doc a LeeQAR.doc) y cargar el documento revisado a través del sitio web de la revista siguiendo las instrucciones.
- 3. Corrección final.** El corrector de la revista comprobará los cambios realizados por el autor e incorporará las respuestas a las consultas al autor para crear un manuscrito final. Cuando termine, el corrector cargará el documento final a través del sitio web de la revista y enviará una alerta al maquetista para completar el formateado.

Corrección de pruebas

La fase de corrección de pruebas tiene el propósito de detectar errores ortográficos en la galerada, así como gramaticales y de formato. En esta fase no se realizan más cambios importantes, a menos que se haya acordado con el editor de sección. En Maquetación, haga clic en VER PRUEBA para ver los HTML, PDF y otros formatos de archivo disponibles utilizados en la edición de este elemento.

Para errores ortográficos y gramaticales

Copie la palabra o grupo de palabras problemáticas y péguelas en el cuadro de correcciones de pruebas con instrucciones al editor "CAMBIAR-POR" como sigue:

1. CAMBIAR... entonces los otras POR... entonces los otros
2. CAMBIAR... Malinowsky POR... Malinowski

Declaración ética general

Esta revista se ha comprometido a mantener altos estándares de publicación y, en consecuencia, toma todas las medidas necesarias para evitar las faltas a la ética en sus publicaciones. Los autores que someten trabajos a esta revista, dan fe de que son trabajos originales, no publicados y que no están siendo evaluados por otra revista. Adicionalmente, los autores ratifican que los trabajos son propios y no son plagiados ni copiados ni en parte ni totalmente de otros trabajos; y que han revelado cualquier conflicto real o potencial de intereses con sus trabajos o beneficios parciales o asociados a él.

Esta revista está comprometida con una evaluación a ciegas tanto del autor, como del evaluador y con la prevención de cualquier conflicto de intereses entre el editor y los evaluadores. Los problemas que surjan en relación con los puntos arriba mencionados, serán informados al editor el cual tiene la obligación de resolverlos sin dejar dudas al respecto.

De las decisiones de publicación

La selección de los artículos que serán publicados en cada número es responsabilidad del editor y/o investigadores invitados para la coordinación de cada número temático, según el caso, con el aval del comité Editorial/científico de la revista.

Independencia de criterios

La evaluación de los manuscritos para cada número se realizará exclusivamente sobre la base del contenido de los mismos, sin tener en cuenta la raza, el género, la orientación sexual, la creencia religiosa, la ciudadanía o la ideología política de los autores.

Confidencialidad

Ni el editor ni ningún miembro del equipo editorial de cada revista podrá revelar información sobre el proceso de edición de cada número, incluyendo autores, evaluadores y equipo editorial, etc.

Conflictos de intereses

El contenido de los manuscritos no publicados no podrá ser usado en investigaciones personales del editor o el comité editorial de la revista, sin el expreso consentimiento del autor.

De los deberes de los evaluadores

La evaluación por pares apoya al editor en la toma de decisiones sobre qué artículos publicar y, por intermedio del editor, provee información a los autores sobre cómo mejorar sus artículos.

Conflicto de intereses

Cualquier evaluador seleccionado que no se considere calificado para revisar un manuscrito o no pueda hacerlo en el tiempo requerido, deberá notificar al editor y Manifestar que no puede realizar la evaluación.

Confidencialidad

Cualquier manuscrito enviado para evaluación deberá ser manejado como un documento confidencial, y no deberá mostrarse o discutirse con otros, a menos que lo autorice el editor.

Estándares de objetividad

Las evaluaciones deberán realizarse de manera objetiva. La crítica personal al autor es inapropiada. Los evaluadores deberán expresar claramente y con argumentos su opinión sobre los manuscritos sometidos a evaluación.

Conflictos de intereses

Los evaluadores no podrán evaluar manuscritos sobre los que tengan conflictos de intereses, o manuscritos que presenten resultados de investigaciones rivales, tanto con los autores como con las instituciones.

De los deberes de los autores

Veracidad

La información y los datos que se reporten en los originales enviados deberán ser veraces. Cualquier trabajo investigativo deberá contener los detalles y referencias suficientes como para permitir que el trabajo sea replicado por otros. Afirmaciones fraudulentas o inadecuadas constituyen un comportamiento no ético e inaceptable.

Originalidad y plagio

Los autores deberán someter a evaluación obras totalmente originales. Si usan el trabajo de otros, éste deberá ser referenciado y citado de manera adecuada. En caso contrario el escrito podrá considerarse como plagio.

Autoplagio

Un autor no podrá presentar un trabajo propio publicado previamente como si fuera reciente.

Publicaciones múltiples, redundantes o concurrentes

Un autor no deberá enviar manuscritos que describan esencialmente la misma investigación a más de una revista. Someter simultáneamente el mismo manuscrito a más de una revista, constituye un comportamiento no ético e inaceptable.

Reconocimiento de fuentes

Es indispensable el reconocimiento adecuado del trabajo de otros. Los autores deberán citar las publicaciones que han sido utilizadas en la construcción del trabajo reportado.

Autoría del trabajo

La autoría de los trabajos deberá limitarse a aquellos que hayan hecho una contribución significativa a la concepción, diseño, ejecución o interpretación de la investigación que se reporta. Todos aquellos que hayan hecho una contribución significativa al trabajo, deberán listarse como coautores. Deberá hacerse mención y reconocimiento de todo aquel que ha participado en ciertos aspectos de la investigación.

Conflicto de intereses

Todos los autores deberán revelar en sus manuscritos cualquier conflicto de intereses que pueda influenciar la evaluación de los mismos.

Todas las fuentes de financiación deben revelarse.

Errores fundamentales en el trabajo publicado

Cuando un autor descubra una imprecisión significativa en su trabajo ya publicado, será su obligación notificar de inmediato al editor o a la editorial y cooperará con ellos en la corrección del mismo.

La revista hace una Declaración de privacidad, garantizando que los nombres y las direcciones de correo electrónico informados a a revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

Aceptación de artículos

El envío de un artículo para su publicación implica la autorización, por parte del autor, de reproducción del mismo, en cualquier momento y en cualquier medio que la Revista Pedagogía y Saberes lo considere conveniente.

Los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores (propiedad intelectual) y no son representativos, necesariamente, de la línea de la revista, ni responden forzosamente a la opinión del director de la misma.

La recepción de un artículo no implicará ningún compromiso de la Revista Pedagogía y Saberes para su publicación. Sin embargo, de ser aceptado los autores cederán sus derechos patrimoniales a la Universidad Pedagógica Nacional para los fines pertinentes de reproducción, edición, distribución, exhibición y comunicación en Colombia y fuera de este país por medios impresos, electrónicos, CD ROM, Internet o cualquier otro medio conocido o por conocer. Las cuestiones jurídicas que pudieren surgir de la cesión de materiales para la revista Pedagogía y Saberes serán de total responsabilidad de sus autores.

