

LA EDUCACIÓN Y SUS INICIOS: UNA PRÁCTICA DE MODELACIÓN Y FORMACIÓN DE LAS CONCIENCIAS: UNA POSIBLE LÍNEA DE FUGA ANTE EL DESESPERANZADOR ESCENARIO SOCIAL

EDUCATION AND ITS BEGGININGS: A MODELATION PRACTICE AND THE FOMATION OF CONSCIENCES: A POSSIBLE VANISHING POINT BEFORE A HOPELESS SOCIAL SCENARIO

Jairo Alonso Herrera Muñoz²

Herrera M. Jairo / Sophia / No. 8 / p.p. 47-59 / ISSN:1794-8932
Recepción: Julio 25 de 2012 - Aceptación: Septiembre 28 de 2012

Resumen

La escuela, recientemente fundada, se ha encaminado en prácticas de conducción de conductas con algunos intereses oscuros que no siempre se han visibilizado, pero que perceptiblemente se han escudado bajo la promesa de una educación emancipatoria de sociedad. La educación, en sus inicios, y con ella las prácticas formativas, tuvieron lugar gracias a situaciones de supervivencia, para luego complejizarse en una acción moralizante, abanderada por el dogma religioso. En los tiempos contemporáneos, contextualizados en una modernidad tardía, la acción formativa de la escolaridad ha tomado tintes oscuros y difusos que procuran viabilizar fenómenos que se manifiesta en formas regulativas y coercitivas de las conductas, la cuales han tomado cierta tonalidad bio-política de modelación de conductas. Hacer una breve descripción de la emergencia de la educación y, posteriormente, del nacimiento de su institucionalidad, la escuela, dejando claro el aspecto formativo privilegiado en los diferentes momentos históricos en los que ha tenido lugar, es asunto inherente del presente artículo; además de problematizar la situación actual en la que se encuentra la escuela, sin desconocer, los agentes, los contenidos, los objetivos de la enseñanza, la organización escolar y todo el entramado sociocultural que esta institucionalidad encarna.

Palabras clave

Educación, Escuela, Didáctica, Formación.

Abstract

The School, recently established, has aimed practices of behavior conductivism by some obscure interests that has not always been visible, but has perceptively been shielded under the promise of a society emancipator education. Education in its beginnings and with it the formative practices have taken place thanks to situations of survival which complexes then into a moralizing action held high by the religious dogma. In present times contextualized in a late modernity, the schooling formative action has assumed dark and vanishing shades tending to make viable the phenomenon manifested by cohesive and regulatory forms of behavior which have taken a certain bio-political tone of behavior modulation. It is a matter of discussion in this article to make a brief description of the emergency of education and after the birth of its institutionalism the school, being clear on the privileged formative aspect of the different historical moments in which it has taken place and also to problematize the current situation of the school acknowledging the agents, the contents, the teaching objectives, the scholar organization and all the socio cultu. ral tissue incarnated by this institutionalism.

Key Words

Education, School, Didactics, Formation

¹ Este artículo es producto de los adelantos realizados en la investigación La formación del profesorado y la constitución del sujeto escolar en la enseñanza y aprendizaje de la lengua desde perspectivas críticas, elaborada como excusa de tesis doctoral en el Doctorado en Ciencias de la Educación.

² Doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío-RUDECOLOMBIA, Magister en Educación. Docente en el programa de Licenciatura en básica con énfasis en lengua castellana. Corporación Universitaria Minuto de Dios Seccional Bello. Integrante grupo de investigación: Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa). Universidad del Quindío. jaimu40@hotmail.com Colombia.

Introducción

En los albores de las pequeñas sociedades primitivas se hizo necesaria la transmisión de saberes y conocimientos adquiridos, mediante la experiencia directa de los agentes con la naturaleza, como el único medio posible en la consolidación de aquellos grupos sociales incipientes, frente a los inhóspitos escenarios que imponía la supervivencia. De esta manera se consolidaron ciertas prácticas de transmisión del conocimiento que se especializaban vagamente en el paso generacional de las experiencias adquiridas por los ancestros, cuyo poder existencial era de invaluable valor para los más jóvenes.

Este proceso transaccional de los conocimientos fue encargado a aquellos sabios, patriarcas, chamanes y ancianos como un reconocimiento a la experiencia vivencial forjada, necesariamente, por los años. En la medida en que las sociedades sofisticaron su organización y con ella los procesos de transmisión de los saberes, se generaron en este accionar ciertos elementos tácitos y explícitos que buscaban, de alguna manera, la perpetuación de una cultura, entendida como forma de vida, propia de grupos determinados. El paso de los saberes del pasado al presente se constituyó en asunto cotidiano y necesario como requisito para la aceptación social y el reconocimiento individual frente al grupo; se hacía indispensable el aprendizaje de ciertos conocimientos, que reposaban en los más ancianos, para convertirse en individuos maduros y adultos, y de esta manera, poder establecer una vida de compromiso marital con una pareja.

En la medida en que los pequeños grupos sociales fueron proliferando en su número y en el número de sus integrantes, se hizo cada vez más complejo llevar a cabo esta labor, dado que, los encargados de ella resultaban ahora insuficientes para atender de manera particular a los integrantes, ansiosos y necesitados de las

experiencias provenientes del pasado; por ello, urgía una categorización que agrupara esta compleja labor y un aparato seriamente pensado que se encargara de ella, dicha práctica³ que aún no estaba categorizada, esquematizada, organizada y conceptualizada sistemáticamente; determinó el progreso y el asidero de la cultura ancestral de los pueblos.

Este valioso hallazgo de la humanidad abrió el camino hacia la evolución y se instituyó bajo el concepto de educación, entendida como aquel fenómeno social caracterizado por procesos de enseñanza y aprendizaje a cuya acción ejecutora se le llamó *educar*. Los encargados de educar a las nuevas generaciones también tomaron una nueva apariencia y se les adjudicó el apelativo de *maestros*, y a sus pequeños pupilos, se les bautizó bajo el nombre de discípulos. La educación empezó, entonces, como una práctica espontánea de enseñanza de labores de supervivencia, y se fue complejizando en su devenir histórico y adquiriendo con los años, aderezos⁴ sobre su acción, específicamente en aquello relacionado con la perpetuación y transmisión cultural.