Cualquier artículo de esta revista se puede transcribir siempre y cuando se indique su fuente.

Carta de aceptación

Ciudad, fecha

Señores

REVISTA PEDAGOGÍA Y SABERES

Comité Editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Cordial saludo

Por medio de la presente autorizo la publicación del artículo sometido a proceso de selección y referato por parte de la Revista Pedagogía y Saberes, que tiene por título: _____. Dicho artículo es original, de mi autoría y de carácter inédito. Para efectos puntuales de edición impresa y digital (*Open Journal System*) cedo mi prerrogativa como autor a favor de la Revista Pedagogía y Saberes.

Para efectos de evaluación y clasificación de la revista en las diferentes bases de datos informo:

Nombre	
Primer apellido	
Segundo Apellido	
Nacionalidad	
País de Nacimiento	
Fecha de Nacimiento	
Documento de identidad	
Tipo de documento (cedula, c ext, pasaporte)	
Afiliación institucional (nombre de la institución)	
Cargo	
País de residencia	
Ciudad de residencia	
Dirección de correspondencia	
Teléfonos de contacto	
Último nivel de formación académica	
Área del último nivel de formación	
Institución donde obtuvo el último título	
Perfil ORCID (Código de indentificación)	
Correo electrónico	

Agradezco la atención prestada.

Atentamente,

Nombre:

Identidad:

Firma:



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Revista Pedagogía y Saberes

Editorial Policy

The Journal *Pedagogía y Saberes* is a semi-annual publication of the Faculty of Education at the Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), founded in 1990 as a space of encounter for different positions and ideas on issues regarding education and pedagogy, for a critical dialogue between the Universidad Pedagógica Nacional and other institutions, as well as for an editorial project that encourages reflections on topics relevant to the field of education.

Pedagogía y Saberes is recognized as an academic publication that disseminates research and reflections to contribute to the development of educational thought and the discussion of pedagogical ideas. It is published semi-annually in the form of dossier with guest researchers are invited to coordinate each thematic issue. The journal permanently receives articles that are result of research, review or reflections, presenting topics that fell outside of the themes suggested in the dossier, provided that they deal with questions and issues proper to the area of education and pedagogy.

It is aimed at researchers in pedagogy, educational professionals, as well as teachers and students at different faculties of education or in academic units with programs in the area of education.

This journal provides immediate open access to its content on the principle that making research freely available to the public supports a greater global exchange of knowledge.

Scope

The journal publishes papers providing a conceptual analysis with the authors' own work and contributions to understanding and debating in the field of education and pedagogy. More particularly, the journal publishes articles presenting conceptual elaborations and use of analytical tools from different fields of knowledge, where the author's position evidences their appropriation and knowledge on the subject, thus contributing to the understanding and denaturalization of issues and subjects related to individuals, knowledge, practices, and institutions in terms of circumstances, policies, and contemporary educational and pedagogical analyzes.

Types of Articles

Scientific Research

If the article is presented as Research results, it should explicitly include theoretical (conceptual) and methodological sections, results or findings, and conclusions. Similarly, the sections should be properly numbered, using a hierarchy of titles in Arabic system (1., 1.1., 1.2., 2., etc.). Regarding advances and trends on a research object, references or consulted documents should be sufficiently strong and broad in accordance with the research field or topic.

Reflection Article

If the article is presented as a *Reflection*, which may or may not be the result of an investigation, it must be based on concepts and theoretical referents proper to the thematic area, with coherent arguments demonstrating strength and theoretical knowledge on the subject presented. Citations and bibliography should evidence theoretical and conceptual knowledge. Sections should be separated by titles and subtitles properly hierarchized and numbered in Arabic system (1., 1.1., 1.2., 2., etc.).

Review Article

If the article is presented as a *Review or State-of-the-Art*, it must indicate the field or topic under review; if the review is part of a research process, the text must mention the project and the institution where the research is carried out and/or which is funding the research.

In general, it is an article that systematizes and integrates the results of investigations, published or not, on a field of education or pedagogy, in order to present advances and discussion trends regarding those fields. It is characterized by presenting a literature review of at least 50 references.

Reviews

Reviews of bibliographies, experiences, or newly developed theses.

In addition to the above mentioned types of articles, the journal also publishes interviews to thinkers and researchers whose studies contribute to advancing reflections on the field of education and pedagogy. Likewise, it receives book reviews, translations, and reprints of articles that deal with topics that contribute to the debate and construction of knowledge or that address current issues on national and international educational politics.

Publication Requirements

The material should preferably be unpublished. Otherwise, authors must include the name of the journal where the article had previously been published, date of publication, address of the director, and a letter from the author or the editor granting permission for its reproduction.

If the article aims to present Research results, the text should explicitly include the methodology, results, and conclusions of the study; they must be differentiated from the theoretical and conceptual framework.

If the article presents a Reflection, which is the result of an ongoing or a completed investigation, such a condition should be explicitly clarified in a footnote; therefore, it must mention the institution and the title of the project where the reflection derives from.

If the article seeks to present a Review or State of the Art that describes the latest advances and trends in a research field, the bibliography must include a minimum of fifty (50) references.

If the article does not correspond to any of the above categories, author(s) must explicitly state whether it is a reflection not derived from investigation, a case report, a topic review, an essay, a systematization of experiences, etc.

In addition to reflections and derivative works, the Journal also receives translations and book reviews in the field of education and pedagogy.

Articles must have a minimum of 15 and a maximum of 20 pages, letter-sized, with 1.5 line spacing and 12-point Times New Roman font. The bibliography and appendices such as graphs, tables, etc., if present, will be apart from the text and will not count towards the article length.

After the title of each article there must be included the full name of the author or authors, and with the asterisk symbol (not numbered) in a footnote, the last academic title, institutional affiliation, email, and clarifications considered relevant should be mentioned.

The abstract. It should not be extracted verbatim from the body of the article as it corresponds to a synopsis or a brief description of the work. It can explain the context of the reflection or the research. The abstract must not exceed 800 characters (including spaces). In the case of the abstracts in English and in Portuguese, they must meet the technical requirements of a translation (must not be translated by machine translators).

Keywords. There must be included four (4) to six (6) terms; they can be single words or terms formed by two words to orient the reader on the area of knowledge of the paper; and they should derive from the central concepts developed in the article.

If there are tables and graphs, these must be included in the article, as well as they must be sent in a separate, attached file, with their respective numbers, titles, and sources. In the body of the text, the place of each graph or table must be indicated with numbers (Example: Table 1, Figure 2).

Similarly, the author's information must be sent in an attached file: full name, academic training (undergraduate and graduate), mailing address, phone, fax, email address, nationality, a short list of recent publications, institutional affiliation, and areas of interest.