En la medida en que los pequeños grupos, tribus, comarcas y aldeas se fueron poblando densamente, la figura del maestro se fue transformando paulatinamente; se evolucionó del maestro entendido como el sabio y guía espiritual del grupo, en quien los conocimientos tenían lugar, gracias a la experiencia, al maestro entendido como el sujeto conocedor de innumerables artes; unas, producto de su experiencia cotidiana y otras, producto del análisis y estudio profundo de la naturaleza y de sus fenómenos. Aunque la figura del primitivo maestro no desapareció literalmente, perdió protagonismo en la educación de los nuevos hombres, ya que solo era el encargado de los asuntos espirituales, el mediador entre los dioses y el pueblo.

El nuevo maestro fue el encargado de revelar a los hombres elementos existenciales de la

³ Categorizando de esta manera a fin de referenciar fenómenos que tenían lugar en los grupos sociales y que buscaban explícita y tácitamente la transmisión de los saberes, dado que para ese momento aún no existía una conceptualización que pudiera hacer referencia a ello.

⁴ Este término hace referencia a todos aquellos elementos, externos y enajenados a los principios fundamentales de las acciones formativas, adheridos, en el trascurso histórico de las prácticas escolares.

condición humana, además de tratar de enunciar algunos fenómenos que no habían sido tocados por la explicación divina. Poco a poco, pero perceptiblemente, se empezó a fracturar el discurso de la verdad frente al mundo; por un lado, se encontraba el escenario descrito por lo que hemos decidido llamar “maestro primitivo” que contaba el mundo desde la práctica doxática⁵ y, por el otro, se configuraba el naciente maestro “contemporáneo” que explicaba el mundo desde el discurso epistémico, mostrando un roce entre el dogma y la ciencia.

La educación era pensada como aquella actividad humana aprobada por los designios divinos y producto del pensamiento, en el que su único propósito era la ilustración de los hombres en las artes del cuerpo. En este sentido, la educación se hizo visible en la antigua Grecia⁶, donde los grandes pensadores y filósofos de la época, como Sócrates, Platón y Aristóteles e incluso antes, con los presocráticos hombres encargados de educar y formar a los hombres en el manejo de sus ideas, en las virtudes de la moral y en las relaciones de vida que se deberían adoptar en beneficio de la verdad. “educación que respondía a las exigencias de formación de un grupo social que era ajeno a la necesidad de formar a la juventud para el futuro desempeño de un oficio, quedando convertida la educación en formadora de carácter y personalidad” (Del Río, 2004: 173).

La moral, la virtud y los valores empiezan a ser tema fundamental en la educación, pues se pensaba que el conocimiento era una virtud que reposaba solo en aquellos cuerpos que estaban preparados para recibirle; es decir, aquellos individuos que habían interiorizado algunas prácticas sociales que les facultaba para vivir armónicamente en sociedad. El asunto de la educación se empezó a complejizar en tanto que su acción de transmitir el saber se fue cargando de intenciones y elementos que buscaban complementar dicha práctica; además de educar/enseñar sobre condiciones mínimas sobre la vida, se

promulgaba una forma de vida y una única forma de vivirla.

Materiales y métodos

Para el desarrollo de la investigación *La formación del profesorado y la constitución del sujeto escolar en la enseñanza y aprendizaje de la lengua desde perspectivas críticas*, se propuso, con el objeto de mirar la formación del profesorado en relación específica con las formas “didácticas” de la lengua materna, el paradigma cualitativo de investigación que estudia los contextos estructurales y situacionales y no la relación entre variables cuantificable en el caso de la investigación cuantitativa, es decir, el análisis de los contextos escolares en busca de la formación del profesorado; enmarcado, en detalle, en el enfoque investigativo histórico-hermenéutico, dado que la interpretación de las realidades históricas presentes en los escenarios concretos de las aulas escolares donde se forma el profesorado, es medular en la consecución de los objetivos de la investigación.

La población objeto de análisis son las Escuelas Normales, dado que estas instituciones son las que nutren de sangre obrera a la educación del país, no queriendo decir con ello que las facultades de educación no hagan su parte, pero en términos cuantitativos las escuelas normales superan en gran medida los egresados al ejercicio docente en relación con las Facultades de Educación.

Referencia teórica

Intentar contar la historia desde la otra visión de los hechos, implica salirse de los esquemas conservadores que han hecho posible la cultura y el entendimiento que tenemos de ella en la actualidad. Lo que sigue que la historia aquí contada tomó posiciones alternativas, y en algo, en palabras de Freire, transformadoras; o por citar a Adorno y Horkheimer, teoría crítica; la posibilidad de contar, hacer y vivir de maneras emancipatorias.

⁵ Acá se está entendiendo el concepto como el discurso del mundo desde la perspectiva personal (subjetivo) producto de la experiencia e historicidad del que enuncia el discurso. Carente, regularmente, de la aceptación y comprobación académica.

⁶ Entendida como la cuna del conocimiento.

Hablar entonces de teoría crítica implicó la lectura rigurosa de los pensadores de esta escuela de pensamiento, algunos enunciados en el presente discurso, y otros, tomados como referencias legitimadoras de la posición discursiva asumida, entre ellos se enuncian algunos: Shirley Grundy (1991), en el texto *praxis o producto del currículum*; Wilfred Carr (1996), en el texto *una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*; Stephen Kemmis (1998), en el texto *Teoría crítica de la enseñanza*; Max Horkheimer (1998), en el texto *Dialéctica de la ilustración*; Henry Giroux (1990), *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*; Ángel Pérez Gómez (1998), en el texto *Renovación pedagógica y emancipación profesional*; Paulo Freire (1992), en el texto *Educación y cambio*.