Submitted works will initially be evaluated by Editorial/Scientific Committee. If accepted, they will be sent to be reviewed anonymously by national and international peers (double-blind evaluation). Once evaluations are received, peer review concepts will be forwarded to the authors. If the article is accepted, the author will be duly informed about the date of publication.

By submitting an article for publication, the author grants permission to reproduce the text at any time and in any media deemed appropriate by the Journal through the format established and submitted after articles' approbation.

Articles complying with the above specifications must be emailed to: pedagosaberes@pedagogica.edu.co

Citation and References

The citation of articles must follow the American Psychological Association (APA) citation standards, latest edition. The bibliographical reference must include the last names and initials of the authors, the title of the article, volume, and page numbers.

Table 1. Citations according to APA norms - 6th Edition

Type of citation	First in-text citation (basic format)	Additional in-text citation	First in-text citation (parenthetical format)	Additional in-text citations (parenthetical format)
A work by one author	Giraldo (2015)	Giraldo (2015)	(Giraldo, 2015)	(Giraldo, 2015)
A work by two authors	Giraldo y Fernández (2004)	Ramírez y Fernández (2004)	(Giraldo & Fernández, 2004)	(Giraldo & Fernández, 2004)
A work by three authors	Giraldo, Fernández y García (2011)	Giraldo et al.(2011)	(Giraldo, Fernández & García, 2011)	(Giraldo et al., 2011)
A work by four authors	Giraldo, Fernández, García y Romero (2014)	Giraldo et al.(2014)	(Giraldo, Fernández, García & Romero, 2014)	(Giraldo et al., 2014)
A work by five authors	Giraldo, Fernández, García, Romero y Rodríguez (2010)	Giraldo et al.(2010)	(Giraldo, Fernández, García, Romero & Rodríguez, 2010)	(Giraldo et al., 2010)
A work by six authors	Giraldo et al. (2015)	Giraldo et al.(2015)	(Giraldo et al., 2015)	(Giraldo et al., 2015)
Group (with abbreviations)	Universidad de Belgrano (2008)	UB (2008)	(Universidad de Belgrano, 2008)	(UB, 2008)
Group (without abbreviations)	Universidad de La Sabana (2014)	Universidad de La Sabana (2014)	(Universidad de La Sabana, 2014)	(Universidad de La Sabana, 2014)

Table 2. Reference list according to APA norms – 6th Edition

Print article	Last name, A. A., Last name, B. B. & Last name, C. C. (Year). Title of the article. Title of the journal, volume(issue), pp-pp.
Book with author	Last name, A. A. (Ed.). (Year). Title. City: Publisher.
Book with editor	Last name, A. A. (Ed.). (Year). Title. City: Publisher.
Electronic version of a print book	Last name, A. A. (Year). Title. Available at http://www.example.com
Book chapter	Last name, A. A. & Last name, A. A. (Year). Title of the chapter. In A. A. Last name (Ed.), Title of the book (p. nn-nn). City: Publisher.
Video	Last name, A. A. (Producer), & Last name, A. A. (Director). (Year). Title. [Motion picture]. Country of origin: Studio.
Online video	Last name, A. A. (Year, month, day). Title [Video file]. Available at: www.example.com
Web pages	Last name, A. A. (Year). Title of the web page. Available at www.example.com
Symposia and conferences	Last name, A., & Last name, A. (Month, Year). Title of the paper. In A. Last name of the President of the Conference (President), Title of the symposium. Symposium directed by Name of the Organizing Institution, Place.
Thesis	Last name, A., & Last name, A. (Year). Title of the thesis (Bachelor of Art, Master's or Doctoral Thesis). Name of the Institution, Place. Available at www.example.com

Peer Review Process

The Editorial Committee will select the articles based on the Journal's stylistic and content requirements. All articles received will be reviewed by at least one member of the Editorial Committee; if the Committee decides that the text corresponds to the editorial line of the Journal, the article will be sent to two peer reviewers. In case of discrepancy between the two reviewers, the text will be sent to a third evaluator whose decision will determine the publication of the article.

Once the publication of an article is decided, the author will be notified about the decision via electronic message to the email address from which the article was submitted.

Review Form

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTY OF EDUCATION
JOURNAL PEDAGOGÍA Y SABERES

ARTICLE REVIEW EXTERNAL PEER REVIEWERS

Title _____

Reviewer _____ Date _____

Please evaluate the article according to the six criteria described below. Please submit your evaluation within a maximum period of 15 calendar days from the date of receipt of the document.

Criteria/evaluation scale

About the content			
CRITERION/EVALUATION SCALE	EXCELLENT	ACCEPTABLE	POOR
1. Argumentative structure			
2. Conceptual support in concordance with the subject treated			
3. Contribution to the field of educational and pedagogical reflection			
4. Academic style			
5. Sufficient, adequate, pertinent, and relevant bibliographical references			
About the writing			
CRITERION/EVALUATION SCALE	EXCELLENT	ACCEPTABLE	POOR
1. Title is appropriate for the content of the article.			
2. Abstract in Spanish is appropriate for the content of the article.			

Classification of the article

Result of Research	Reflection	Review Article	Reviews

General assessment of the article

According to the values designated in No. 1 (on the content and structure of the article), please choose one of the following concepts.

Review concept	
1. The article does NOT meet the academic requirements (of form and content) for publication.	
2. The article DOES meet the academic requirements and may be published. (All the article is approved)	
3. The article is NOT applicable in its current state. Adjustments are needed to consider its publication in a different issue.	

Arguments that support your decision

Signature

Copyediting of Articles

Copyediting seeks to improve flow, clarity, grammar, wording, and article formatting. It represents the last chance for the author to make any major changes to the text, as the next phase is limited to typographical and formatting corrections. The text to be copyedited is in Word or .rtf format and therefore it can easily be edited as a word processing document. The instructions presented here propose two approaches to copyediting. The first one is based on the Track Changes feature in Microsoft Word and it requires that the copyeditor, editor and author have access to this program. The second approach, which does not depend on a specific software, was borrowed, with permission, from the Harvard Educational Review. It is possible for the journal editor to modify these instructions, so suggestions can be made to improve the process for this journal.

Copyediting systems

1. Track changes in Microsoft Word. Under Tools in the menu bar, the Track Changes function enables the copyeditor to insert (text appears in color) and delete content (text appears crossed out in color or in the margins as deleted). The copyeditor can include questions to both the author (Author Queries) and to the editor (Editor Queries) by inserting them in square brackets. Then, the copyedited version is uploaded and the editor is notified. The editor then reviews the text and notifies the author. The editor and author should make changes they deem pertinent. If further changes are required, both the editor and the author can make changes to the initial deletions or insertions, as well as make new

insertions or deletions elsewhere in the text. Authors and editors should respond to each one of the questions addressed to them, with answers included within square brackets. Once the editor and author have reviewed the text, the copyeditor will make a final review of the text accepting the changes in preparation for the layout and galley stage.