Desarrollo discursivo

En el lógico devenir la educación se ha ido cargando poco a poco de determinados aderezos, que, según el criterio de quien ostenta el poder hegemónico, en relación con el conocimiento, los dictamina como ciertos y válidos, además de necesarios para el mundo y la sociedad del momento. Los filósofos griegos instauraron, además de las buenas prácticas básicas del instinto de conservación, supuestos morales como artificios que hacían posible la vida armoniosa en la sociedad, con lo cual establecieron las bases del conocimiento científico, considerado hoy como el saber infalible, mediante la percepción del mundo, a través de los sentidos.

La carga connotativa de aderezos educacionales, se terminó denominando: "formación", porque, indiscutiblemente, su propósito en la educación era modelar, moldear, malear, amasar y formar nuevos hombres que encajaran perfectamente en el molde de una sociedad ideal; asumir esta postura implicaba: 1) creer que los hombres eran un tipo de producto inacabado que, en su estado natural entorpecían la vida en sociedad y que, por tanto, deberían someterse a procesos de formación/educación para ser moldeados y convertidos en verdaderos hombres; 2) tener la seria convicción de que dicho acometido solo

era posible gracias a la educación; 3) asumir el poder, no necesariamente del conocimiento, para hacer posible tal propósito. Así, se empezó a tejer en la educación, un mayor número de relaciones que buscaban protagonismo en el escenario de la actividad humana; surgieron dolientes y protagonistas secundarios en su acción formadora; en otras palabras, comenzaron a florecer intereses escudados bajo la idea de la emancipación que privilegiaba a cierto tipo de sujetos.

De alguna manera, existía una práctica (educación) y una intención (formación) de su acción; pero este acontecimiento tenía lugar de manera casual, pues no existía un escenario propio y característico de su ejecución; como tampoco existían los maestros responsables de tal situación formadora, en dicho momento quienes se encaminaban en esta dura labor lo hacían de forma filantrópica; por consiguiente no existía una institucionalidad que representase cabalmente a la educación. Al no estar instituida y finamente tejida la estructura que se encargara de pensar y ejecutar la educación; sus intenciones, sus agentes y demás elementos, la educación sólo podía ofrecer incipientes atisbos formativos sobre algunos individuos, pues se carecía de los medios para hacer masivas las intenciones formativas. Ante la ausencia de tan importante aparato social que, para entonces, ya era necesario y hasta urgente, la educación, entendida como acción y no como fenómeno, se embarcaba en la aventura de formar a unos cuantos utilizando los medios heredados por la historia; en otros términos, la comunicación verbal y la acción somática (por el ejemplo), prácticas que por lo general se congregaban en la plaza pública, lugar que se convertiría en el primer escenario en el que tuvo lugar la educación y sus prácticas formativas; luego llegaron otros espacios como el coliseo, la biblioteca y el monasterio; escenarios que cumplieron un papel fundamental en la cuna de la naciente educación, aunque no fueron pensados para tal fin: "es inevitable que al mencionar la educación se piense en las escuelas, pero en Grecia, en esta época, la educación se fundamentaba en el lazo que unía al joven con otra persona de más edad que actuaba como modelo o guía" (Del Río, 2004: 173).

Pensar el asunto de la educación implicaba aseverar el concepto en toda la complejidad del fenómeno, lo cual significaba, por una parte, categorizar y ofertar un oficio que se encargara directamente de su ejecución; por la otra, seleccionar y argumentar una serie de contenidos que se convertirían en el saber que debía ser aprendido por los discípulos; pero lo más relevante en dicha selección era privilegiar los intereses de quien ostentase el poder de influir en esta clasificación; pensar en los objetos (sujetos) de esta labor, no era una situación conveniente, teniendo en cuenta que hasta el momento la escuela y la educación, se constituían como una práctica y escenario selectivo y excluyente, dado que, el ingreso a ella, era una cuestión selectiva en relación con los recursos económicos necesarios; razón por la cual solo una diminuta fracción de la sociedad podía acceder a ella. Dado el contexto sociohistórico se privilegió al clero y a algunos estamentos del poder que en su generalidad pertenecían a la iglesia, Foucault, Citado por Martínez B., señalaba que: "El cristianismo fue la única religión que se organizó como iglesia"(Martínez, A.; Noguera, C. y Castro, J. 1997: 19).

La iglesia se posicionó como el aparato refundador de la sociedad, dado que, la mayoría de sus miembros eran hombres letrados y de dedicación exclusiva al conocimiento; para entonces, se constituía como la única entidad social que tenía contacto directo con toda la población. Escudados tras el discurso dogmático de la fe, se establecieron prácticas formativas con arreglo a valores y principios del buen cristiano; se promulgó ante todo la fe y con ella la resignación, el perdón y las buenas acciones que hacían posible la continuación de una vida venturosa, condicionada al sacrificio y renuncia, en este mundo, de toda una serie de posibilidades terrenales, que en su mayoría, tenían su origen en aspectos económicos. La educación sirvió como medio para hacer posible las aspiraciones de los hombres de fe, distorsionando así la función social con la cual surgió.

La alfabetización (lectura y escritura) y la enseñanza de las nociones básicas del lenguaje matemático siempre han ocupado un espacio importante en la educación; pero desde el punto de vista de la religión, y en el periodo histórico al cual se hace referencia, esto no constituía el fin de la formación, sino el medio para hacer posible que el discurso teológico circulase abiertamente; entonces, se establecieron modelos de vida y pautas de comportamiento diseñados bajo las intenciones formativas de quienes ostentaba el poder de clasificar y direccionar los contenidos, que siempre pretendieron privilegiar la posición de quienes generaban el conocimiento o las pautas sociales a seguir; en este caso, la iglesia direccionó su accionar formativo con arreglo a valores y a la moral para privilegiar, validar y hacer circular su metarrelato como la única opción de la verdad; acción que se correspondían con prácticas de perpetuación y legitimación del poder⁷ en el afán de privilegiar al soberano y así misma, dado que la iglesia, hacia parte, en la mayoría de los países asiáticos y europeos, del estamento gubernamental.

El conocimiento se erigió con los filósofos griegos, dio sus primeros pasos al resguardo de la religión que tenía su lugar en los monasterios y, finalmente, maduró en lo que hoy se conoce como escuela, entendida, en una primera instancia, como aquel espacio arquitectónico de férreos brazos, dedicada al disciplinamiento y aconductación de la población, pensada desde el canon religioso, como la forma de hacer extensible la palabra divina, viabilizada, a la par, de los procesos de alfabetización. En este sentido es posible advertir los intentos del círculo⁸ por llevar implementar la formación del pueblo de Jesucristo, recurriendo no solamente a la escuela, o al conjunto de instituciones que soportan su acción, sino a toda una estrategia educativa inscrita en la naturaleza envolvente de la acción social católica, que involucró todo aquello que permitiera definir y fortalecer aquella textura moral tan necesaria a la sociedad.(Martínez, Noguera, & Castro, 1997: 64)

⁷. Entendido desde la posición de la administración pública.

⁸. El autor define los "círculos obreros" como el aparataje institucional que tenía por objetivo levantar la nueva sociedad católica, que se había visto apabullada por la proliferación del socialismo.

Dirigir institucionalidad educativa en sus albores era algo complejo, porque pocos estamentos sociales contaban con antecedentes en las prácticas formativas en aquel momento, el grupo más preparado para la formación y con mayor experiencia en las prácticas de manejo de conductas era el clero. No es gratuito, entonces, que las primeras escuelas fueran dirigidas por religiosos; en especial, por monjas, dado que ellas tenían un amplio conocimiento para la época; en la guía disciplinar y conductual de las personas, la disciplina era concebida desde una postura arcaica⁹; en estos escenarios era cotidiano presenciar la laceración y el castigo de los cuerpos como medio para corregir las mentes o, en terminología de la época: el alma.

Se podría afirmar que, para el momento en que, los sucesos históricos antes registrados tuvieron lugar, la formación pretendida, que se hacía evidente en cada aspecto y poro del aparato escolar, se basaba en la constitución de un nuevo sujeto, deseado desde la postura religiosa, sin desconocer que existían otras que no se visibilizaban; pero que igual tenían serios intereses y grandes pretensiones, ese naciente sujeto no necesariamente correspondía con la idealización existencial de los hombres que se querían ilustrar en las letras. Elemento que se correlaciona una vez más con la arbitrariedad de los que dirigen y piensan el asunto de la educación y sus prácticas de formación. De manera explícita este modelo educativo evidencia de manera perceptible la formación en valores y pautas conductuales que permitieran una vida armoniosa en sociedad; pero nada o poco se podía observar de las intenciones implícitas tras este ideal formativo, que pretendían entre otras cosas, corroer las culturas ancestrales, envenenando, con su dogma monoteísta, el discurso de las creencias populares, con el propósito de expandir el poderío ideológico sobre los pueblos y hacer más suculento el imperio económico que ostentaban.

Sin duda alguna, la religión dio grandes adelantos a la educación, ayudando en la

formalización de su institucionalidad, como aparato social seriamente reflexionado, pero no por ello se le debe restar crédito a las pretensiones formativas que viabilizaba tras los procesos educacionales. Este nuevo vestido, la visión formativa de la escuela que imponía la religión, siguió arrojando los procesos formativos de esta institucionalidad por unos cuantos siglos, estuvo presente en el medievo y la inquisición, en el fallecimiento del feudalismo y en la instauración y florecimiento del capitalismo; modificándose, entonces, de manera visual, en el alba de la revolución industrial.

En los periodos anteriores al nacimiento de la industria, la educación y con ella su institucionalidad, la escuela; no se modificaron sustancialmente; se continuaba con los saberes básicos de la alfabetización, aunque se tornasen un poco más elaborados; su discurso epistémico adquiría matices renovados con los descubrimientos científicos de la época que ponían en entredicho la explicación divina; pero sobre la formación e intenciones de su acción no se habían pronunciado, se continuaba una educación con una gran carga formativa desde los valores y la moral privilegiando con ello a los precursores de este discurso.

Con la solidificación del modo de producción capitalista que prosperó lúcidamente en la Revolución Industrial, se promovió una escuela que, además, de enseñar a leer y escribir, exhortaba a la tecnificación del trabajo, educando a los nuevos hombres en conocimientos básicos y necesarios en el desempeño de actividades específicas propias de oficios determinados, resultado de las nuevas formas económicas. Hasta aquel momento la educación seguía siendo una actividad selectiva y restringida a la que solo se podía ingresar si se contaba con los recursos económico y/o con el linaje adecuado. La sociedad se encontraba ante un eminente abismo, la escuela nunca fue pensada para el vulgo, para todos, para el pueblo, para la masa; entonces cómo era posible pretender una formación generalizada que alcanzara los

⁹Foucault, M. "Vigilar y Castigar: el nacimiento de la prisión". La disciplina como el medio para ejercer el control sobre las conciencias y no sobre los cuerpos.

rincones de los suburbios si no se contaba, técnicamente, con una institución que se aventurara en la proeza de cumplir tal hazaña. Con el advenimiento del periodo industrial se hizo imprescindible repensar la escuela, ésta era la única institución social capaz de formar a los hombres o, al menos con ese cometido fue pensada; por tanto, se hizo necesario perfilar de manera detallada al maestro, sus funciones, sus limitaciones y sus alcances, dado que este nació como un acompañante de la acción formadora de la educación y no como un agente instruido para ejecutarla; sin embargo, no se estableció una pauta social para reclutar los nuevos formadores del futuro. Pensar al maestro, el ejecutor de las acciones formativas que se viabilizaban tras el discurso escolarizado de la educación implicó, unas décadas más tarde, crear una institución educativa que tuviese como objeto la formación de los nuevos docentes; para ello se instauraron las Escuelas Normales, las cuales en términos generales se basaban en la enseñanza de métodos, mal llamados didácticos, para la enseñanza de contenidos en los que ellos no tenían el poder, ni el dominio sobre los contenidos; estaban allí para cumplir el papel de simples vigilantes que buscaban la forma de transmitir las intenciones formativas que otros ya habían pensado y que se ejecutaban tal como había sido planeado¹⁰.