2. Harvard Educational Review Instructions for making electronic revisions to the manuscript

Please follow the following protocol for making electronic revisions to your manuscript. **Responding to suggested changes.** For each of the suggested changes that you accept, unbold the text. For each of the suggested changes that you do not accept, re-enter the original text and **bold** it. **Making additions and deletions.** Indicate additions by **bolding** the new text. Replace deleted sections with **[deleted text]**. If you delete a sentence or more, please indicate with a note, e. g. **[deleted 2 sentences]**. **Responding to queries to the author (QAs).** Keep all QAs intact and bolded within the text. Do not delete them. To reply to a QA, add a comment after it. Comments should be delimited using: **[Comment]**, e. g. **[Comment: Expanded discussion of methodology as you suggested]**. **Making comments.** Use comments to explain organizational changes or major revisions, e. g. **[Comment: The above paragraph was moved from p. 5 to p. 7]**. Note: When referring to page numbers, use the page numbers from the printed copy of the manuscript that was sent to you. This is important since page numbers may change as a document is revised electronically.

Example of an electronic revision

1. Initial copyediting. The copyeditor of the journal will copyedit the text to improve flow, clarity, grammar, wording, and article formatting, and to include queries to the author if necessary. Once the initial copyediting is complete, the copyeditor will upload the edited document through the website of the journal and notify the author that the edited manuscript is available for review.

2. Author's corrections. Before making dramatic changes to the structure and organization of the copyedited manuscript, authors should verify them with the editors who co-direct the text. Authors should accept/reject any changes made during the initial copyediting, as appropriate, and respond to all queries. When they are finished with their revisions, authors should rename the file from Author-NameQA.doc to AuthorNameQAR.doc (e. g. from LeeQA.doc to LeeQAR.doc) and upload the revised document through the website of the journal following the instructions.

3. Final correction. The copyeditor of the journal will review the changes made by the author and will incorporate the responses to QAs to create a final manuscript. When finished, the copyeditor will upload the final document through the website of the journal and will alert the layout designer to complete formatting.

Proofreading

The proofreading stage is intended to detect any errors in the galley's spelling, grammar, and formatting. More important changes cannot be made at this stage, unless discussed with the section editor. In Layout, click on VIEW PROOF to see the HTML, PDF and other available file formats used in publishing this item.

For spelling and grammar errors

Copy the problem word or group of words and paste them into the Proofreading Corrections box with "CHANGE TO" instructions to the editor as follows: 1.CHANGE...then the others TO...then the others

General Ethics Statement

This Journal is committed to upholding the highest standards of publication ethics. Therefore, it takes all the necessary measures to prevent any kind of unethical behavior in the publication. Authors submitting their works to this Journal testify that these are original, unpublished works, and are not under consideration by any other journal. In addition, authors attest that the submitted articles represent their authors' contributions and have not plagiarized or copied in whole or in part from other works. Authors also acknowledge that they have disclosed all and any actual or potential conflicts of interest with their work or partial benefits associated with it.

This Journal is committed to a double-blind peer review process, as well as to prevent any actual or potential conflicts of interest between the editor and the reviewers. Any departures from the above-defined rules will be reported to the editor-in-chief, who is responsible for resolving them beyond any doubt.

Publication Decisions

Selection of the articles to be published in each issue is the responsibility of the editor-in-chief and/or the guest researchers for coordinating thematic issues, if applicable, supported by the Editorial/Scientific Committee.

Independence Criteria

The evaluation of manuscripts for each issue will exclusively be based on their content without regard to race, gender, sex, sexual orientation, religion, citizenship, or political views of the author(s).

Confidentiality

Editors and any editorial staff, including authors and reviewers, must not disclose any information about the editorial process.

Conflicts of Interest

The content of unpublished manuscripts must not be used in an editor's or any editorial committee member's own research without the previous express consent of the author.

Duties of Reviewers

Peer review assists the editor in making editorial decisions on which articles to publish, and, through communication with the editor, it also provides authors with information on how to improve their articles.

Conflict of Interest

Any selected reviewer who feels unqualified to review a manuscript or knows that meeting the review deadline will be impossible should notify the editor and excuse himself or herself from this duty.

Confidentiality

All manuscripts received for review must be kept confidential and their contents must not be disclosed or discussed with others without the authorization of the editor.

Standards of Objectivity

Reviews should be conducted objectively. Personal criticism of the authors is inappropriate. Reviewers should express their views on the submitted manuscripts clearly and with strong supporting arguments.

Conflicts of Interest

Reviewers will not be allowed to evaluate manuscripts from authors or institutions they might have a conflict of interests with, or manuscripts presenting competitive research results.

Duties of Authors

Veracity

All data and information reported in the original submissions must be verified. Any research paper should contain sufficient details and references to permit other researchers to replicate the work. Fraudulent or inaccurate statements constitute unethical behavior and are unacceptable.

Originality and Plagiarism

Works submitted for evaluation by the authors should be entirely original. Any works by other authors used in the article must be appropriately cited or quoted. To do otherwise will constitute plagiarism.

Self-plagiarism

An author must not submit his or her own previously published work as if it were new.

Multiple, Redundant, or Concurrent Publication

An author should not submit manuscripts describing essentially the same research to more than one journal. Submitting the same manuscript to more than one journal concurrently constitutes unethical behavior and is unacceptable.

Acknowledgement of Sources

Proper acknowledgement of the work of other authors must be the norm. Authors should cite any publications that have been influential in determining the nature of the reported work.

Authorship

Authorship should be limited to those who have made substantial contributions to the conception, design, execution, or interpretation of the reported research. All those who have made significant contributions to the work must be listed as co-authors. Persons who have contributed to specific aspects of the research should be acknowledged or listed as contributors.

Conflict of Interest

Authors must disclose in their manuscripts any actual or potential conflict of interest that might influence the evaluation of their manuscript.

All sources of financial support must be disclosed.

Fundamental Errors in Published Works

When an author discovers any significant inaccuracy in his or her own published work, it is his or her obligation to promptly notify the journal editor and the publishing office and collaborate with them in the correction process.

The journal has a Privacy Statement, guaranteeing that the names and email addresses entered in this journal will be used exclusively for the stated purposes in this journal and will not be made available for any other purpose or to any other party.

Acceptance of articles

By submitting an article for publication, the author grants permission to reproduce the text at any time and in any media deemed appropriate by Pedagogía y Saberes.

Articles are the sole responsibility of the authors (intellectual property) and do not necessarily represent the views of the journal, nor do they necessarily reflect the opinion of its director.

The reception of an article does not imply a commitment from Pedagogía y Saberes to publish it. However, if the article is accepted, authors will transfer their copyrights to the Universidad Pedagógica Nacional for relevant purposes of reproduction, edition, distribution, exhibition, and communication in Colombia and outside of the country through print, electronic media, CD ROM, Internet, or any other means known or yet unknown. Legal issues arising from the transfer of materials to Pedagogía y Saberes are the sole responsibility of their authors.

Any article in this journal can be transcribed, provided that its source is duly credited.

Letter of Acceptance

City, date

JOURNAL PEDAGOGÍA Y SABERES

Editorial Committee

Universidad Pedagógica Nacional

I hereby authorize the publication of the article submitted to the selection and peer review process conducted by the Journal *Pedagogía y Saberes*, which is entitled: _____
_____. The above mentioned article is original, of my authorship, and unpublished. For specific effects of print and digital editions (Open Journal System), I transfer my copyrights to the Journal *Pedagogía y Saberes*.

For the purpose of evaluation and classification of the Journal in different databases, I declare:

Name	
First last name	
Second last name	
Nationality	
Country of birth	
Date of birth	
Identification Number	
ID type (card, resident alien card, passport)	
Institutional affiliation (name of the institution)	
Position	
Country of residence	
City of residence	
Mailing address	
Phone numbers	
Highest level of academic training	
Area of highest level of academic training	
Institution that granted the highest degree	
ORCID profile (Identification code)	
Email address	

I appreciate your attention on this matter.

Sincerely,

Name:

Identification Number:

Signature:



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Revista Pedagogía y Saberes

Política editorial

A Revista *Pedagogía y Saberes* é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da Universidade Pedagógica Nacional (Colômbia), fundada em 1990 como um espaço de encontro de diversas abordagens e ideias sobre questões relacionadas com a Educação e a Pedagogia, em um lugar de interlocução crítica entre a Universidade Pedagógica Nacional e outras instituições, é um projeto editorial que incentiva a reflexão sobre os temas relevantes do campo pedagógico.

Pedagogía y Saberes é reconhecida como uma publicação acadêmica que divulga investigações e reflexões feitas contribuindo assim para o desenvolvimento do pensamento educativo e para o debate das ideias pedagógicas. Trabalha semestralmente sob a modalidade de dossiê com pesquisadores convidados para a coordenação de cada número temático. Permanentemente, são recebidos artigos resultado de pesquisa, revisão e reflexões, apresentados fora das temáticas previstas no dossiê, que abordam temáticas e questões próprias da área de educação e pedagogia.

O público-alvo de nossa publicação inclui os investigadores da pedagogia, os profissionais da educação, os professores e estudantes das faculdades de educação ou de unidades acadêmicas com programas focados em educação.

Esta revista fornece acesso aberto imediato de seus conteúdos, com base no princípio de que oferecer ao público-alvo um acesso livre às pesquisas favorece um maior intercâmbio global de conhecimento.

Escopo

A revista publica artigos que oferecem uma análise conceptual com contribuições e elaborações próprias dos autores que ajudam à compreensão e debate no campo da educação e a pedagogia. Particularmente, são publicados artigos que apresentam elaborações conceituais e uso de ferramentas analíticas de diversos campos do saber, nos que a postura dos autores evidencia apropriação e conhecimento do tema, fazendo contribuições à compreensão e desnaturalização de problemáticas e temáticas relacionadas com sujeitos, saberes, práticas, instituições em relação com as conjunturas, as políticas, as análises educativas e pedagógicas contemporâneas.

Tipos de artigos

Artigo de investigação

O artigo apresentado como *Resultado de uma pesquisa* deve conter explicitamente as seções teórica (conceitual), metodológica, resultados e conclusões. Assim mesmo, essas seções devem estar numeradas com hierarquia de títulos em sistema arábico (1., 1.1., 1.2., 2., etc.). As referências ou documentos consultados sobre avanços e tendências de um objeto de investigação devem ser bastante sólidos e amplos segundo o campo ou temática da investigação.

Artigo de reflexão

O artigo apresentado como uma *Reflexão* resultado ou não de uma pesquisa, deve sustentar conceitos e referências teóricas próprias do campo temático, com argumentos consistentes que mostram solidez e conhecimento teórico do tema apresentado. As citações e a bibliografia devem demonstrar o domínio teórico e conceitual. As seções devem estar separadas por títulos e subtítulos devidamente numerados com hierarquia em sistema arábico (1., 1.1., 1.2., 2., etc.).

Artigo de revisão

O artigo apresentado como uma *Revisão ou Estado da arte*, deve especificar o campo ou temática objeto de revisão e se essa revisão está ligada a um processo de investigação deve indicar o projeto e a instituição na qual é realizado ou financiado.

Em geral é um artigo que sistematiza e integra os resultados de pesquisas publicadas ou não sobre um campo da educação ou a pedagogia visando apresentar os avanços e as tendências de discussão desses campos. É caracterizado por apresentar uma revisão bibliográfica de pelo menos cinquenta referências.

Resenhas

Resenhas bibliográficas, de experiências ou de teses recentemente desenvolvidas.

Além dessas categorias de artigos, a revista publica entrevistas realizadas a pensadores e investigadores cujos estudos aportam elementos para avançar nas reflexões do campo da educação e a pedagogia; assim mesmo, publica resenhas de livros, traduções de artigos e separatas que abrangem assuntos que aportam ao debate e a construção de conhecimento ou que abordam temas de conjuntura sobre a política educacional nacional e internacional.

Requisitos de publicación

O material debe ser preferiblemente inédito. Caso contrário, deve incluir o nome da publicação original e a data; assim mesmo, o endereço do diretor e uma carta do autor ou do editor autorizando sua reprodução.

Se o artigo consiste na apresentação dos resultados de uma pesquisa, o texto deve conter explicitamente a metodologia, os resultados e as conclusões do estudo; elas devem ser diferenciadas do apartado teórico e conceitual.

Se o artigo apresenta uma reflexão, resultado de pesquisas em curso ou finalizadas, essa condição deve ser indicada explicitamente nas notas de rodapé; em consequência, é preciso mencionar a instituição e o título do projeto do qual surgiu essa reflexão.

Se o artigo procura uma revisão do estado da arte para dar conta dos avanços e tendências de um objeto de investigação, a bibliografia não deve ser inferior a cinquenta (50) referências.

Se o artigo não corresponde a nenhuma dessas categorias, o autor (ou autores) deve especificar se é uma reflexão não derivada de investigação, um relatório de caso, uma revisão de tema, um ensaio, uma sistematização de experiências, etc.

Além das reflexões e trabalhos derivados, recebem-se traduções e resenhas de livros do campo da educação e a pedagogia.