Paralelamente se hizo necesario pensar al estudiante¹¹; pero esta reflexión del sujeto en formación, desconoció toda historicidad, todos los antecedentes, todos los intereses, todos los anhelos y deseos; el único propósito de pretender pensar al estudiante circulaba bajo la esfera de los propósitos perseguidos. No se necesitó pensar de dónde venían ni qué particularidades culturales y sociales traían, ello no importaba porque la idea de la formación, en este sentido, se esbozaba sobre la finalidad de la educación y del nuevo sujeto que saldría de la escuela; pues ese era el que para entonces se urgía; en otras palabras, el estudiante se pensó

como un objeto y fin último de los procesos formativos de la escuela y no como el sujeto eminentemente indispensable para hacer posible la educación y con ella la escuela. Los contenidos fueron objeto de una revisión minuciosa y detallada, pues los estados-nación, hacían la apuesta a la educación para progresar en términos burgueses y ello implicaba modificar, sustancialmente, los contenidos, para que estos respondieran a las necesidades que imponía el nuevo escenario económico. Dentro de esta reestructuración, si se le pudiese llamar de ese modo, dado que no era volver a estructurar la educación, pues ella nunca antes había sido pensada y reflexionada con tal seriedad; se desplegó una serie de políticas que abogaban por la expansión de la escuela, por quebrantar el estigma excluyente y selectivo que por siglos la había caracterizado; era apremiante llevar esta institución a los rincones más apartados, sin discriminar (tímidamente) el origen, la cultura y el grado de poder adquisitivo de los estudiantes y sus familias. De manera categórica autores como Caruso (2005), Mejía Jiménez (2006) y Díez Gutiérrez (2009); han aludido esta transformación y reforma a la escuela y a la enseñanza, como una apuesta gubernamental por preparar a los ciudadanos en aras de ser vendidos como simple mano de obra, ansiosa de que se le explote en el mundo mercantil:

La reforma de la enseñanza se presenta más bien como un aliado de los esfuerzos económicos por obtener trabajadores con calificaciones clave para los nuevos tiempos. Cuando se reclama que el niño asuma el rol más activo en su propio aprendizaje, no se lo hace ya pensando en la deconstrucción de jerarquías o en la problematización de la autoridad, sino para producir empleados y trabajadores conscientes de sus tareas, independientes, competentes y cooperativos, capaces de trabajar en grupos y proyectos. (Caruso, 2005: 18-19)

¹⁰ No es que en este escenario estemos desconociendo el papel fundamental que jugó la universidad en la formación de los maestros; sino que la Escuela Normal tuvo trascendental importancia cuando se trató de masificar la educación. Mientras que las universidades egresaban unos cuantos profesionales en la educación, las normales, técnicamente, preparaban a cientos de ellos.

¹¹ Se entiende el concepto de estudiante como el agente social que, a través de las prácticas formativas institucionalizadas bajo la educación escolarizada, es moldeado y formado en un nuevo sujeto.

Pensado el maestro, pensado el estudiante y pensado los contenidos, no faltaba más que poner en movimiento tales acciones para hacer de la escuela el aparato social más moderno en la transformación de los hombres, lo que más tarde se iba a conocer como aparato ideológico de Estado; en este sentido, autores contemporáneos sustentan que la educación, es el aparato social e ideológico que dispone de más tiempo para la formación de la población y es el medio por el que se viabilizan las ideologías y políticas estatales. (Althusser, 1988) Así mismo, la escuela es entendida más allá del espacio físico en el que tienen lugar los procesos de aprendizaje/enseñanza, es decir, pensada como el sistema cultural de formación de la población más pequeña, direccionó sus prácticas de normalización de los sujetos desgarrándoles de su identidad e instaurando en ellos nuevas pautas de comportamiento, vigilancia y saber cultural. Con lo cual la escuela, cumple el papel de un aparato negador de la historicidad del sujeto, en todo sentido, dado que desconoce y estigmatiza las experiencias humanas, tildándolas como irracionales, incultas y hasta enajenadas, si éstas no han sido mediadas por la educación escolarizada; pero a su vez, también funciona como aparato refundador de la identidad, en la medida en que reconfigura las identidades de los sujetos que forma, desde la premisa formadora y emancipadora de la sociedad. La escuela al no tener más competidores sociales en la formación de la población validó pautas, normas y costumbres que se encaminaban hacia el dominio de la conducta, la vigilancia psicológica y la anulación progresiva de los sujetos. Al respecto, Gimeno Sacristán¹², aludiendo a la historia de la escuela anota:

El espacio escolar ha sido, y sigue siendo en muchas de sus normas y costumbres, un lugar para el ejercicio de la violencia más que simbólica. La particular historia negra de la institución escolar recoge tradiciones leves y fuertes de vigilancia, castigo, imposición, sometimiento, vejación, imposición de doctrinas, autoritarismo, sadismo y etiquetados discriminatorios, entre otras manifestaciones de un aparato institucional,

metodológico y de autoridad que ha sido un medio de control social muy eficiente al servicio de sociedades o de grupos represores de las libertades individuales y de determinados sectores. (Sacristán, 2001: 30).