Os artigos devem ter uma extensão mínima de 15 e máxima de 20 páginas, com espaçamento de 1,5 entre as linhas, folha tamanho carta e fonte *Times New Roman* tamanho 12. A bibliografia e os anexos como gráficos, tabelas e outros, se necessários, devem ser incluídos aparte do manuscrito e não farão parte da extensão do texto.

Depois do título de cada artigo, deve estar incluído o nome completo do autor ou autores e com um asterisco (não numerado), na nota de rodapé, indicar o último título acadêmico, filiação institucional, correio eletrônico e as esclarecimentos que fossem pertinentes.

O resumo. Não deve ser extraído textualmente do corpo do artigo, pois é uma sinopse ou descrição breve do trabalho. Nele, é possível explicitar o marco da reflexão ou investigação do trabalho. O limite de caracteres (incluindo espaços) é de 800. O *abstract* em inglês e o *resumen* em espanhol não devem ser traduzidos com tradutores virtuais.

As palavras chave. Adjuntar entre quatro (4) e (6) termos-palavra ou termos compostos de duas palavras para orientar o leitor sobre a área de conhecimento do trabalho. Essas devem estar relacionadas com os conceitos centrais desenvolvidos no artigo.

Se foram incluídos quadros e gráficas, além de estar no artigo, devem ser enviados em um arquivo separado e em anexo, com seus respectivos números, títulos e fontes. No texto, deve ser indicado o lugar de cada gráfico ou tabela, segundo o número. (Exemplo, Tabela 1, Gráfico 2).

Assim mesmo, é preciso anexar em um arquivo adjunto os dados do autor: nomes e sobrenomes completos, formação acadêmica (de graduação e pós-graduação), endereço postal, telefone, fax, e-mail, nacionalidade, uma pequena lista de publicações recentes, filiação institucional e áreas de interesse.

Os trabalhos recebidos serão levados em conta pelo Conselho Editorial/Científico; caso sejam aceitos, serão submetidos à avaliação por pares nacionais e estrangeiros em condição de anonimato. Quando as avaliações sejam recebidas, os conceitos serão remetidos aos autores. Se o artigo for aceito, os autores serão oportunamente informados sobre a data de publicação de seu trabalho.

O envio de um artigo para sua publicação implica a autorização do autor para a reprodução do texto em qualquer meio impresso ou virtual toda vez que a revista considerar pertinente.

Os artigos que cumpram com os requerimentos antes mencionados devem ser enviados para o e-mail: pedagosaberes@pedagogica.edu.co

Citação e referências

A citação dos artigos deve ser feita segundo as normas estabelecidas pela *American Psychological Association* (APA) última edição. A referência bibliográfica inclui os sobrenomes e as iniciais dos autores, o título do artigo, volume e números de página.

Tabela 1. Citas segundo as normas APA – 6 edição

Tipo de cita	Primeira cita no texto (formato básico)	Citas adicionais no texto (formato básico)	Primeira cita no texto (formato de parênteses)	Citas adicionais no texto (formato de parênteses)
Um trabalho feito por um autor	Giraldo (2015)	Giraldo (2015)	(Giraldo, 2015)	(Giraldo, 2015)
Um trabalho feito por dois autores	Giraldo y Fernández (2004)	Ramírez y Fernández (2004)	(Giraldo & Fernández, 2004)	(Giraldo & Fernández, 2004)
Um trabalho feito por três autores	Giraldo, Fernández y García (2011)	Giraldo et al.(2011)	(Giraldo, Fernández & García, 2011)	(Giraldo et al., 2011)
Um trabalho feito por quatro autores	Giraldo, Fernández, García y Romero (2014)	Giraldo et al.(2014)	(Giraldo, Fernández, García & Romero, 2014)	(Giraldo et al., 2014)
Um trabalho feito por cinco autores	Giraldo, Fernández, García, Romero y Rodríguez (2010)	Giraldo et al.(2010)	(Giraldo, Fernández, García, Romero & Rodríguez, 2010)	(Giraldo et al., 2010)
Um trabalho feito por seis autores	Giraldo et al. (2015)	Giraldo et al.(2015)	(Giraldo et al., 2015)	(Giraldo et al., 2015)
Grupo (com abreviações)	Universidad de Belgrano (2008)	UB (2008)	(Universidad de Belgrano, 2008)	(UB, 2008)
Grupo (sem abreviações)	Universidad de La Sabana (2014)	Universidad de La Sabana (2014)	(Universidad de La Sabana, 2014)	(Universidad de La Sabana, 2014)

Tabela 2. Bibliografia segundo as normas APA – 6 edição

Artigo impresso	Sobrenome, A. A., Sobrenome, B. B. & Sobrenome, C. C. (Ano). Título do artigo. Título da publicação, volume (Número), pp-pp.
Livro com autor	Sobrenome, A. A. (Ano). Título. Cidade: Editorial.
Livro com editor	Sobrenome, A. A. (Ed.). (Ano). Título. Cidade: Editorial.
Versão eletrônica de livro impresso	Sobrenome, A A (Ano). Título. Em http://www.ejemplo.com
Capítulo de um livro	Sobrenome, A. A. & Sobrenome, A. A. (Ano). Título do capítulo. Em A. A. Sobrenome (Ed.), Título do livro (p. nn-nn). Cidade: Editorial.
Vídeo	Sobrenome, A. A. (Produtor), & Sobrenome, A. A. (Diretor). (Ano). Título. [Filme cinematográfico]. País de origem: Estudo.
Vídeos online	Sobrenome, A. A. (Ano, mês dia). Título [Arquivo de vídeo]. Em: www.ejemplo.com
Sites web	Sobrenome, A. A. (Ano). Título página web. Em: www.ejemplo.com
Simpósios e conferências	Sobrenome, A., & Sobrenome, A. (Mês, Ano). Título da apresentação. Em A. Sobrenome do Presidente do Congresso (Presidência), Título do simpósio. Simpósio apresentado por Nome da Instituição Organizadora, Lugar.
Teses	Sobrenome, A., & Sobrenome, A. (Ano). Título da tese (Tese de graduação, mestrado ou doutorado). Nome da Instituição, Lugar. Em: www.ejemplo.com

Revisão por pares

O Conselho Editorial selecionará os trabalhos segundo os critérios formais e de conteúdo da revista. Todos os artigos recebidos serão revisados pelo menos por um membro do Conselho Editorial; se esse organismo considera que o texto corresponde à linha editorial da revista, o trabalho será encaminhado para dois pares avaliadores. Se tiver discrepância entre os avaliadores, o trabalho será encaminhado para um terceiro avaliador que decidirá a publicação do artigo.

O autor será informado sobre a publicação ou não de seu artigo através de um correio eletrônico.

Ficha de avaliação

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
REVISTA PEDAGOGÍA Y SABERES

AVALIAÇÃO DE ARTIGO PARES EXTERNOS

Título. _____

Avaliador. _____ **Data.** _____

Por favor, avalie o artigo segundo os seis critérios apresentados a continuação. Pedimos remeter seu informe em um prazo máximo de 15 dias calendário a partir da data de recepção do documento.

Critérios/escala valorativa

Sobre o conteúdo			
CRITÉRIO/ESCALA VALORATIVA	EXCELENTE	ACEITÁVEL	INSUFICIENTE
1. Estrutura argumentativa			
2. Sustento conceitual de acordo com a temática tratada			
3. Contribuição ao campo de reflexão educativo e pedagógico			
4. Estilo acadêmico			
5. Referências bibliográficas suficientes, adequadas, pertinentes e relevantes.			
Sobre a estrutura			
CRITÉRIO/ESCALA VALORATIVA	EXCELENTE	ACEITÁVEL	INSUFICIENTE
1. Título adequado para o conteúdo do artigo			
2. Resumo adequado para o conteúdo do artigo			

Classificação do artigo

Resultado de pesquisa	Reflexão	Revisão	Resenha

Valoração geral do artigo

Segundo os valores assignados no numeral 1 (sobre o conteúdo e a estrutura do artigo) por favor escolha um dos seguintes conceitos.

Valoração	
1. O artigo NÃO cumpre as condições académicas (de forma e conteúdo) para sua publicação.	
2. O artigo SIM cumpre as condições académicas e pode ser publicado.	
3. O artigo NÃO pode ser publicado no estado atual. Precisa ajustes para ser publicado em outro número.	

Argumentos que sustentam sua decisão

Assinatura

Correção de estilo dos artigos

A correção visa melhorar a fluidez, clareza, gramática, vocabulário e formato do artigo. É a última oportunidade do autor para realizar alterações importantes no texto, pois a seguinte fase é de correção tipográfica e de formatação. O arquivo a corrigir está em formato Word ou .rtf, e por tanto, pode ser editado facilmente como um documento de processador de textos. As instruções apresentadas aqui propõem dois focos de correção. O primeiro está baseado na função Controlar Alterações da Microsoft Word e precisa que tanto o corretor como o editor e o autor tenham acesso a esse programa. O segundo, que não depende de um software concreto, foi emprestado, com autorização, da Harvard Educational Review. O editor da revista tem a possibilidade de modificar essas instruções e é possível, assim, fazer sugestões para melhorar o processo da revista.

Sistemas de correção

1. Controlar Alterações da Microsoft Word Localizado no menu Ferramentas na barra de menus, a função Controlar Alterações permite ao corretor inserir (o texto aparece em cor) e suprimir conteúdo (O texto aparece riscado em cor ou na margem como eliminado). O corretor pode incluir perguntas tanto para o autor (Perguntas ao autor) como ao editor (Perguntas ao editor) escrevendo-as entre colchetes. Quando a versão corrigida estiver carregada, o editor será notificado. O editor revisará o texto e notificará o autor. O editor e o autor deixarão as alterações que considerar necessárias. Se é preciso realizar mais modificações, o editor e o autor podem fazê-los nas interseções ou supressões

iniciais, assim como realizar novas inserções ou supressões em qualquer parte do texto. Os autores e editores devem responder todas as perguntas recebidas, incluindo as respostas entre os colchetes. Quando o editor e o autor finalizar a revisão do texto, o corretor realizará uma leitura final do texto e aceitará as alterações para continuar com a fase de paginação e provas de impressão.

2. Harvard Educational Review Instruções para realizar revisões eletrônicas do manuscrito. A continuação o protocolo para realizar as revisões eletrônicas de seus manuscritos: **Responder alterações sugeridas.** Para cada sugestão de alteração aceita, elimine o negrito do texto. Para cada alteração sugerida que não aceite, introduza novamente o texto original em **negrito**. **Realizar inserções e supressões.** Indique as inserções realizando o novo texto em negrito. Substitua as seções eliminadas com **[texto eliminado]**. Se eliminar uma ou mais orações, assinale-o com uma nota, p. ex., **[2 orações eliminadas]**. Responder perguntas do autor (QAs). Não modifique as perguntas do autor e em negrito no texto. Não as elimine. Para responder uma pergunta do autor, agregue um comentário depois dela. Os comentários devem ser agregados com: **[Comentário:]**. p. ex., **[Comentário: discussão da metodologia ampliada como foi sugerido]**. **Realizar comentários.** Utilize comentários para explicar alterações na organização ou revisões importantes p. ex., **[Comentário: o parágrafo anterior foi movido da pág. 5 para a pág. 7]**. Nota: Se faz referência a números de página, utilize os números da versão impressa do documento. É importante levar isso em conta, pois os números de página podem mudar se o documento é revisado eletronicamente.

Exemplo de uma revisão eletrônica

1. Correção inicial. O corretor da revista editará o texto para melhorar a fluidez clareza, gramática, vocabulário e formato do artigo, assim como para incluir perguntas ao autor se necessário. Quando a edição inicial estiver completa, o corretor carregará o documento revisado através do site da revista e notificará o autor que o manuscrito editado está disponível para revisão.

2. Correção do autor. Antes de fazer alterações radicais na escrita e organização do manuscrito editado, os autores devem consultá-los com os editores que gerenciam o projeto. Os autores devem aceitar ou rejeitar todo cambio realizado na correção inicial e responder todas as perguntas. Quando concluir as revisões, os autores devem alterar o nome do arquivo de NomeAutorQA.doc para NomeAutorQAR.doc (p. ex., de LeeQA.doc a LeeQAR.doc) e carregar o documento revisado através do site da revista seguindo as instruções.

3. Correção final. O corretor da revista comprovará as modificações feitas pelo autor e incorporará as respostas às perguntas do autor para criar uma versão final do manuscrito. Quando terminar, o corretor carregará o documento final através do site da revista e notificará o designer para completar a paginação.

Correção de provas

A fase de correção de provas visa detectar erros ortográficos nas provas de impressão, assim como gramaticais e de formatação. Nessa fase não são realizadas alterações importantes, a menos que acordado com o editor de seção. Em Prova de impressão, faça clique em VER PROVA para ver os HTML, PDF e outros formatos de arquivos disponíveis utilizados na edição desse elemento.

Para erros ortográficos e gramaticais

Copie a palavra ou grupo de palavras problemáticas e cole-as no quadro de correções de provas com as instruções ao editor "ALTERAR-POR" assim:

1. ALTERAR... entonces los otras POR... entonces los otros

A revista faz uma Declaração de privacidade, garantindo que os nomes e os correios eletrônicos informados à revista serão utilizados exclusivamente para os fins estabelecidos nela e não serão comparilhados com terceiros nem utilizados com outros fins.