Llevar a cabo y con feliz término las transformaciones y reformas sociales que se necesitaban, implicó tocar, necesariamente, los procesos de enseñanza; hasta entonces, y como ya se referenció, la educación fue un asunto restringido para las masas y abierto para algunas élites sociales, de esta manera la escuela y sus procesos de enseñanza se basaban en los métodos individuales y la atención particularizada de los estudiantes; situación que se prolongó hasta el siglo XIX, desconociendo o haciendo caso omiso a los nuevos métodos de enseñanza propuestos por Comenio en 1632¹³ que se sustentaban en una educación global y para todos. “Comenio propuso un discurso novedoso que se constituyó en una crítica al estado y a la educación, y simultáneamente en una propuesta de soluciones a los problemas de esa época, este autor insistió en una educación para todos, en el reconocimiento de las lenguas nacionales, en la educación colectiva como medio y en la necesidad de la didáctica”. (Dolz, Gagnon, & Mosquera, 2009: 121). Estas tendencias educativas en los modos de enseñanza se empiezan a modificar, no como el simple surgimiento de nuevas teorías y pensadores que hayan reflexionado el asunto de la enseñanza, sino como resultado de un momento histórico en el cual se hacían necesarios nuevos métodos que posibilitasen la expansión de manera eficiente de aquel modelo, de la escuela y de todo un sinnúmero de intenciones que sobre ella pesan.

Desde entonces la escuela, si bien se ha complejizado desde su asidero teórico, no así sus métodos de enseñanza, los contenidos que imparte y hasta las formas de subjetivación; aún hoy en día se encuentra enmarcada en el espacio físico de antaño que, entre otras cosas, se diseñó con la finalidad exclusiva de la viabilización perceptual del poder que hiciese

¹² Teórico contemporáneo en el ámbito de la educación.

¹³ Año en el que circula la primera edición de la Didáctica Magna.

parecer que alguien, llamado maestro, tenía el conocimiento y manejaba la única forma de la verdad, relegando, por ello, los saberes de los estudiantes; además del espacio, aún no existe una clara diferencia en la transformación de los maestros, educadores o docentes¹⁴; aunque se percibe ya una mayor preparación (profesionalizados), aun no se les permite dimensionar, ni siquiera incidir en los procesos de formación de los estudiantes, dado que ellos aún no tienen una participación claramente definida en la selección de los contenidos que enseñan.

De manera desprevenida y a simple vista pareciera que las condiciones de estancia de los estudiantes en el espacio escolar han mejorado notablemente, dado que el castigo, disciplinamiento y aconductación dejaron de ser infringidas sobre el cuerpo, sin que por eso se afirme que estas prácticas hayan desaparecido, ahora han adquirido cierta tonalidad líquida que las hace invisibles porque se ejercen, hoy, sobre las mentes; las intenciones que pesan sobre la formación de los sujetos se han modificado en sus propósitos, pero ellas siguen vigentes en la vivencia cotidiana del espacio escolar, que se ha expandido mucho más allá de las paredes de la escuela. Ello no significa, que antes de los procesos de industrialización no existiese una escuela y un concepto de formación seriamente pensado y sutilmente encausado a través de las prácticas pedagógicas sino, que en el tiempo de la modernidad temprana, estas variables, que modelan y cruzan la escuela y las institucionalidades sociales, se hicieron evidentes; en consecuencia, no se podría afirmar que no existiesen sino, que hasta entonces no se había reflexionado dicha cuestión.

Para los tiempos contemporáneos, la escuela y la educación, más que un agregado cultural de las sociedades avanzadas, es un arma de poder biopolítico, imprescindible en los estamentos de regulación social cuando se trata de gobernar. Ante este desesperanzador escenario, son pocas las líneas de fuga que se

presentan para pensarse a sí mismo y pensar una institución tan poderosa como es la escuela (su poder se basa en la regulación biopolítica: configuración de subjetividades y sociabilidades). Es evidente que el panorama de la escuela no ha cambiado mucho desde que ésta hizo su incursión en la historia, y que siempre ha servido a diferentes intereses sociales de acuerdo a las épocas históricas determinadas. Hoy, nadie es ajeno a la influencia de las intenciones que otros dictaminaron y que día a día modelan las conductas, necesidades e intereses de las personas.

Podría pensarse, de manera ligera, que aquellos responsables directos de los procesos de formación, son los docentes, pues ellos son quienes atienden, enseñan, disciplinan y regulan los comportamientos de los estudiantes; pero se estaría desconociendo el papel reproductor de éstas personas, ejecutoras de los procesos de enseñanza, pues, ellos nunca han tenido espacios de autonomía y reflexión crítica, dado que los sistemas gubernamentales no lo han permitido. Los docentes que hoy se forman en las universidades son preparados para buscar, implementar, ingeniar y llevar a cabo las mejores pautas de enseñanza, aquellas que resulten eficientes a la hora de enseñar los contenidos y que posteriormente se puedan verificar en la aplicación de los mismo, en la vida cotidiana de los estudiantes; pero estos docentes, no se preguntan el porqué de esos contenidos y las reales intenciones de la acción formadora que ellos infringen sobre los pequeños estudiantes, no lo hacen, porque simplemente no se les permite y además, no se forman en principios críticos, entendiendo la crítica como la pregunta por el todo y la desnaturalización de lo que hoy conocemos por cotidiano; Clelia Padía al referirse a esta situación anota que: "nos enfrentamos ante la progresiva proletarización de la tarea docente debido a la pérdida de control de sus objetivos de trabajo y de aspectos técnicos de la misma." (Padía, 2008: 4)

¹⁴ Términos genéricos para hacer referencia al profesional de la educación encargado de los procesos de enseñanza en el sistema escolar.

Los docentes, en términos generales, desconocen las intenciones reales de la acción formadora que ejecutan, dado que la esfera gubernamental tiene total dominio sobre los contenidos que, a su juicio, son los que se deben manejar en la educación escolarizada; ellos no planifican, en términos generales, los parámetros curriculares que determinan el accionar pedagógico; por lo tanto, no son muy distintos a marionetas, que ponen su empeño en la ejecución de una labor que, aunque conocen; los desconoce, deshumaniza, utiliza, ultraja y hasta los violenta, debido a que les niega la posibilidad de conocer las reales intenciones de su actividad. No se preguntan el porqué, el para qué y el qué enseñar, y qué deben ellos aprender; y si bien, en el mejor de los casos, estas interrogantes tienen lugar, se encuentran aprisionados los estamentos legislativos que regulan, vigilan, controlan y administran la educación; los cuales les impiden ejecutar acciones que procuren mejorar la calidad de educación. Así los docentes no han tenido otra alternativa y se les ha sometido a pensar de un solo modo la educación y la pedagogía, asunto que les obstaculiza en la comprensión del sentido y la naturaleza de su profesión. Tal y como lo aseveran Arellano y Bello¹⁵, su actividad ha quedado reducida a la simple reproducción de saberes, prácticas y pautas que otros ya pensaron; en esta medida, los principios propios del quehacer educativo, quedan reducidos a la simple y llana instrucción, desdibujando día a día la posibilidad de lograr los propósitos de una formación emancipadora y crítica. (Arellano y Bello, 1998:1-9)

Al ignorar y/o subvalorar las preguntas sobre los contenidos en la educación, se estará obviando la implicación e incidencia directa que tendrán éstos en la vida futura de los estudiantes en sus contextos más próximos, y como éstos están planificados en esferas diferentes a las aulas escolares; en la mayoría de los casos las pautas coercitivas no tienen relación alguna con los intereses e inquietudes de los estudiantes. En

definitiva, los contenidos no tienen relación alguna con las vivencias y las expectativas de los niños, niñas y jóvenes; en esta línea, la educación del hoy, en palabras del profesor Estanislao Zuleta, es una acción intimidadora del pensamiento, dado que no le permite, al estudiante, pensar, reflexionar el mundo, con lo cual hace inicua la práctica pedagógica en función de la comprensión, en el escenario práctico en que los contenidos se ven reflejados en los ideales futuros de los estudiantes.

El Estado, los ministerios y las secretarías de educación se empeñan en una batalla sin precedentes en aras de la calidad de la educación, ante estos acontecimientos, es de vital importancia esclarecer el concepto de calidad de la educación que desde una postura contemporánea de la didáctica y el concepto emergente de currículum, se plantea actualmente, y aquel sobre el cual las arcas gubernamentales plantean el norte de la educación. La calidad de la educación tuvo sus antecedentes en la llamada crisis de los sistemas educativos, que según las organizaciones internacionales como la Unesco y la Cepal, se agrupaba por una serie de tendencias mundiales, entre las que de manera general, se encontraba la desarticulación y aislamiento de la educación (escuela) con los demás estamentos sociales y con el Estado; la crítica al Estado por la centralización y burocratización de la educación y, de manera especial, se encontraba que las prácticas pedagógicas se fundamentaban sobre los procesos de enseñanza, descalificando y relegando el aprendizaje.

Ante el malestar llamado crisis de los sistemas educativos, se sugieren un sin número de acciones gubernamentales para contrarrestar sus efectos y atacar de manera directa las causas que la generan, acciones que quedaron claras en los informes de las conferencias internacionales como el "Consenso de Washington", "Conferencia de Jomtien: educación para todos", conferencia: "El futuro

¹⁵ Arellano D., Antonio: licenciado en Educación, Profesor agregado e investigador activo de Filosofía de la educación y de Historia de la Educación. Universidad de los Andes y Bello, María E. Bello es licenciada en Educación. Universidad Central de Venezuela. Profesora investigadora del Centro de Estudios de Fronteras e Integración "José Manuel Briceño Monzillo" de la Universidad de los Andes (Táchira, Venezuela).

está en juego PREAL”, conferencia: “La educación encierra un tesoro: Jacques Delors” entre muchas otras. En dichos informes, quedó de manera clara que se entendería el concepto de calidad de la educación, desde la perspectiva del progreso de las sociedades modernas, es decir, desde un punto de vista económico. Estas políticas internacionales dictaminaban y dictaminan, entre otras cosas que “la educación debería ser concebida no como una inversión social sino como un gasto público” que se enfocaría en la privatización del “servicio desligando al Estado de una responsabilidad social y lo más importante modifica su currículum, de modo que reproduzca valores propios del capitalismo globalizado; competitividad, estandarización y empleabilidad” (Herrera, 2010: 68). Entonces, pensar una educación de calidad implica llevar como bandera, la eficiencia y eficacia de los sistemas educativos en relación con la disminución de su gasto y la expansión de su cobertura. Asunto, que se distancia cada vez más de una calidad de la educación, entendida como una preocupación constante de las personas por la formación ética, crítica, cultural y emancipadora en la sociedad.

Retomando aspectos marcados por la calidad de la educación como se vive en la actualidad y en relación con las ideas antes expuestas, tales como el desmantelamiento de la función y quehacer docente; el Estado colombiano ha permitido el ingreso de profesionales diferentes a las áreas de licenciaturas para el ejercicio de la docencia; medidas que por un lado retoman los dictámenes de las políticas internacionales, que buscan reducir los costes del gasto público en educación y por el otro, desvirtuar la educación del momento. En efecto, estos docentes carecen del saber pedagógico, dado que solo necesitan el saber específico para ejercer, con lo cual se presenta una situación coyuntural, donde priman los intereses económicos y gubernamentales sobre los principios de una formación emancipadora, en la medida en que se privilegia el ingreso de profesionales a la docencia; en ello se está desconociendo el valor agregado del saber pedagógico que poseen los que han tenido una formación pedagógica –Licenciados-; así lo sustenta Gil y otros, cuando exponen que,

dentro los colosales problemas de la educación, la enseñanza y el aprendizaje, se encuentra la creencia de que enseñar es una actividad simple para la que bastan los conocimientos científicos y algo de práctica (Gil, D.; Carrascosa A., y Martínez, F.: 2008). Esto deja claro que la incursión de profesionales, con formación diferente a la pedagógica, es un retroceso epistemológico en las duras batallas, ya ganadas por la educación.

Existe una brecha cada vez más profunda, entre el campo práctico y el campo teórico de la educación; por un lado se encuentran los teóricos y pensadores de la pedagogía, que tienden a esclarecer aquellos detalles –estructurales- epistemológicos de la acción y la teoría, con el objetivo de hacer de la educación una ciencia; por el otro, se encuentra la práctica de los maestros que aún siguen aferrados a viejas creencias simplistas de la educación y de los procesos de enseñanza/aprendizaje, y los entes gubernamentales y legislativos que desdibujan los avances científicos en esta materia, y optan, por impedir nuevas perspectivas de cambios radicales en la enseñanza, la educación y por ende, en la cultura.

En consecuencia, se presenta un desfase entre la práctica, como acción, y la teoría, como fundamento de la acción, esto se enmarca en la limitación de espacios de reflexión, formación y ejecución de los docentes; aunque la ley tímidamente les ampare en una autonomía escolar, esta, es explícitamente restringida, dado que ello está sujeto al acatamiento (directriz de la norma educativa) que, como ya se dijo, esta dictaminada en contextos ajenos al espacio escolar; por consiguiente, el docente y la educación, están siendo enternecidos y mimados, por cálidos brazos que le circundan, en un amoroso y férreo abrazo. Este escenario, rápidamente descrito, hace pensar que, la escuela, la educación y todo lo que en ella converge, se encuentran hoy en un proceso de crisis, que es necesario develar, con el propósito de hacer de ella, una práctica emancipadora y formativa, sin ningún trasfondo intencionado en la ilustración de las nuevas generaciones.

Líneas de fuga. Asuntos concluyentes

Las anteriores reflexiones permiten formular algunas preguntas: ¿Qué es y en qué medida contribuye la formación en la constitución de los nuevos sujetos que produce la escuela?, ¿Cuáles son las intenciones de los elementos externos, que generalmente permeabilizan la educación básica y media?, ¿De qué manera la selección de los contenidos a enseñar están excluyendo otras formas del pensamiento?, ¿Con qué criterios formativos se da la selección de los contenidos que validan, unos, y excluyen, otros saberes?, ¿Cómo el currículum ha establecido pautas de direccionamiento cultural y en qué medida ellas siguen teniendo vigencia?, ¿Cuál es el ideal de sujeto y sociedad que forma hoy la escuela?, ¿De qué manera la didáctica (reflexión sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje) contribuye con la toma de conciencia sobre los procesos educacionales? y ¿Cuáles son los elementos externos a la práctica escolar que modelan, cruzan e intencionan a los agentes que en ella intervienen?

Como alternativa de explicación, a las situaciones problemáticas expuestas, se propone a la didáctica, como la única categorización conceptual que se ha preguntado, en su acepción más incluyente, por los medios, técnicas, formas, tecnologías y agentes del proceso de enseñanza/aprendizaje; en este sentido, la didáctica contribuirá a la denuncia de las formas de enseñanza, su organización y los contenidos, y su manera de privilegiar ciertos aspectos y entes sociales. En su concepción más contemporánea, la didáctica, entendida como reflexión sobre la práctica, permitirá develar las intenciones formativas de la acción docente, las formas de organización escolar y el trasfondo formativo que ello trasmite, los estamentos sociales que, aunque parecen inexistentes, tienen fuerte incidencia en las prácticas escolares, además de visibilizar la formación biopolítica (configuración de subjetividades y sociabilidades) que pesa sobre la sociedad contemporánea.

A la moderna conceptualización de la didáctica, algunos autores le han llamado currículum, con

lo cual pareciera corresponder a dos entidades conceptuales diferentes; pero, en palabras de Wolfgang Klafki, la diferencia entre didáctica y currículum, se ha esbozado sobre el manejo idiomático, pero, conceptualmente se refieren al mismo fenómeno educativo. El currículum es: "un determinado desarrollo posterior de la problemática de la didáctica, pero no la superación de la didáctica mediante un planteamiento nuevo por principio. En esta medida, en lo sucesivo se puede reemplazar - donde se requiera uso por simplificación idiomática- la palabra didáctica por teoría del currículum." (Klafki, 1991: 88); queda claro que, intentar incursionar reflexivamente en la educación, es un asunto teórico conceptual, que no puede prescindir de la didáctica como instrumento crítico y propositivo en la comprensión del escenario escolar.

Referencias bibliográficas

Althusser, L. (1988). *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado: Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Arellano, A., y Bello, M. (1998). "Recuperar la pedagogía en el contexto de la calidad de la educación". En: *Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, (14): 1-9.

Caruso, M. (2005). *La Biopolítica en la Aulas: Prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. En: L. Reyno, (Trad.). Buenos Aires: Prometeo Libros.

Clelia, A. (2008). "Deconstrucción de la didáctica racionalista en el contexto de la formación docente. Hacia una didáctica constructivista". En: *Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, 3 (45): 1-10.

Del Río, Á. (2004). *Escritura y Alfabetización. Su Impacto en la Antigüedad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Dolz, J., Gagnon, R., y Mosquera, S. (2009). "La Didáctica de las Lenguas: una disciplina en proceso en construcción". *Didáctica, Lengua y Literatura*. Madrid.

Gil, P., Carrascosa J., y Martínez, F. "El surgimiento de la didáctica de las ciencias como campo específico de conocimiento". En: *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, XI (25): 13-65.

Gimeno, J. (2001). *La Educación Obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

Herrera J. (2010). *Marginalidad y Regulación Biopolítica en las Políticas Públicas de Educación Promulgadas en Colombia en el período comprendido entre 1994 y 2001*. Medellín: Universidad de San Buenaventura.

Klafki, W. (1990-1991). "Sobre la relación entre didáctica y metódica". A. Mesa, y Á. Pantoja (Edits.). En: *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, 2 (5): 85-108.

Martínez, A., Noguera, C., & Castro, J. (1997). *Educación, Poder Moral y Modernización. Historia de la acción educativa de la Fundación Social (1911-1961)*. (106, Trad.) Santafé de Bogotá, Fundación Social.