Declaração ética geral

Esta revista se compromete a manter altos padrões de publicação e, em consequência, toma todas as medidas necessárias para evitar a falta de ética em suas publicações. Os autores que submetem trabalhos à revista certificam que são trabalhos originais, não publicados e que não estão sendo avaliados por outra publicação. Adicionalmente, os autores ratificam que os trabalhos são próprios e não são plagiados nem copiados parcial ou totalmente de outros trabalhos e que revelaram qualquer conflito real ou potencial de interesses com seus trabalhos, ou benefícios parciais ou associados a ele.

A revista está comprometida com uma avaliação imparcial tanto do autor, quando do avaliador e com a prevenção de qualquer conflito de interesses entre o editor e os avaliadores. Os problemas que surjam em relação com os aspectos antes mencionados, serão informados ao editor, quem tem a obrigação de resolvê-los.

Decisões de publicação

A seleção dos artigos a serem publicados em cada edição é responsabilidade do pesquisadores convidados para a coordenação de cada número temático, com o aval do conselho Editorial/Científico de cada revista.

Independência de critérios

A avaliação dos manuscritos para cada número será feita exclusivamente com base em seu conteúdo, independentemente da raça, sexo, orientação sexual, crença religiosa, cidadania ou ideologia política dos autores.

Confidencialidade

Nem o editor nem nenhum membro da equipe editorial de cada revista pode divulgar informações sobre a edição de cada número, incluindo autores, avaliadores e demais membros da equipe editorial.

Conflitos de interesses

O conteúdo dos manuscritos não publicados não poderá ser utilizado em investigações pessoais pelo editor ou o conselho editorial da revista sem o consentimento expresso do autor.

Deveres dos avaliadores

A avaliação de pares suporta o editor na tomada de decisões sobre os artigos a serem publicados e, através do editor, fornece informações aos autores sobre como melhorar seus artigos.

Conflito de interesses

Qualquer avaliador selecionado que não se considere qualificado para avaliar um manuscrito ou não possa fazê-lo dentro do tempo requerido, notificará o editor que não é possível para ele fazer a avaliação.

Confidencialidade

Qualquer manuscrito submetido para avaliação deve ser tratado como um documento confidencial e não deve ser apresentado ou discutido com outros a menos que autorizado pelo editor.

Padrões de objetividade

As avaliações devem ser conduzidas de forma objetiva. A crítica pessoal ao autor é inadequada. Os avaliadores devem expressar sua opinião sobre os manuscritos submetidos para avaliação de forma clara e com argumentos.

Conflitos de interesses

Os avaliadores não poderão avaliar manuscritos quando houver conflito de interesses, ou manuscritos que apresentam resultados de investigações rivais, tanto com os autores como com as instituições.

Deveres dos autores

Veracidade

As informações e dados apresentados no manuscrito original devem ser verdadeiros. Todo trabalho de investigação deverá conter detalhes e referências suficientes para permitir que o trabalho seja replicado por outros. Afirmações fraudulentas ou inadequadas constituem um comportamento anti-ético e inaceitável.

Originalidade e plágio

Os autores devem submeter para avaliação obras totalmente originais. Se usar o trabalho de outros, aquele deverá ser referenciado conforme as normas. Caso contrário, o texto pode ser considerado plágio.

Autoplágio

Um autor não deve apresentar um trabalho próprio publicado previamente como se fosse recente.

Publicações múltiplas, redundantes ou concorrentes

Um autor não deve apresentar manuscritos que descrevam essencialmente a mesma pesquisa a mais de uma revista. Submeter simultaneamente o mesmo manuscrito a mais de um periódico é o comportamento antiético e inaceitável.

Reconhecimento de fontes

O reconhecimento apropriado do trabalho de outros deve ser a norma. Os autores devem citar as publicações que têm sido utilizadas na construção do trabalho relatado.

Autoria do trabalho

A autoria da obra deve ser limitada a aqueles que fizeram uma contribuição significativa para a concepção, o projeto, a implementação ou interpretação da pesquisa relatada. Aqueles que fizeram uma contribuição significativa para o trabalho devem ser listados como coautores. É preciso mencionar e reconhecer todas as pessoas que participaram em certos aspectos da investigação.

Conflito de interesses

Todos os autores devem divulgar em seu manuscrito qualquer conflito de interesse que possa influenciar a avaliação daquele.

É preciso que os autores revelem as fontes de financiamento.

Erros fundamentais no trabalho publicado

Se um autor descobrir uma imprecisão significativa no seu trabalho já publicado, é sua obrigação notificar imediatamente o editor ou editorial e cooperar com eles para corrigi-la.

A revista faz uma Declaração de privacidade, garantindo que os nomes e os correios eletrônicos informados à revista serão utilizados exclusivamente para os fins estabelecidos nela e não serão comparilhados com terceiros nem utilizados com outros fins.

Aceitação de artigos

O envio de um artigo para sua publicação implica a autorização, por parte do autor, para sua reprodução em qualquer meio e sempre que a revista *Pedagogía y Saberes* considerar conveniente.

Os artigos são responsabilidade exclusiva dos autores (propriedade intelectual) e não são representativos, necessariamente, da linha da revista nem correspondem à opinião do diretor.

A recepção de um artigo não implica a obrigação de publicá-lo na revista *Pedagogía y Saberes*. Porém, se for aceito, os autores cederão seus direitos patrimoniais à Universidade Pedagógica Nacional para os fins pertinentes de reprodução, edição, distribuição, exibição e comunicação na Colômbia e no exterior, em meios impressos, eletrônicos, CDROM, Internet ou qualquer outro meio conhecido. As questões jurídicas que pudessem surgir da cessão de materiais para a revista *Pedagogía y Saberes* serão total responsabilidade dos autores.

Todo artigo da revista pode ser transcrito se citado apropriadamente.

Carta de submissão

Cidade, data

Senhores

REVISTA PEDAGOGÍA Y SABERES

Conselho Editorial

Universidade Pedagógica Nacional

Através desta, autorizo a publicação do artigo submetido à seleção e avaliação por parte da Revista *Pedagogía y Saberes*, intitulado: _____. Esse artigo é original, de minha autoria e de carácter inédito. Cedo minha prerrogativa como autor a favor da Revista *Pedagogía y Saberes* para sua edição impressa e digital (*Open Journal System*).

Para o processo de avaliação e classificação feito pela revista nas várias bases de dados, informo:

Nome	
Primero sobrenome	
Segundo sobrenome	
Nacionalidade	
País de Nascimento	
Data de Nascimento	
Documento de identidade	
Tipo de documento	
Filiação institucional (nome da instituição)	
Cargo	
País de residência	
Cidade de residência	
Endereço de correspondência	
Telefones de contato	
Último nível de formação acadêmica	
Área do último nível de formação	
Instituição onde obteve o último título	
Perfil ORCID (Código de identificação)	
E-mail	

Obrigado (a) pela atenção.

Atenciosamente,

Nome:

Identidade:

Assinatura: